

FPI-Publikationen – Wissenschaftliche Plattform „Polyloge“

Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit

Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie,
Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit,
Kreativitätstherapien, Kulturprojekte

(Peer Reviewed)

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold*

herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leeser* und *Chae Yonsuk* für

„Deutsche Institut für Poesietherapie, Bibliothherapie, Sprachkultur
und literarische Werkstätten“

an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien
und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Verbindung mit der

„Deutschsprachigen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie“ (DGPB)

Thematische Felder:

Poesietherapie – Poesie – Poetologie

Bibliothherapie – Literatur

Kreatives Schreiben – Schreibwerkstätten

Biographiearbeit – Narratologie

Narrative Psychotherapie – Kulturarbeit

Intermethodische und Intermediale Arbeit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen
Heilkraft Sprache ISSN 2511-2767

Ausgabe 12/2021

**Biographisches Schreiben als Weg der Selbsterkenntnis und
Identitätsarbeit im Sinne der Integrativen Agogik**

Ein freiwilliges Qualifizierungsangebot für ehrenamtliche Lesementor*innen *

Uschi Schröter

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: *Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc.*). Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>).

EAG-Weiterbildung ‚Integrative Poesie- und Bibliothherapie‘ - Fachbereich Integrative Kunst- und Kreativitätstherapie.
BetreuerInnen / GutachterInnen: *Bettina Mogorovic, MSc.* / *Prof. Dr. Hilarion G. Petzold.*

INHALTSVERZEICHNIS

SEITE

1. Einleitung	2
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 LESEMENTOR Köln – ein Leseförderungsprojekt im Sinne der integrativen Kulturarbeit	4
2.2 Lesementor*innen als Weggefährt*innen - Die Bedeutung Komplexer Empathie in gelingenden Entwicklungs- und Lernprozessen	6
2.3 Der Ansatz der Integrativen Agogik für die Qualifizierung von Lesementor*innen	8
2.4 Einige Kernkonzepte der Integrativen Therapie	10
Das Leibkonzept der IT - Komplexes Lernen und der Informierte Leib - Identität und Identitätsarbeit	
3. Die biographische Schreibwerkstatt als Selbsterfahrungsangebot für ehrenamtliche Lesementor*innen	12
3.1 Die Ausschreibung, das Setting, die Teilnehmenden	13
3.2 Das Tetradische Modell als Grundstruktur der 4 Schreibnachmittage	14
3.2.1 Initialphase – Vorstellungsrunde - Leibliches Ein-Spüren	15
3.2.2 Die vier Aktionsphasen	17
a) Aktionsphase I - Spielerisches Einstimmen in den Schreibprozess	17
b) Aktionsphase II - Phantasiereise „Ein sicherer Ort“	18
c) Aktionsphase III - Die eigene Lesebiographie	21
d) Aktionsphase IV - Im Dialog mit einem Kinderbuch	26
3.2.3 Integrationsphase und Neuorientierung– Was nehme ich mit in meine Tätigkeit als Lesementor*in?	30
4. Fazit	34
5. Zusammenfassung/Summary	35
6. Literatur	36
7. Selbständigkeitserklärung	43

1. Einleitung

Den Impuls für diese Arbeit, die ich hier als Abschluss im Rahmen meiner Weiterbildung Integrative Poesie- und Bibliothherapie einreichte und für die ihr zugrundeliegende praktische Durchführung einer biographischen, kreativen Schreibwerkstatt bekam ich durch meine Tätigkeit als Referentin für Literaturvermittlung und Leseförderung bei einer privatrechtlichen Kulturstiftung in Köln. Dort bin ich u.a. - gemeinsam mit Kolleg*innen der Volkshochschule und der AWO Köln – für das ehrenamtliche Kooperationsprojekt „LESEMENTOR Köln“ zuständig. LESEMENTOR Köln ist ein Intergenerationenprojekt, das sich zum Ziel gesetzt hat, mit der Hilfe ehrenamtlicher Lesementor*innen Kinder und Jugendliche, die gravierende Defizite in der Lese-, Sprach- und Schreibkompetenz haben, zu unterstützen und zu fördern. Diese Unterstützung findet im schulischen Kontext in einer persönlichen 1:1 Situation statt, d.h. ein Mentor/eine Mentorin trifft sich einmal in der Woche für eine Stunde mit einem/einer Schüler*in, um – so die Philosophie des Projektes – „in einer vertrauensvollen Atmosphäre ohne Leistungsdruck die Freude und den Spaß am Lesen zu vermitteln.“¹

Doch in vielen Gesprächen und Feedbacks von Lehrer*innen wird immer wieder gespiegelt, dass Mentor*innen oftmals eine hohe, an schulischer Leistung und an dem eigenen Bildungsanspruch orientierte Erfolgserwartung an die Kinder und Jugendlichen legen, wodurch leider immer wieder das vertrauensvolle Miteinander gestört und das einfühlsame gemeinsame freudige Lernen unmöglich wird. Stellvertretend hierfür möchte ich das Beispiel eines Lesementors aufgreifen, der einen 12jährigen Realschüler mit pakistanischem Migrationshintergrund mit dem deutschen Kinderbuchklassiker „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner „traktierte“ und enttäuscht war, dass der Jugendliche keine Fortschritte machte und schlussendlich frustriert aufgab.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig es gerade im Hinblick auf die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist, das eigene Weltbild und Wertesystem – auch die „Frage nach dem eigenen Bildungsideal“ (Petzold, 2019d, S. 8) - wohlwollend kritisch in den Blick zu nehmen, sich selbst in der eigenen Lebensspanne in Kontext und Kontinuum wahrzunehmen (perzeptive - sinnhafte

¹ www.lesementorkoeln.de

Dimension), zu erkennen (memorativ - sinnhafte Dimension), zu verstehen (kognitiv sinnvolle Dimension) und zu erklären ggf. zu verändern (kommunikativ – sinnvermittelnde Dimension) – zum Wohl und Schutz der Dignität und Integrität des Anderen, hier der Kinder und Jugendlichen.

So kam ich auf die Idee, im Sinne der Integrativen Agogik (Sieper, Petzold 06/2011) eine biographische Schreibwerkstatt im Rahmen eines freiwilligen Fortbildungsmoduls für Lesementor*innen anzubieten. Das Projekt LESEMENTOR Köln ist m.E. ein wichtiges Projekt im Sinne der Integrativen Kulturarbeit, „um das Projekt der Entwicklung einer *konvivialen*, d.h. menschengerechten und **lebensfreundlichen Kultur** engagiert voranzubringen“. (Vgl. Petzold, Orth, Sieper 2010b, S.43 und dieselben 2013a zit. nach Petzold, Orth 2017b)

Ziel der biographischen Schreibwerkstatt sollte sein, bei den Teilnehmenden u.a. mit der Methode des Lebenspanoramas (Petzold, Orth 1993a) über die Arbeit an der eigenen Leser*innenbiographie und mit Hilfe erinnerter eigener Buchlektüre ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie sie selber zu Leser*innen wurden, wie beglückend oder wie schwierig vielleicht der Weg dorthin gewesen ist, um dem Kind oder Jugendlichen in der Lese-Dyade im besten Sinne Weggefährte/Weggefährtin zu sein und mit komplexer Achtsamkeit zu begegnen. „Komplexe Achtsamkeit muss auf den Leib (eines Lebewesens, also eine individuelle Dimension) und auf die Lebenswelt (also eine kollektive Dimension) gerichtet sein. (...) Zielrichtung soll dabei die Entwicklung einer euthymen Achtsamkeit sein, einer Sensibilität für das „eigene Wohlbefinden“ und für das „Wohlergehen anderer humaner und nicht-humaner Lebewesen“, (...). (Petzold 2019d, S. 72)

Leider konnte die Schreibwerkstatt durch das Hereinbrechen der COVID 19 Pandemie nur in recht beschränktem Maße (Teilnehmerzahl, räumliche und zeitliche Beschränkung) und mit zeitlicher Verzögerung stattfinden, so dass das hier Dargestellte nur ein erster Ansatz sein kann, der aber hoffentlich in diesem Jahr (2021), so es die Umstände zulassen, weitergeführt werden soll.

Im ersten Teil meiner Arbeit werde ich die theoretischen Grundlagen zur Integrativen Agogik und zum Lehren und Lernen in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Erwachsenen darlegen, um deutlich zu machen, wie sinnhaft und wichtig es ist, die Philosophie des Projektes LESEMENTOR vor dem Hintergrund der Basisziele der Integrativen Kulturarbeit (Petzold, Orth, Sieper 2013a, S. 5ff) kritisch zu befragen.

Anschließend werde ich kurz auf einige der Kernkonzepte der IT eingehen, die eine biographische Schreibwerkstatt als Methode der Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis unterfassen: Das Leibkonzept der IT, das Konzept des komplexen Lernens und des Informierten Leibs, das Integrative Verständnis von Identität und Identitätsarbeit.

Im zweiten Teil der Arbeit werde ich das Setting², den Ablauf der Schreibwerkstatt und die angewendeten kreativen Methoden und Techniken vor dem Hintergrund des Tetradschen Modells des integrativen Lehr- und Lernkonzepts beschreiben.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit.

2. Theoretische Grundlagen

Im Rahmen dieser Abschlussarbeit können die theoretischen Grundlagen der IT nur kurz umrissen werden. Dennoch hoffe ich, dass ich einen hinlänglich umfassenden Überblick über die für mein Thema sowie für deren praktische Umsetzung in der Schreibwerkstatt wichtigsten Kernkonzepte der IT geben kann.

2.1 LESEMENTOR Köln – ein Leseförderungsprojekt im Sinne der Integrativen Kulturarbeit

Wie eingangs formuliert halte ich dieses Projekt für ein wichtiges Projekt im Sinne der Integrativen Kulturarbeit, denn dessen Leitlinien spiegeln sich in den Basiszielen der Integrativen Kulturarbeit wider z.B. in der Sorge um Konvivialität etwa, oder der Förderung von Humanessentiellen wie z.B. Altruismus, Gerechtigkeit (hier die Förderung von Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche aus prekären Bildungsmilieus) und vor allem in dem Konzept der Humanität. (Petzold, Orth, Sieper 2013a). Unter Konvivialität versteht die Integrative Therapie ein „soziales Klima“ wechselseitiger Zugewandtheit, Hilfeleistung und Loyalität, eines verbindlichen Engagements und Commitments für das Wohlergehen des Anderen (...) (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, S. 40) Diese Grundsätze unterfassen das ehrenamtliche

² Um den Rückschluss auf reale Personen auszuschließen, werde ich in der konkreten Beschreibung der Schreibwerkstatt nur von Teilnehmer*innen oder Teilnehmenden sprechen.

Engagement der in dem Lesementor-Projekt tätigen Männer und Frauen. Es geht um das Engagement für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen, die – bedingt durch ihr familiäres und soziales Umfeld - schlechte oder erschwerte Chancen für eine gelungene Schullaufbahn haben und leider allzu häufig zu Bildungsverlierern dieser Gesellschaft werden. Die aktuelle Berichterstattung über die Gefahr, dass Kinder aus prekären sozialen Kontexten durch die erschwerte Schulsituation (Distanzunterricht, mangelnde Bildung und defizitäre digitale Ausstattung im Elternhaus etc.) in der Pandemie noch weiter an den Rand gedrängt werden oder dass sie sogar komplett für eine gelingende Schullaufbahn verloren gehen, ist alarmierend. Ihre negative Schullaufbahn scheint vorgezeichnet, wenn nicht auf tiefgreifende Art interveniert und die individuelle Förderung und Begleitung dieser Kinder und Jugendlichen im schulischen Kontext ermöglicht wird. Und genau da setzt das Projekt LESEMENTOR an. Es ist einerseits ein Bildungsprojekt, in dem es um die Vermittlung und Förderung von Lesekompetenz als **die** grundlegende, alle schulischen Bildungsbereiche durchdringende Kompetenz geht, weshalb der Bundesverband Lesementor mittlerweile große bundesweite Aufmerksamkeit genießt, wie man kürzlich (3. März 2021) bei der Auftaktveranstaltung zum Nationalen Lesepakt³ erfahren konnte. Zugleich geht es in dem Projekt aber auch um einen weitergefassten, nicht rein schulischen, leistungsorientierten Bildungsbegriff, wie er im Integrativen Ansatz formuliert ist. „Bildung sollte möglichst umfassende Interessen wecken, sollte in breiter Weise vermitteln, dass Welterkenntnis und Selbstkenntnis, Selbstaneignung und Weltaneignung eine erstrebenswerte Zielsetzung für Viele werden muss.“ (Petzold 2019d, S.8). Soll Bildung, soll Lernen umfassend gelingen, dann sollte es als „interpersonales Lernen“ in einem Klima von komplexer, wechselseitiger, zwischenleiblicher Empathie geschehen. (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, S. 20) Gerade in der 1:1 Situation einer Lesementor-Stunde, der Lese-Dyade zwischen Mentor*in und Kind, kann ein solch verstandenes Lernen gelingen, wenn die Lesementor*innen um ihre Verantwortung wissen, wenn sie mit geschulter, professioneller komplexer Empathie in die Begegnung und Beziehung mit ihren Mentees treten.

³ [Home: Nationaler Lesepakt \(nationaler-lesepakt.de\)](http://nationaler-lesepakt.de)

2.2 Lesementor*innen als Weggefährt*innen - Die Bedeutung Komplexer Empathie in gelingenden Entwicklungs- und Lernprozessen

Die Philosophie von LESEMENTOR basiert auf der Annahme, dass sich durch den Aufbau einer persönlichen und vertrauensvollen Beziehung zwischen Lesementor*in und Mentée mit der Zeit die Freude am Lesen und darüber die Lesekompetenz bei dem Kind entwickelt bzw. dass sie gestärkt wird. Die Lesementor*innen treffen sich einmal in der Woche mit ihrem Lesekind in der Schule, um eine Stunde gemeinsam zu lesen und sich über das Gelesene auszutauschen.

In der neueren Lesesozialisationsforschung hat man ein Modell für den Erwerb von Lesekompetenz entwickelt, dem – ähnlich wie in der IT – ein ganzheitlicher Ansatz zu Grunde liegt. Es geht dabei um einen erweiterten Lesebegriff, der die „Beweggründe für das Lesen, die Gefühle beim Lesen und die Gespräche über das Gelesene selbst als Bestandteil von Lesekompetenz begreift“ (Garbe 2020, S.18). Die Bedeutung des Lesens wird in diesem Ansatz über einen rein instrumentellen Zweck hinaus vor allem als Medium der Persönlichkeitsbildung und Weltorientierung gesehen. (Garbe 2020 *ibid.*) Je intensiver, offener und phantasievoller die (Anschluss-)Kommunikation über das Gelesene zwischen Erwachsenen – das können Eltern oder andere Personen im sozialen Nahraum oder eben die Lesementor*innen sein – und dem lernenden Kind ist, desto eher kann das Lesen den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der Identitätsfindung, der Welt- und Selbstkenntnis des Kindes unterstützen und desto eher wird ein Kind zum Leser. (Eggert, Garbe 1995, S.103)

Die Schüler*innen, die für die Förderung durch das Projekt LESEMENTOR von ihren Lehrer*innen ausgewählt werden, kommen in der Regel aus bildungsfernen Familien, d.h. aus bildungsprekären Kontexten – mit und ohne Migrationshintergrund - in denen sie keine oder nur geringe Unterstützung für ihren schulischen Alltag erfahren und in denen sie kaum oder gar nicht mit Büchern aufwachsen. Entweder spielt die Lesekultur in den Familien keine Rolle und wird darum nicht gepflegt oder sie ist sogar negativ konnotiert. Der größte Teil der von LESEMENTOR unterstützten Kindern kommt – so ist anzunehmen - aus anderen „social worlds“, anderen Kultur- und Bildungskontexten als die Lesementor*innen.

80% der Lesementor*innen sind hingegen Senior*innen, die nach ihrem beruflichen Alltag „Verantwortung für die Lebenswelt und den Anderen“ (Petzold, Orth, Sieper

2008/2010/2019b) übernehmen wollen und so der Gesellschaft etwas zurückgeben wollen, die ihnen eine in der Regel erfolgreiche Bildungskarriere (Schule, Ausbildung, Studium) ermöglicht hat und von deren Bildungs- und Kultureinrichtungen sie selbst Zeit ihres Lebens profitiert haben.

Ob der Prozess der Lesekompetenzförderung in den 1:1 Lesedyaden gelingt, hängt - wie oben schon vermerkt - davon ab, ob ein gutes konviviales⁴ Leselern-/Leselust-Klima von den Lesementor*innen hergestellt werden kann, dass auf komplexer, mutuellem, zwischenleiblicher Empathie beruhen sollte. In einer guten Atmosphäre von Zuwendung und Empathie, in der sich ein Kind in seiner Würde und Integrität angenommen fühlt, wird es sich vertrauensvoll mit der Lesementorin/dem Lesementor auf den Weg in die Welt der Bücher, der Phantasie und Literatur machen, die ihm unter Umständen bislang unbekannt, fremd und unzugänglich war.

Man kann sicherlich davon ausgehen, dass sich die Lesementor*innen grundsätzlich ethikgeleitet und mit einer positiven, melioristischen Zielsetzung (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, S. 7) ehrenamtlich engagieren, dass sie grundsätzlich empathisch sind und die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdempathie mitbringen. „Man kann nicht nicht empathieren!“ so Petzold, d.h. in jeder Form des menschlichen Miteinanders, in jeder kommunikativen Situation und gerade in dieser nahen 1:1 Dyade kommt Alltagsempathie zum Tragen. „Empathie und Empathieren-Können ist eine Grundvoraussetzung für mitmenschliches Engagement“. (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a). Aber es liegt auch ein Risiko darin, trotz des persönlichen, „gut gemeinten“ Engagements, den sozialen, familiären und kulturellen Kontext des Kindes, seine ‚social world‘ nicht bewusst wahrzunehmen bzw. sich diesem nicht bewusst empathisch zu nähern und somit im schlimmsten Fall womöglich die Integrität und Würde des Kindes – wenn auch nicht bewusst – zu verletzen und damit einen gelingenden Entwicklungsprozess zu verhindern.

Aus diesem Grund ist eine geschulte, professionelle, komplexe Empathie für die Tätigkeit der Lesementor*innen m.E. wichtig, wozu auch eine durch Selbsterfahrungsprozesse geschulte Selbstempathie sowie ein hohes Maß an sozialer Empathie gehört (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, S. 31), d.h. über die Fähigkeit zu verfügen, den komplexen sozialen, kulturellen ggf. auch ethnischen,

⁴ Siehe Definition „Konvivialität“ Petzold, Orth 2013a, 24ff

religiösen und werteorientierten Kontext des Lesekindes z.B. in Bezug auf die Buch- und Lesekultur zu erfassen und zu verstehen, und das eigene Engagement daraufhin kognitiv einzuschätzen (appraisal) und emotional zu bewerten (valuation). Dazu gehört natürlich auch, sich der eigenen sozialen, kulturellen, werteorientierten Mentalisierungen bezüglich des Lesens und des Lesenlernens, die durch individuell und gesamtgesellschaftlich geprägte Sozialisations- und Enkulturationsprozesse über die Lebensspanne hinweg im Leibgedächtnis abgespeichert wurden, bewusst zu werden, sie durch einen Selbsterfahrungsprozess zu erfassen, zu verstehen, zu erklären, sich mit ihnen kognitiv einschätzend und emotional bewertend auseinanderzusetzen.

Vor diesem Hintergrund habe ich den Schwerpunkt der von mir konzipierten kreativen Schreibwerkstatt auf die eigene Lesebiographie gerichtet. Mit Hilfe eines Ausschnitts der Lebenspanoramamethode, wie sie von Ilse Orth und Hilarion Petzold entwickelt wurde, sollten Szenen und Atmosphären des eigenen Leselernprozesses eigenleiblich gespürt, emotional und kognitiv erfasst werden. Auch die Frage nach bedeutsamen Menschen, „care givern“, die den Leselernprozess ggf. begleitet, unterstützt oder aber erschwert oder behindert haben, sollte ebenso eine Rolle spielen, wie die Frage nach der erinnerten Kindheitslektüre. Der so in Gang gesetzte, metakognitive Prozess bewusster Selbstempathie, der Nach- bzw. Neusozialisation, sich selbst als neugieriges, lernendes Kind zu spüren, zu erinnern und wahrzunehmen, kann eine kognitiv reflektierte, empathische Näherung an das Gegenüber in der Lesedyade und damit ein übergreifendes Verstehen und umfassendes Mitgefühl und Verantwortungsgefühl fördern. (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, S. 10)

2.3 Der Ansatz der Integrativen Agogik für die Qualifizierung von Lesementor*innen

Von Beginn an haben die Projektpartner in der Konzeptionierung des Projektes viel Wert darauf gelegt, die Lesementor*innen zu qualifizieren und auf ihre Tätigkeit ‚methodisch-didaktisch‘ vorzubereiten. Im Laufe der Jahre wurde eine ganze Reihe von Aus- und Weiterbildungsangeboten entwickelt⁵, die den Bereich des Methodischen-Didaktischen sicherlich gut abdecken, aber Angebote zur

⁵ [Termine - LeseMentor Köln \(lesementorkoeln.de\)](https://www.lesementorkoeln.de)

Persönlichkeits- oder Sozialbildung unter Einbeziehung von Selbsterfahrungsmethoden, wie sie im Integrativen Ansatz entwickelt wurden (Lukesch, Petzold 05/2011, S.7), und wozu auch eine geschulte, professionelle Empathie gehört, fehlen bislang gänzlich. Da die meisten Lesementor*innen keinen pädagogischen Berufshintergrund haben, der für das Projekt ja auch explizit nicht erwartet wird, gestalten sie die wöchentliche Lesestunde nach bestem Wissen und verlassen sich auf ihre Intuition. Zwar sind nach Petzold „Lehren und Beraten“ ...Grundkompetenzen, ... jedem Sapiens-Hominiden aufgrund genetischer Disposition ‚mitgegeben‘ (ibid., S.8), dennoch geschieht es immer wieder, dass die Lese-Tandems scheitern, wie das eingangs notierte Beispiel des überforderten Jugendlichen deutlich macht. Hier könnten also die Grundkompetenzen „durch adäquate Schulung verbessert werden“ (ibid. S. 8)

“Integrative Agogik (d.h. Integrative Pädagogik, Andragogik, Geragogik) ist ein ganzheitlicher und differentieller, lebensaltersspezifischer Ansatz der Bildungsarbeit als „éducation permanente“. Sie versucht, kognitive, emotionale, volitive, somatomotorische und soziale Lernprozesse und -ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum zu verbinden, integriert also multisensorisches Wahrnehmen, rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, volitives Streben, d.h. leiblich konkretes Erleben in sozial-kommunikativer Bezogenheit zu „persönlich bedeutsamem Lernen“ als Erfahrungen von „vitaler Evidenz“. (Sieper, Petzold 06/2011, S. 359)

Von Bedeutung für einen gelingenden Lernprozess sind an dieser Stelle die **Vier WEGE** der Heilung und Förderung zu nennen, die in der IT als Strategien der Entwicklung „sinngelitetes Leben strukturieren helfen und deshalb auch geeignet sind, heilende und fördernde Wirkungen bei Menschen zu entfalten“ (Petzold 2012h). Die **Vier WEGE** sind **Bewusstseinsarbeit** („Sich selbst verstehen, die Menschen, die Welt, das Leben verstehen lernen“), **Nach/Neusozialisation** („Zugehörig Sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden“), **Erlebnis/Ressourcenaktivierung** („Neugierde auf sich selbst und Andere, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten“) und schließlich **Exzentrizitäts-/Solidaritätsförderung** („Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen“). (Petzold 2012h)

Diese **Vier Wege**, transparent angewandt in dem vorliegenden Konzept der biographischen Schreibwerkstatt, d.h. mit den Teilnehmenden der Werkstatt zu

Beginn besprochen und erläutert, können ggf. bewirken, dass die Lesementor*innen zukünftig in Bezug auf ihre „Arbeit“ mit ihren Lesekindern/Mentees selbstreflexiv immer wieder überprüfen können, ob sie in ihrer Tätigkeit auf einem richtigen, einem guten Weg des Lehrens und Beratens sind, der die Kinder und Jugendlichen nicht überfordert, der sie in ihrer Integrität nicht schädigt und auf dem sie ihnen als Begleiter*innen auf Zeit in eine bessere Zukunft unterstützend zur Seite stehen.

2.4 Einige Kernkonzepte der Integrativen Therapie: - Das Leibkonzept der IT - Komplexes Lernen und der informierte Leib – Identität und Identitätsarbeit

Der Integrative Ansatz geht von einem ganzheitlichen Menschenbild aus, wie es in der anthropologischen Grundformel zusammengefasst ist:

*„Der Mensch (Mann und Frau) ist ein Körper-Seele-Geist-Subjekt
(=Informierter Leib) in einem sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum“
(Petzold 2003e, 2006k, 2011, S. 83)*

Auf diesem ganzheitlichen Ansatz gründet das gesamte Integrative Verfahren in Theorie, Praxeologie und Praxis und darum ist auch jede Form der Integrativen therapeutischen und agogischen Intervention ganzheitlich gefasst. Will also ein agogisches Angebot „zur Entwicklung bewusster, sozialer, freiheitsliebender und kreativer Persönlichkeiten beitragen, die im gesellschaftlichen Miteinander eine klare *Identität* gewinnen, durch Intersubjektivität zu einer unentfremdeten Identität anderer beitragen und sich selbst mit den anderen im Lebenszusammenhang verwirklichen (...) (Sieper, Petzold, 06/2011, S. 365), dann gilt es, diesen ganzheitlichen Ansatz bei der Konzeption von agogischen Maßnahmen zu berücksichtigen und anzuwenden.

Das Leibkonzept der IT – Der Integrative Ansatz geht vom „Leib“ aus. Mit seinem Leib, in dem sich die materielle/biologische und die transmaterielle Seinsebene des Menschen (Seele/Emotion und Geist/Kognition) und aller der damit zusammenhängenden Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Verarbeitungsprozesse (Petzold, Orth, 2017b) verbindet, verfügt der Mensch über ein totales, perzeptives (innere und äußere Wahrnehmung), reflexives, expressives und memoratives Sinnesorgan. Die Gedächtnisspeicher des Leib-Subjekts – die IT spricht auch vom Leibgedächtnis - sind gefüllt mit dem gesamten auf kognitiver, emotionaler,

sensomotorischer, perzeptiver Ebene gelebten, erfahrenen, erinnerten Leben eines Menschen. Durch erlebnisaktivierende, stimulierende Methoden und Techniken, wie sie in der Integrativen Agogik angewendet werden, können die für das Bewusstsein zugänglichen Gedächtnisspeicher aktiviert werden und das archivierte, biographische „Material“ bewusst wieder erlebbar, erinnert und ggf. neu bewertet werden.

Komplexes Lernen – Der Informierte Leib – Über seine Lebensspanne hin ist der Mensch mit seinem Wahrnehmungs- Handlungs-, Ausdrucks- und Gedächtnisleib (Petzold, Orth 2017b) unlösbar mit der Welt verbunden (embedded), in dem diese wiederum verinnerlicht/verkörpert (embodied) ist. Durch seine vieldimensionale Wahrnehmungs- und Lernfähigkeit auf kognitiv/geistiger, seelisch/emotionaler, körperlich/somatomotorischer, volitiver und sozial/ökologischer Ebene (Lukesch, Petzold 05/2011, S.33) lernt der Mensch die Welt, sich selbst in der Welt und mit und durch die ihn umgebenden anderen Menschen kennen. So wird er zum **informierten Leib, Leibsubjekt, Leibselbst** (Petzold, Orth 2017b). Das Lernkonzept der integrativen Agogik ist so ausgerichtet, dass der Mensch mit einem Bündel an Methoden und Techniken, wie sie im Integrativen Ansatz entwickelt wurden, ganzheitlich, d.h. leiblich, emotional, kognitiv, in seinen sozialen und ökologischen Lebensumständen und Handlungsfeldern erreicht werden soll und kann. Dabei steht die Leiborientierung auch hier im Vordergrund, und damit das Lernen über Selbsterfahrung, eigenleibliches Spüren, atmosphärisches Wahrnehmen und das Erfassen und Erkennen von im Leib eingeschriebenen Szenen (Lukesch, Petzold 05/2011) sowie durch Enkulturations- und Sozialisationsprozesse interiorisierte individuelle und kollektive Mentalisierungen, die sein Weltbild, seine Lebensanschauungen, seine Normen und Werte im Laufe seines Lebens, seiner Lebensspanne, geprägt haben. „Jeder Mensch ist in den Schablonen seiner mentalen Welten und seiner kulturellen Traditionen mehr oder minder gefangen – seinen Ideen über Religion, Politik, über Männer und Frauen, Treue und Untreue, Heimat, Blut und Boden, Stadt und Land, Natur und Technik, Ehre und Scham u.s.w. usw., die ihm in Sozialisations- und Enkulturationsprozessen von anderen Menschen vermittelt wurden.“ (Petzold 2019d, S.38)

Identität und Identitätsarbeit

Auch das Verständnis von **Identität und Identitätsarbeit** ist für die integrativ agogische Arbeit zentral, „als Förderung der Identitätsentwicklung durch ‚persönlich bedeutsames Lernen‘ (Sieper, Petzold 06/2011). Identität entwickelt der Mensch über seine gesamte Lebensspanne hinweg in seinen familiären, sozialen, kulturellen, ökologischen Kontexten, durch Identitätsarbeitsprozesse im Kontakt mit anderen Menschen, „im Erkannt-werden durch Andere und durch das Sich-Selbst-Erkennen.“ (Höhmann-Kost, Siegele 11/2004, S. 8). Diese Identitätsprozesse im Lebensverlauf sind niemals abgeschlossen. Vielmehr entwickelt, wandelt, verändert sich Identität in der gesamten Lebensspanne - ausgehend vom archaischen Leibselbst über ein durch leibgegründete primäre, sekundäre und tertiäre Ich-Funktionen reifendes, reflexives Ich in Kontext und Kontinuum – durch Selbst- und Fremdattributionen und ihrer jeweiligen Bewertung (kognitiv = appraisal und emotional = valuation). (Höhmann-Kost, Siegele 11/2004). Vor dem Hintergrund dieses wiederum im Leibgedächtnis archivierten Identitätsprozesses sind auch die persönlichen, subjektiven Rollen und Rollenbilder als Selbst- und Fremdzuschreibungen zu betrachten. Identitätsarbeit als innerseelischer, ganzheitlicher Verarbeitungsprozess ist Biographiearbeit über die gesamte Lebensspanne hinweg, in Zwischenleiblichkeit und wechselseitiger Empathie mit anderen Menschen (Petzold 2012q). Der Mensch lernt sich selbst und seine eigene Lebensgeschichte in den Zusammenhängen seines sozialen und ökologischen Kontextes – als Erlebender und Handelnder - immer besser zu verstehen – nicht nur im Hinblick auf seine Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch prospektiv, auf eine antizipierbare Zukunft hin ausgerichtet, die er als schöpferisches, kreatives Wesen für sich selbst und mit und für andere Menschen im Sinne der Integrativen Kulturarbeit melioristisch gestalten kann.

3. Die biographische Schreibwerkstatt als Selbsterfahrungsangebot für ehrenamtliche Lesementor*innen

Für den Selbsterfahrungsprozess im Rahmen des Qualifizierungsangebotes für Lesementor*innen habe ich die Methode der biographischen, kreativen Schreibwerkstatt gewählt als einen gemeinsam mit anderen geteilten, geschützten Ort oder Raum, in der die eigene(n) Geschichte(n), das eigene Selbst sowie die

Selbste der anderen konkret sprachlich erfahrbar, mitteilbar, gestaltbar werden konnten, als eine Möglichkeit, Biographiearbeit als Unterstützung für „Selbstlernen“ und Selbsterkenntnis durch Memorieren und Antizipieren in kreativen Schreibprozessen zu erfahren. Das Ziel sollte sein, die Lesementor*innen einerseits über die Arbeit an ihrer eigenen Lesebiographie zur Hermeneutik dieses biographischen Lebensausschnitts, zur Reflexion über das eigene Denken und Handeln, über die eigenen Werte und Normen und deren mögliche historische, kulturelle, ökologische, soziale, ökonomische Bedingtheit (Petzold 1978c, 1991e, 2017) zu ermutigen, andererseits sie zu befähigen, ihre Motivation, ihr Rollenverständnis, ihre Haltung als Lesementor*in gegenüber ihrem Lesekind/Mentee mit offener, kritischer Selbstbewusstheit wahrzunehmen, zu erfassen, zu verstehen und ggf. neu zu bewerten. Dieser hermeneutisch, kreativ-schöpferische Erkenntnisprozess sollte auf perzeptiver und expressiver Ebene mit Hilfe von angeleiteten leibbasierten Meditationen und Phantasiereisen, sowie durch die Arbeit mit der Lebenspanoramamethode (Petzold, Orth 1993a) und mit Methoden und Techniken des Kreativen Schreibens angeregt werden. Es sollten die Gedächtnisspeicher des Leibarchivs der Teilnehmer*innen geöffnet und dadurch Erlebtes, Erfahrenes, Erinnertes durch kreatives sprachliches Gestalten zum Ausdruck gebracht werden. „Worte sind leibhaftig artikuliert, von Mimik, und Gestik begleitet, von Rhythmus und Sprachmelodie bestimmt. (...) in ihnen spricht ein Mensch als Leibsubjekt mit seiner ganzen Person und durch ihn spricht eine soziale Welt, eine Kultur“ (Petzold, Orth 2017b, S. 950)

Aber auch die Freude an der Entdeckung oder Wiederentdeckung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, an der Erinnerung glücklicher „Szenen und Atmosphären“ des eigenen Leselernprozesses, sowie an der Entwicklung und Erweiterung der eigenen Ausdrucksfähigkeit und Kreativität, am sprachlichen Spiel, sollte durch die Verschränkung von eigenleiblichem Spüren, von ggf. bildlicher Darstellung der eigenen „Lesebiographie“, von Sprache und Phantasie geweckt und gefördert werden.

3.1 Die Ausschreibung, das Setting, die Teilnehmenden

Die Schreibwerkstatt fand im Sommer 2020, also mitten im ersten Pandemiejahr, an vier Freitagnachmittagen von 15 – 16:30 Uhr als freiwilliges Fortbildungsangebot des

Büros für Bürgerengagement der AWO Köln statt und richtete sich ausschließlich an Lesementor*innen. Aufgrund der Hygienemaßnahmen und Hygieneregeln waren nur maximal 8 Teilnehmer*innen zugelassen. Außerdem war der zeitliche Rahmen der vier geplanten Sitzungen mit 1,5 Stunden sehr eng gefasst. Im Ausschreibungstext hatte ich explizit formuliert, dass es sich um eine biographische Schreibwerkstatt handelt, in der es um die eigene Lesebiographie geht.

„Manchmal ist es nicht so einfach, Kindern die Freude an Büchern oder am Lesen überhaupt zu vermitteln. Viele Kinder, denen Sie als Lesementor oder Lesementorin begegnen, kommen meist aus einem Umfeld, in dem Bücher schlimmstenfalls gar keine oder nur eine ganz geringe Rolle spielen. Da kann es dann hilfreich sein, ihnen eine Vorstellung davon zu geben, was Bücher im eigenen Leben bedeuten können. Diese biographische Schreibwerkstatt ist für Sie ganz persönlich und möchte Sie einladen, sich an ihre frühen Leseerfahrungen zu erinnern. Welche Bücher waren für Sie auf Ihrem frühen und/oder späteren Lebensweg prägend, tröstend, aufbauend?“

Es hatten sich 6 Teilnehmerinnen angemeldet, im Alter zwischen 65 und 79 Jahren, die teilweise schon seit Beginn des Projektes in 2010 als Lesementorinnen dabei sind. Eine Mentorin allerdings war erst kurz vor Ausbruch der Pandemie dazugekommen und hatte aufgrund der Schulschließungen im März 2020 noch keine Erfahrung als Mentorin sammeln können. Für die Frauen war es das erste Mal seit Beginn der Pandemie, dass sie wieder an einer Präsenzveranstaltung teilnehmen und sich mit anderen austauschen konnten, was die freudige und inspirierte Atmosphäre schon gleich zu Beginn des Workshops widerspiegelte. Entsprechend war der Bedarf nach Austausch und Mitteilung sehr groß.

3.2 Das „Tetradische Modell“ als Grundstruktur der 4 Schreibnachmittage

In der IT wurde sowohl für das therapeutische Verfahren, als auch für agogische Lernprozesse das „Tetradische Modell“ als Verlaufsmodell entwickelt. Dieses Modell habe ich bei der Konzeption und Strukturierung der methodischen Interventionen der Schreibwerkstatt angewendet, was zugleich auch dazu geführt hat, dass der so strukturierte Ablauf der Werkstatt den Teilnehmer*innen ihren eigenen Reflexions- und Verstehensprozess transparenter gemacht hat. (Petzold 1978c, 1991e, 2017)

In der **Initialphase** geht es zunächst um Wahrnehmung. Wie ist die Situation? Wie ist der Kontext? Wie bin ich da? Wie ist die Begegnung mit den anderen? In dieser Phase entscheidet sich, ob die Teilnehmenden als Gruppe zusammenfinden, ob ein

gutes, intersubjektives Klima in der Gruppe entstehen kann – zwischen der Gruppe und der Leitung, aber auch zwischen den einzelnen Teilnehmer*innen. In diese erste Phase gehört zudem die Klärung des Themas, sowie die Frage und Klärung der Motivation und Erwartung der Teilnehmenden. In der darauffolgenden **Aktionsphase** tritt das eigentliche Thema „in den Hintergrund, läuft aber am Rande mit“. (Petzold, 1978c, 1991e, 2017, S. 29). Es geht in dieser Phase nicht um den analytischen Blick, sondern darum, sich - wie in diesem Fall der kreativen Schreibwerkstatt - auf den subjektiven, kreativen Prozess einzulassen, in dem sich schon erste „persönliche Evidenzerlebnisse“ (ibid.) bezüglich des Themas ergeben können, die wiederum eine „Dimension des Verstehens“ (ibid.) – auch für die ganze Gruppe – eröffnen können. Kommt es in dieser Phase zu Veränderungen der Bewusstseinslage, äußert sich das häufig in Gefühlen wie „Entlastung, Befreiung, Gemeinsamkeit, Atmosphären von Zugehörigkeit... (ibid., S.130). Das Thema rückt damit wieder stärker in den Vordergrund. Die dritte Phase, **die Integrationsphase**, hat zum Ziel, im Austausch über den vorangegangenen Prozess mögliche Veränderungen und Perspektivwechsel bezüglich der Ausgangslage, des Ausgangsthemas kritisch kognitiv zu reflektieren und zu bewerten. Dabei ist der Austausch über das eigene Erleben in dem Prozess wichtig, die eigenen Erfahrungen mit dem Prozess werden in der Gruppe geteilt. (ibid., S. 131). In der anschließenden **Neuorientierungsphase** schließlich geht es darum zu klären, inwieweit und ob sich die gewonnenen Erkenntnisse in verändertes Handeln überführen lassen, ob sich daraus Handlungskonsequenzen ergeben. Darunter ist durchaus auch die Bereitschaft zu verstehen, z.B. die eigene Haltung sich selbst und anderen gegenüber zukünftig wohlwollend kritisch den Blick nehmen zu wollen.

3.2.1 Initialphase – Erläuterung des Workshops und seiner Zielsetzung, Vorstellungsrunde

Die Schreibwerkstatt fand an jeweils vier aufeinander folgenden Freitagnachmittagen statt. Aufgrund der Pandemie bedingten Hygienebedingungen waren die Tische und Stühle im Raum mit großem Abstand zu einander aufgestellt. Außerdem gab es die Beschränkung, dass die Teilnehmerinnen sich weder frei im Raum bewegen durften, noch dass sie sich in Zweiergruppen zu Arbeits- oder Sharinggruppen zusammenfinden durften. Von den 6 angemeldeten Teilnehmerinnen kamen zum ersten Treffen zunächst nur 5. Nachdem die Hygieneregeln geklärt und jede Teilnehmerin ihren Coronafragebogen ausgefüllt hatte, begann ich den Workshop mit

einer ersten Vorstellungsrunde. Zunächst stellte ich mich vor und erklärte den Teilnehmerinnen, dass ich diese Schreibwerkstatt als Teil meiner Abschlussarbeit im Rahmen der Weiterbildung der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie an der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung anböte. Nachdem ich eine kurze Erläuterung zum Ansatz der Poesie- und Bibliothherapie im Integrativen Verfahren gab, erklärte ich, dass mich bei der Konzeption der Schreibwerkstatt die Frage nach der Lesebiographie von Menschen interessiert habe, die sich ehrenamtlich für die Förderung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern engagieren. Wie sind sie zu Lesern/Leserinnen geworden? Welche Gefühle, welche Szenen treten vor Augen, wenn man sich an die ersten Leseerfahrungen, an die ersten Lektüren, vor allem an die ersten Lieblingsbücher erinnert, die vielleicht prägend für das eigene Heranwachsen gewesen sind? Gab es bedeutsame Wegbegleiter*innen in diesem Lebensabschnitt? In der narrativen Biographiearbeit im integrativen Verfahren gehe es darum, sich selbst besser verstehen zu lernen, um dadurch den anderen, in diesem Fall ihre Lesekinder, besser verstehen zu können. (Petzold 2016f, S. 11). Dabei sei es wichtig zu betonen, dass die Biographiearbeit im Sinne der IT sich nicht nur auf Vergangenes bezieht, sondern von Gegenwärtigem geprägt ist und in die Zukunft führe. (ibid., S.11) Indem wir auf unsere Vergangenheit zurückschauen, lernen wir, uns in unserem jetzigen Tun, in unserer Gegenwart besser zu verstehen, unsere Motive (Warum bin ich Lesementorin geworden?), unsere Haltung (Welchen Stellenwert hat das Lesen in meinem Leben? Wie wurde ich selbst zum Lesen erzogen? Welche Gefühle, Glücksmomente oder Ängste haben mich auf meinem Weg begleitet?) besser einzuordnen, um so den Kindern in der Lese-Dyade offen, zugewandt, empathisch zu begegnen. Ich erklärte, dass es mit Hilfe der in dieser Werkstatt angewendeten Methode des biographischen Schreibens, verflochten mit kreativen Schreibtechniken und Übungen möglich sei, sich diesem von mir ausgewählten Ausschnitt der eigenen Biographie zu nähern, das Gedächtnisarchiv, in dem dieser Lebensabschnitt eingelagert ist, durch den Prozess des biographischen Schreibens zu öffnen, wieder in lebendige Erinnerung und zur Sprache gebracht werden könne. Da dieser Prozess ein durchaus sensibler Selbsterfahrungsprozess sei, in dem subjektive „lebensgeschichtliche Ereignisse“ in der Gruppe geteilt würden, sei es wichtig, dass die Teilnehmer*innen sich selbst, ihren biographischen Texten, aber auch den anderen und ihren Texten mit Vertrauen

und Respekt begegnen mögen (ibid. S. 10). Es gehe in dieser Schreibwerkstatt nicht um literarisches Können oder einen literarischen Wettstreit, sondern darum, zu schauen, wie sich das Erinnernte, die erinnerten Szenen, die lebensgeschichtlichen Ereignisse und Einflüsse sprachlich mitteilen möchten. Wobei jede Teilnehmerin die Freiheit habe, ihre Texte vorzulesen oder sie nur für sich zu behalten.

Nach dieser Einführung bat ich die Teilnehmerinnen, sich kurz persönlich auch mit ihrem beruflichen Background vorzustellen und seit wann und in welcher Schule sie ihre Lesementortätigkeit ausübten. Bedingt durch die akute Situation an den Schulen war der Rede- und Austauschbedarf an dieser Stelle sehr groß, weil alle, bis auf eine Teilnehmerin, die noch kein Lesekind betreute, sehr darunter litten, dass sie ihr Lesekind nun schon seit dem Frühjahr nicht mehr gesehen hatten. Im nächsten Schritt bat ich die Teilnehmerinnen darum, sich ein paar Minuten Zeit zu nehmen, um noch einmal in Stille zu reflektieren, mit welcher Motivation sie sich für die Schreibwerkstatt angemeldet hatten, mit welchen Erwartungen und Vorstellungen sie gekommen waren und ihre Gedanken und Gefühle hierzu anschließend aufzuschreiben. In einem zweiten Schritt bat ich sie, sich ihren Text noch einmal durchzulesen und eine Quintessenz daraus zu ziehen und eine zentrale Erwartung, einen zentralen Wunsch an die Werkstatt auf eine Moderationskarte zu schreiben. Anschließend sammelte ich die Karten ein und pinnte sie für alle sichtbar auf eine Moderationswand. Auf zwei Karten stand „Neugierde“, eine Teilnehmerin hatte „Lernen“ notiert, eine andere „Raus aus dem stillen Kämmerlein“ und für eine Teilnehmerin war der „Spaß an der Sprache“ wichtig.

3.2.2. Die vier Aktionsphasen

Bevor ich mit den Teilnehmerinnen in die sich anschließende thematische Aktionsphase einstieg, leitete ich ein kurzes kreatives Schreibspiel an, dass zum einen auf kreativ spielerische Weise den Vorstellungsprozess abschließen und zum anderen in den kreativen Schreibflow überleiten sollte.

a) Aktionsphase I - Spielerisches Einstimmen in den Schreibprozess

Als kreatives Schreibspiel hatte ich aus dem Arbeitsbuch Kreatives und biographisches Schreiben von Rechenberg/Haußmann⁶ für die kleine Zwischensequenz eine Teilnehmer-Vorstellungsrunde mit der Technik der

⁶ Siehe Petra Rechenberg-Winter/Renate Haußmann: Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben, S. 16

Namensalliteration ausgesucht. Die Teilnehmerinnen sollten ihren Vor- und Nachnamen auf eine Moderationskarte schreiben und sie an ihre Nachbarin zur Linken weiterreichen, die zum Anfangsbuchstaben des Vornamens sieben Begriffe assoziieren und auf der Rückseite der Karte aufschreiben sollte. Nach einer Minute gaben sie die Moderationskarte wieder zurück. Nun hatte jede Teilnehmerin die Aufgabe, zu den 7 Begriffen einen kurzen Text von maximal 7 Sätzen schreiben, in dem alle assoziierten Begriffe verwendet werden mussten. Dafür standen 5 Minuten zur Verfügung. Alle Teilnehmerinnen hatten sichtlich Spaß daran und überließen sich dem kreativen, freien Spiel mit Sprache, worin sich schon in dieser ersten Schreibsequenz „die gemeinsame Freude an Sprachgestaltung, die Freude an gemeinschaftlichem, schöpferischen Tun, die Faszination, sich in den eigenen Texten zu entdecken, sich im Flow des Schreibens (...) zu verwandeln und zu erschaffen, die Faszination, anderen Menschen in diesen Prozessen zu begegnen, sie zu begleiten und zu erleben (...)“ (Orth, Petzold 03/2015) deutlich zeigte. Anschließend durfte jede ihren kurzen Text vorlesen. Es herrschte in der Gruppe eine so gelöste und lebendige Atmosphäre, dass tatsächlich alle Teilnehmerinnen ihren Text vorlasen, jede war mit ihrer eigenen Stimme und ihrer eigenen Ausdruckskraft präsent. Durch den Mut, sich mit einem ersten Text der Gruppe vorzustellen, schufen sich die Frauen einen Raum aus gegenseitigem Vertrauen und Respekt, der für die weiteren Schritte sehr hilfreich war. Bevor ich die nächste Schreibsequenz anleitete, gab ich noch den Hinweis, dass sie dieses Spiel auch als kreative Anregung mit in die Lesementorstunde nehmen könnten, um auch mit den Kindern den absichtslosen, freudvollen Umgang mit Sprache zu erproben. Ich kündigte an, am Ende des Kurses die von mir angewandten kreativen Techniken, sowie weiterführende Literatur als Materialsammlung zur Verfügung zu stellen, was dankbar aufgenommen wurde.

b) Aktionsphase II – Phantasiereise „Ein sicherer Ort“

Diese erste erlebniszentrierte Aktionsphase leitete ich mit einer mentalen Atem- und Entspannungsübung ein, die die Teilnehmerinnen aufgrund der Hygiene- und Abstandsvorschriften nur sitzend an ihrem Platz durchführen konnten. Mit Hilfe dieser Vorübung sollten sie in einen guten, entspannt bewussten Kontakt mit sich und ihrem „multisensorischen Wahrnehmungsleib“ kommen. Ich forderte sie auf, sich bequem auf ihrem Stuhl einzurichten, die Augen zu schließen und die Hände ganz entspannt

auf den Oberschenkeln abzulegen. Mit den folgenden Fragen leitete ich die Wahrnehmungs- und Entspannungsübung an: Wie spüre ich mich jetzt hier, auf dem Stuhl sitzend? Kann ich meine Füße spüren? Den Kontakt mit der Sitzfläche? Welche Geräusche nehme ich wahr? Wie ist die Temperatur im Raum? Sitze ich bequem oder spüre ich noch irgendwo eine Anspannung? Kann ich die Spannung loslassen? Wie geht mein Atem? Kann ich meinen Atem ruhig fließen lassen?

Aus dieser Entspannungsübung heraus leitete ich die anschließende Phantasiereise an, in der ich Teilnehmerinnen bat, sich mit weiterhin geschlossenen Augen einen realen Ort vorzustellen, der in ihrem Leben eine Bedeutung hatte und an dem sie sich sicher und geborgen gefühlt haben. Dieser Ort konnte ein Ort in ihrer Kindheit sein, aber auch ein Ort, an dem sie sich in der jüngeren Vergangenheit aufgehalten hatten. Nach ein paar Minuten bat ich die Teilnehmerinnen, sich den Ort nun genau anzuschauen, ihn mit allen Sinnen wahrzunehmen. In welcher Jahreszeit befanden sie sich an dem Ort? War es kalt, war es warm? Tag oder Nacht? Gab es einen bestimmten Geruch, ein bestimmtes Geräusch? Falls sie dort jemandem begegneten, sollten sie dieser Person kurz freundlich zunicken, sich dann aber wieder der Atmosphäre des Ortes zuwenden, der Atmosphäre von Sicherheit und Geborgenheit. Mit dieser erlebniszentrierten Phantasiereise sollte der multisensorische Wahrnehmungs- und Gedächtnisleib als totales Sinnesorgan angesprochen werden, um die Teilnehmerinnen mit „benignen Vergangenheitserfahrungen in Kontakt zu bringen“, um sanfte Gefühle zu evozieren (Petzold 2010f, S. 37), die es ermöglichen, das Erinnernte, die erinnerten positiven Szenen und Atmosphären mit allen Sinnen zu erfassen, denn „... die Basis aller Erinnerung... ist mein Körper im Kontext, mein Leib in der Lebenswelt.(...) es ist nicht nur die Physiologie, die dort am Werk ist, sondern in der durch den Kontext beeinflussten Physiologie geschieht etwas durch den Aufforderungscharakter des Kontextes (affordance). In seinem Zusammenwirken mit der Physiologie entstehen Atmosphären, Gefühle, Szenen, Bilder und Gedanken (...) (Petzold 1996r, S. 27).

Nach ca. 15 Minuten leitete ich die „Rückreise“ an. Die Teilnehmerinnen sollten sich allmählich von dem wiederentdeckten, liebgewonnenen Ort verabschieden, auch von den Personen, denen sie dort u.U. begegnet seien. Durch einige tiefe Atemzüge sollten sie wieder Kontakt zu dem realen Raum, in dem sie sich befanden, aufnehmen, den Stuhl spüren, auf dem sie saßen, ihre Füße auf dem Boden,

eventuelle Außengeräusche wahrnehmen und langsam beginnen, sich wieder zu bewegen, sich zu recken und zu strecken und die Augen wieder zu öffnen.

Für den anschließenden Schreibprozess, in dem die Teilnehmerinnen den erinnerten Ort mit allen Sinnen beschreiben sollten, standen ihnen 20 Minuten zur Verfügung. Da es durch die zeitliche Begrenzung der einzelnen Workshop-Nachmittage keine Möglichkeit gab, alle Texte in kompletter Länge vorlesen zu lassen, bat ich nach der beendeten Schreibphase die Teilnehmerinnen, sich ihren Text noch einmal bewusst durchzulesen, die wichtigsten Aspekte, Gefühle, Gedanken, Wahrnehmungen zu markieren und daraus einen verdichteten Text von maximal vier Zeilen zu schreiben, wofür ihnen nochmals 5 Minuten zur Verfügung standen.

Diese konkreten zeitlichen Vorgaben für die einzelnen Prozesse waren allgemein hilfreich, um dem Schreibprozess eine klare Struktur zu geben und um der Gefahr zu entgehen, im Schreiben das Wesentliche aus dem Blick zu verlieren, sich zu verzetteln und den Prozess nicht, wenn auch nur vorläufig, abschließen zu können.

In der abschließenden Resonanzrunde hatten die Teilnehmerinnen noch Zeit, über ihre Erfahrungen mit dem Schreiben, sowohl mit der kleinen Warm-up-Übung zu Beginn, als auch mit der Phantasiereise und der sich anschließenden längeren Schreibphase zu berichten. Alle hatten sich offensichtlich gut auf den Prozess einlassen können und bedauerten, dass es eigentlich zu wenig Zeit gab. Die Phantasiereise zu dem erinnerten sicheren Ort hatten alle als wohltuend empfunden. Eine Teilnehmerin berichtete, dass ihre Erinnerung sie in den lange vergessenen Garten ihrer Eltern geführt habe und sie dies als ausgesprochen beglückend empfunden habe. Eine andere Teilnehmerin hatte es als erleichternd empfunden, dass sie sich nicht so weit in die Vergangenheit hatte begeben müssen, so dass sie sich an einen wunderbaren Ort, den sie während eines Urlaubs entdeckt hätte, erinnern konnte. Eine weitere Teilnehmerin wiederum äußerte ihr Erstaunen darüber, dass sie überhaupt etwas habe schreiben können, denn eigentlich, so sei sie der festen Überzeugung gewesen, könne sie gar nicht schreiben. Als ehemalige Verwaltungsfachkraft sei sie es gewohnt, rein sachliche, knappe Tatsachenberichte nach festen Vorgaben zu formulieren, also Sprache und Schreiben rein funktional und informierend zu nutzen. Aber hier habe sie sowohl den durch die Phantasiereise angeregten Erinnerungsprozess als auch den anschließenden Schreibprozess als äußerst beglückend empfunden, habe das Gefühl gehabt, ihre eigene Sprache zu

entdecken oder wiederzuentdecken.⁷ In dieser Erfahrung spiegelte sich die anregende Qualität von kreativen, schöpferischen Prozessen wider, in denen „das Feste wieder in Fluss, in Kommunikation, in die Mit-Teilung (kommt)“ (Orth, Petzold 03/2015). „Werden Psychotherapie und Bildungsarbeit als kreative Versuche des Begreifens und Gestaltens von Leben verstanden, dann können sie die lebendige Sprache nutzen, wie sie als leiblich-konkreter Ausdruck zwischen Menschen Worte findet. Sie können in Metaphern, Bildern, die Welt, den Anderen und das eigene Selbst erfahrbar und fassbar machen: Das ist **lebendige Biographiearbeit**. (...). (Orth, Petzold 03/2015)

Nach der Resonanzphase hatte jede Teilnehmerin noch die Gelegenheit, ihren verdichteten Text vorzulesen. Ich wies sie noch einmal darauf hin, ihre eigenen Texte, aber auch die der anderen als Ausdruck eines subjektiven Erinnerungsprozesses zu würdigen und keine ästhetische oder literarische Wertung vorzunehmen.

Ich beendete diesen ersten Workshopnachmittag mit dem Hinweis darauf, dass es neben der Phantasiereise viele weitere stimulierende Methoden und Techniken gäbe, um die eigenen biographischen Gedächtnisspeicher zu öffnen, z.B. indem man sich durch Werke der Bildenden Kunst oder der Literatur inspirieren und berühren lassen könne. So las ich ihnen zum Abschied noch das Gedicht von Ina Seidel „Kindheitsgarten“⁸ vor, das ich in Kopie aushändigte – als mögliche Inspirationsquelle für die Zeit bis zum nächsten Treffen.

c) Aktionsphase III – Die eigene Lesebiographie

Der zweite Workshopnachmittag fand eine Woche später statt. Es blieb bei den 5 Teilnehmerinnen. Die 6. Teilnehmerin hatte sich abgemeldet.

Der Nachmittag begann mit einer kurzen Austauschrunde. Eine Teilnehmerin berichtete, dass sie sich von dem Gedicht „Kindheitsgarten“ von Ina Seidel zu einem eigenen Gedicht habe inspirieren lassen. Ich schlug vor, dass sie das Gedicht am

⁷ Siehe auch Kapitel 5.2 „Sinnliche Sprache, Erlebnisaktivierung, dichte Beschreibungen, Rilke und Proust-Effekte“, S. 946 in Petzold, Orth: Epitome. Polyloge in der Integrativen Therapie, in: Petzold, Leser, Klemptner (2017) : Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit, Kreatives Schreiben, Festschrift für Ilse Orth, Bielefeld: Aistheis.

⁸ Entnommen aus „Der ewige Brunnen“. Ein Hausbuch Deutscher Dichtung.

Ende des Nachmittags vorlesen könne, womit alle anderen einverstanden waren. Eine andere Teilnehmerin berichtete, dass sie sich noch Tage später immer wieder an Orte erinnert habe, die für sie gute, auch wohltuende Erinnerungen ausgelöst hätten. Zum Schreiben sei sie allerdings nicht gekommen. Die anderen Teilnehmerinnen hatten keine spezifischen Rückmeldungen, aber alle freuten sich auf den Fortgang des Workshops und waren neugierig, was sie nun als nächstes erwarte.

Ich skizzierte den Ablauf des Nachmittags und las zur Einstimmung eine kurze Passage aus dem Buch „Das lesende Gehirn“ von Maryanne Wolf⁹, einer amerikanischen Leseforscherin vor, in der es um die erste Begegnung mit Geschichten, mit Märchen und Büchern geht, also um ganze frühe Leseerfahrungen.

Dann erläuterte ich, dass es an diesem Nachmittag darum gehe, sie auf dem Weg entlang ihrer Lebensstraße zurück zu ihren frühen Leseerfahrungen zu begleiten und erkläre, warum und wie ich für diese Arbeit mit der Lesebiographie die Technik des Lebenspanoramas, wie sie von Hilarion Petzold und Ilse Orth im psychotherapeutischen Kontext entwickelt wurde (Petzold, Orth 1993a, 142 ff.), anwenden und anleiten würde. Ich betonte, dass es dabei nicht darum gehe, sich genau und historisch nachprüfbar zu erinnern, sondern dass es darum gehe, Erinnerungen, Szenen, Bilder, Gedanken und Gefühle, die mit ihrer Lesebiographie, mit ihrem Lebens-Lese-Panorama verbunden seien, ohne Wertung aus den Gedächtnisarchiven aufsteigen zu lassen.

Danach verteilte ich Papier und Stifte, damit die Teilnehmerinnen im Anschluss ihre erinnerte Lebens-Lese-Chronik auf einem Zeitstrahl aufzeichnen konnten, um dort die „Gefühle, Stimmungen, Atmosphären, emotional events“ (ibid., S.127), die für das Erinnern, die Erinnerungsarbeit, für Gedächtnisphänomene eine erhebliche Bedeutung haben, entweder zeichnerisch, bildlich oder mit kurzen schriftlichen Notizen festzuhalten. Auf diese Weise würde ihrem gegenwärtigen Auge die Fülle der Ereignisse auf ihrem Lebensweg sichtbar werden, diese gewannen so als relevante Lebensereignisse sichtbare Kontur. Ich erläuterte, dass alles, was durch diese Methode ins Bewusstsein aufsteige, wichtig und wertvoll sei und sie sollten mit

⁹ Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, 2010, S. 97/98

diesen Erinnerungsschätzen achtsam und vorsichtig umgehen, sich selbst in diesem Prozess würdigen.

Ich leitete die Übung wieder mit einer mentalen Entspannungsübung, einem Body-Scan ein, wodurch die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen in ihren Körper, auf ihre Körperempfindungen gelenkt wurde, um so in eine angenehm entspannte Grundhaltung zu kommen. „Der Leib, der Atmosphären generiert und zugleich von ihnen ergriffen wird, muss eingestimmt werden, damit er seine Geheimnisse freigibt.“ (Petzold, Orth 1993a, S. 150). So eingestimmt leitete ich die sich anschließende „Wanderung auf der Lebensstraße“ von der Gegenwart in die Vergangenheit an, mit dem Fokus auf die autobiographischen Leseerfahrungen, Lektüren und Bücher, die ggf. Wegbegleiter waren, bis hin zu den Episoden, Ereignissen und Atmosphären, die das Lesenlernen begleitet haben – eine Wanderung in die Lebensgeschichte „niedergeschrieben, engrammiert im zerebralen Gedächtnis, im Leib, in dem der Strom der Biosodie seine Spuren, Prägungen, Falten und Narben hinterlassen hat“. (ibid., S. 129)

Zum Einstieg bat ich die Teilnehmerinnen, sich auf einen Lebensabschnitt aus der jüngeren Vergangenheit, ca. 3 Jahre zurückliegend, einzustimmen, darauf, was ihnen in dieser Zeit wichtig gewesen sei, wie ihr Lebensgefühl war, an welche Bücher oder Lektüreerfahrungen sie sich erinnerten. In den nächsten Schritten sollten sie in ihre 50er, 40er und 30er Jahre zurückgehen. Welche Kleidung trugen sie in den jeweiligen Lebensabschnitten, welche Musik haben sie gehört, an welche historischen Ereignisse erinnerten sie sich? Gab es bestimmte Bücher, die sie in dieser Zeit gelesen haben? Gab es Phasen, in denen sie nicht gelesen haben? Oder besonders viel gelesen haben? Wenn sie Kinder hatten, haben sie ihren Kindern vorgelesen? Welche Bücher haben sie vorgelesen? Es folgte der Schritt in die 20er Jahre und in die Jugend. Ich bat die Teilnehmerinnen, sich an Schullektüren zu erinnern, vor allem aber an außerschulische Lektüren. Gab es Bücher, die sie gerne und freiwillig gelesen haben, über die sie mit ihren Freund*innen gesprochen haben? Oder gab es geheime Lektüren, über die sie sich nicht getraut haben zu sprechen. Der letzte Wegabschnitt führte in die frühe Schulzeit, in die Zeit, in der sie lesen gelernt haben. Wer hat ihnen das Lesen beigebracht? Wo haben sie es gelernt? Gab es Menschen, die ihnen vorgelesen haben? Welches waren ihre ersten Bücher?

Nach ca. 30 Minuten vergewisserte ich mich, dass alle ungefähr in dieser frühen Lese-Phase angekommen waren und ließ sie, so sie es wollten, noch eine kleine Weile dort verweilen, bevor sie sich liebevoll von dem Schulkind, das sie damals waren, verabschiedeten. Nachdem alle wieder bewusst im Raum angekommen waren, bat ich die Teilnehmerinnen, zu Stift und Papier zu greifen und sich direkt mit dem Zeitstrahl zu beschäftigen, wofür sie ca. 15 Minuten Zeit hatten. Danach schlug ich ihnen vor, sich ihre Lebens-Lese-Chronik noch einmal bewusst anzuschauen, sich hinzustellen und von oben, aus der Vogelperspektive, darauf zu schauen, um sich anschließend auf einen Abschnitt zu fokussieren, der ihnen besonders ins Auge gefallen war oder zu dem sie sich besonders hingezogen fühlten und mit dem sie sich noch einmal in einer ca. 10minütigen Schreibsequenz beschäftigen sollten.

Bevor wir in die Feedbackrunde einstieg, wies ich noch einmal darauf hin, in der Resonanz sowohl mit den eigenen Erinnerungen, aber auch denen der anderen achtsam und vertrauensvoll umzugehen. „Biographieerarbeitung heißt, aufgrund einer Übereinkunft in Vertrauen und Zuwendung, im Respekt vor der Integrität und Würde des Anderen gemeinsam lebensgeschichtliche Ereignisse zu teilen und zu betrachten, um damit die Biographie zu erarbeiten (nicht etwas zu bearbeiten) in selbstbestimmter Offenheit, Achtsamkeit und Wechselseitigkeit der PartnerInnen. Zielsetzung ist, dass jeder von ihnen seine Lebensgeschichte, sein Leben, seine Persönlichkeit besser in der und durch die Erzähl- und Gesprächsgemeinschaft mit dem Anderen vor dem Hintergrund der gegebenen Kultur und Weltverhältnisse zu erfassen und zu verstehen vermag.“ (Petzold 2016f, S. 37)

Die Teilnehmerinnen berichteten anschließend von ihren unterschiedlichen Erfahrungen. Alle hatten sich gut auf den Prozess einlassen können, hatten aber die Zeitabschnitte unterschiedlich intensiv erlebt. Zwei Teilnehmerinnen hatten sich auf unterschiedliche Weise an die ersten Leseerfahrungen erinnert. Eine berichtete, dass sie als Kind große Probleme mit dem Lesenlernen gehabt habe. Sie sei aber ihrem Vater, der Lehrer gewesen sei, bis heute noch sehr dankbar, dass er ihr mit viel Verständnis und Geduld beigestanden habe. Sie habe niemals Druck oder Scham empfunden, vielmehr wäre sie in der Gewissheit groß geworden, das Lesen irgendwann zu lernen, nur einfach später als andere Kinder. Die andere Teilnehmerin berichtete, dass ihr plötzlich wieder eingefallen sei, dass sie, da sie auf einem Bauernhof großgeworden sei, ein Kindermädchen gehabt hätten, die mit ihr

und ihren Schwestern gemeinsam gelesen bzw. das Kindermädchen ihnen vorgelesen hätte. Diese Erinnerung habe sie als sehr beglückend empfunden. Daran wurde deutlich, wie lebendig und emotional Erinnerungen in den Gedächtnisspeichern abgelegt sind. „Da Emotionen zumeist in sozialen Kontexten aufkommen, ist Erinnerung in der Regel auch Erinnerung an Beziehungserfahrung (...) (Petzold, Orth 1993a, S. 127) Gerade der Leselernprozess geschieht in der Regel in interaktionalen Kontexten, so dass davon auszugehen ist, dass die Arbeit mit der Lebenschronik gerade solche Erinnerung an intersubjektive, interaktionale Szenen und Atmosphären hervorbringen wird, „Erinnerungen an Geschehen in Handlungs- Gesprächs- und Erzählgemeinschaften“. (ibid. S.128).

Eine Teilnehmerin hatte sich an die Bibliothek ihres Vaters erinnert, in der sie als Kind ohne Beschränkung hätte stöbern dürfen, vor der sie aber auch ein wenig Angst gehabt habe, weil es einfach zu viele Bücher gewesen seien. Der nächsten Teilnehmerin war es schwergefallen, sich an Kinderbücher zu erinnern, da es direkt nach dem Krieg keine oder nur sehr wenige Kinderbücher gegeben habe. Diese Erfahrung teilten offensichtlich die meisten der älteren Teilnehmerinnen. Hier wurde deutlich, dass sich in die Lesebiographie der Frauen auch historische, gesellschaftliche Ereignisse eingeschrieben hatten. „Persönlichkeit ist durch ihre lebensgeschichtlich collagierte Eigenart gefüllt mit Sinn (...), erfüllt mit interiorisierten Bezugspersonen, mit internalisierten Ereignissen, guten und belastenden (...), angefüllt mit Szenen, Situationen, Kontexten, Örtlichkeiten, Landschaften. ... All diese verinnerlichten, multisensorischen und multikognitiven Eindrücke, Materialien, gleichsam Hologrammen, verdeutlichen die Vielfalt personaler Leib-Subjekte.“ (Petzold 2019d, S. 9).

Dieselbe Teilnehmerin war es auch, die sich gerne an die ersten feministischen Lektüren erinnert hatte und diese Bücher mit einem besonderen Lebensgefühl der Befreiung, Emanzipation und erster Selbstverwirklichung verband. Auch zu dieser Erfahrung gingen einige Teilnehmerinnen in positive Resonanz, teilten die Erfahrung. In diesem Solidaritätsempfinden zeigt sich, dass Geschichte nicht nur memoriertes, privates Erleben ist, sondern „dass darin auch kollektive Momente eingeschlossen sind. Memorieren geschieht ja in einem Substrat: vermittels der Sprache, oder in Bildern, Sprach- und Bilderwelten. Szenen, Szenensequenzen, Stücke, Dramen, Scripts sind natürlich in hohem Maße von der Sozialität imprägniert, in der man lebt.“

(Petzold 1996r, S. 35). Die letzte Teilnehmerin schließlich erzählte von dem Buch, mit dem sie lesen gelernt habe, ein Bildlexikon, eine Art Orbis pictus. Dieses Buch besitze sie immer noch. Sie schilderte, dass sie sich an den Moment erinnert habe, an dem sie bewusst wahrgenommen habe, dass sie lesen konnte, endlich lesen konnte. Auch dieses „Endlich Lesen! -Erlebnis“ wurde in der Gruppe als bekanntes, von jeder einzelnen Teilnehmerin ebenso empfundenes Erinnerungsmoment geteilt. (*„Ja, genau! Das kenne ich auch. Daran erinnere ich mich auch gut.“*)

Der Nachmittag war durch dieses intensive Resonanzrunde schon sehr fortgeschritten, so dass nicht mehr alle Teilnehmerinnen ihre Texte vorlesen konnten. Einige wollten aber auch noch an ihren Texten arbeiten und ggf. lieber beim nächsten Treffen vorlesen.

So blieb auf jeden Fall noch Gelegenheit, das Gedicht der Teilnehmerin zu hören, die sich von dem Seidel-Gedicht des ersten Nachmittags hatte inspirieren lassen.¹⁰

Bevor wir auseinander gingen, bat ich die Gruppe, zum nächsten Mal Bücher, die ihnen besonders wichtig seien, mitzubringen, gerne auch die Bücher, die ihnen auf ihrer Lebensstraße wiederbegegnet seien, z.B. die Kinderbücher, wenn sie sie noch besäßen.

d) Aktionsphase IV – Im Dialog mit einem Kinderbuch

Der dritte Workshopnachmittag begann mit einer Befindlichkeitsrunde, in der ich abfragte, wie es den Teilnehmerinnen nach der letzten Stunde ergangen sei, ob sie ggf. an ihren Texten weiter gearbeitet hätten oder ob weitere Erinnerungen ins Bewusstsein gedrungen seien. Alle gaben noch einmal ein positives Feedback zu der Arbeit mit dem Lebenspanorama, einige konnten sich sogar vorstellen, diese Technik für weiteres biographisches Schreiben zu nutzen. Leider hatte keine Teilnehmerin mehr an ihrem Text gearbeitet und nur eine wollte ihren Text vom letzten Mal vorlesen. Es war der Text über das Kindermädchen, in dem die Autorin sehr anschaulich und mit viel Witz vom Leben auf dem Hof und den wunderbaren Lese-Mittagsstunden erzählte. Es war immer die Zeit, in der der Vater sich ausruhte

¹⁰ Da ich die Teilnehmerinnen nicht um eine Abdruckgenehmigung ihrer Texte gebeten habe, kann ich an dieser Stelle das Gedicht nur sinngemäß zusammenfassen. Es geht darin um den Besuch in einem Garten, der Erinnerungen an Kindheit und Jugend wachruft, aber auch melancholische Gedanken über das Älterwerden und das Wissen um die eigene Vergänglichkeit.

und auf keinen Fall gestört werden durfte. Und so tauchten die Kinder gemeinsam mit dem Kindermädchen in die wunderbare Welt der Märchen und Abenteuergeschichten ein, die den Hof und das ganze Haus in eine besondere Atmosphäre tauchten.

In diese durch das Vorgelesene gelöste, entspannte Stimmung passte die von mir ausgewählte Einstimmungsmeditation mit der Musik von Arvo Pärt „Spiegel im Spiegel“. Ich bat die Teilnehmerinnen sich hinzustellen und sich vorzustellen, sie stünden am Rande eines schönen, friedlichen Waldsees. Fest verankert in den Füßen sollten sie feine Wurzeln in den Boden hineinwachsen lassen und sich vorstellen, sie seien ein prächtiges Schilfgras, das sich sanft im Wind wiegt. Durch die Wurzeln könnten alle Sorgen und jeder Stress der vergangenen Woche auf den Grund des Sees abfließen und sich dort auflösen. Einige Minuten sollten sie sich einfach dem sanften Schwingen überlassen und es einfach nur genießen, nichts tun zu müssen, außer der Musik zu lauschen und sich im imaginären Wind zu wiegen.

Mit den abklingenden Akkorden des Musikstücks und der Anleitung, einige erfrischende tiefe Atemzüge zu nehmen, sich zu strecken und zu dehnen, kamen die Teilnehmerinnen zurück in den realen, städtischen Seminarraum. Ich stellte den Ablauf dieses dritten Workshopnachmittags vor, bei dem es um eine kreative Schreibübung in Bezug auf ein Lieblingsbuch oder eine Lieblingslektüre gehen sollte. Leider hatte nur eine Teilnehmerin ihr Buch mitgebracht – das Bildlexikon.

Derjenigen Teilnehmerin, die sich beim letzten Mal an keine Kinderbücher in ihrer Nachkriegskindheit hatte erinnern können, war im Verlauf der Woche doch noch ein Buch eingefallen, das ihr in der Zeit viel bedeutet habe: „Biene Maja“ von Waldemar Bonsels. Sie habe versucht, es antiquarisch oder über Ebay zu erstehen, um sich diesen „Kindheitsschatz“, wie sie es ausdrückte, noch einmal zu sichern, was ihr aber letztendlich dann doch zu kostspielig gewesen sei. Eine andere Teilnehmerin hatte sich tatsächlich noch einmal „Pipi Langstrumpf“ gekauft, weil dieses Buch ihre wichtigste Kindheitslektüre gewesen sei und sie sich sehr mit Pipi identifiziert hätte. Daraufhin entspann sich eine rege Austauschrunde über Lieblingsbücher und Lektüreerlebnisse aus der Kindheit.¹¹

¹¹ Folgende Kinderbücher wurden in der Runde genannt: Die Märchen der Gebrüder Grimm; Heidi; Das Nesthäkchen; Goldköpfchen; Gute Nacht-Liederbuch; Pipi Langstrumpf; Biene Maja; Jim Knopf und die Lokomotive; Barbar, der Elefant; Die Wurzelkinder; Die Legende der Vesta; die Häschenschule; Struwwelpeter;

Bevor ich zur nächsten Schreibsequenz hinüberleitete, stellte ich den Teilnehmerinnen das Clustering als Methode des kreativen Schreibens als hilfreich für die nächste Schreibübung vor¹². Beim Clustern geht es darum „unser logisches, auf Ordnung bedachtes, begriffliches Denken zu umgehen und mit der Welt der Tagträume, des ziellosen Denkens, der im Gedächtnis aufbewahrten Ereignisse, Bilder und Gefühle in Berührung zu kommen.“ (Rico 1996, S. 27).

Für die nun folgende Schreibsequenz, in der die Teilnehmerinnen noch einmal in einen intensiven Kontakt mit ihren ersten Lektüreerlebnissen kommen sollten, hatte ich drei verschiedene Schreibperspektiven ausgesucht, die sich an Techniken der narrativen Praxis der IT anlehnten und „gezielt das szenische und das atmosphärische Gedächtnis in seinen bewussten und unbewussten Speichern aktivieren“ (Petzold 2010f, S. 82) sollten:

- 1) Aus der Ich-Perspektive einen Brief an das Buch schreiben. Welche Rolle hat es in meinem Leben gespielt? Hat es mich getröstet, mich zum Lachen gebracht, mir Mut gemacht?
- 2) Aus der Ich-Perspektive einen Brief an die Heldin oder den Helden schreiben
- 3) Aus der Buch-Perspektive einen Brief an sich selbst schreiben

Ich schlug vor, dass sie mögliche Kernworte für ihre Briefe ggf. auf dem Zeitstrahl und den dortigen Notizen oder Skizzen finden könnten und regte an, sich diesen daraufhin nochmals anzuschauen.

Für diese Schreibphase standen 30 Minuten zur Verfügung. In der Feedbackrunde im Anschluss hatten die Teilnehmerinnen ausreichend Gelegenheit über ihre

Das doppelte Lottchen; Emil und die Detektive; Micki Maus; Mecki aus der Fernsehzeitschrift. Eine Analyse dieser Lektüren im Hinblick auf die Enkulturations- und Sozialisationsinflüsse wäre sicherlich sehr spannend, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

¹² Man bildet ein Cluster oder Wortnetz zu einem Thema, über das man schreiben möchte. Man beginnt mit einem Kernwort und kreist es ein. Dann lässt man sich einfach gedanklich von diesem Kernwort treiben und schreibt Assoziationen auf. Um jede neue Assoziation zieht man wieder einen Kreis, lässt sie vom Mittelpunkt aus ungehindert in alle Richtungen ausstrahlen. Man verbindet jedes neue Wort oder neue Wendung durch einen Strich oder Pfeil mit dem vorherigen Kreis. Wenn etwas Neues oder Andersartiges auftaucht, verbindet man es direkt mit dem Kernwort und geht von dort aus erneut nach außen, bis auch diese Assoziationskette erschöpft ist oder wieder etwas Neues auftaucht. Nach ca. 2-5 Minuten taucht in der Regel ein Schreibimpuls auf und man spürt, dass man mit dem eigentlichen Schreiben beginnen kann. Es müssen nicht alle Elemente in den Text aufgenommen werden, was nicht passt, bleibt unberücksichtigt. (Diese Anleitung gab ich den Teilnehmerinnen zum Abschluss des Workshops als Handout).

Erfahrung mit dem Clustering und dem anschließenden Schreibprozess zu sprechen. Dieses Mal war die Resonanz sehr unterschiedlich. Das Clustering hatte allgemeine Begeisterung gefunden und alle äußerten den Wunsch, noch weitere kreative Schreibmethoden kennenzulernen, was ich für den letzten Schreibnachmittag in Aussicht stellte.

Auf die Frage, wie es ihnen mit der Schreibaufgabe ergangen sei, äußerten drei Teilnehmerinnen, dass es ihnen schwergefallen sei, sich darauf einzulassen. Zwei von ihnen hatten sich unabhängig voneinander noch einmal mit ihrem Lebenspanorama beschäftigt und einen Text zu einem weiteren „relevanten Ereignis“ geschrieben. Eine andere Teilnehmerin hatte sich eine eigene Aufgabe gesucht und als Kernwort „Love Parade“ gewählt, da in der Woche zuvor in allen Medien über das Unglück von vor 10 Jahren berichtet worden sei und dieses Ereignis sie sehr aufgewühlt habe. Dazu hatte sie einen ganz freien Text geschrieben und diesen Schreibprozess als entlastend empfunden, als hätte sie sich etwas „von der Seele geschrieben“. Sie beschrieb damit sehr eindringlich die heilsame Wirkung, die ästhetisches, kreatives Gestalten mit dem Medium Sprache entfalten kann. „Das Geschenk der Poiesis als heilendes Potential des Schöpferischen, als Kunst, Poesie, leibhafter Ausdruck der Kreativität/Kokreativität in vielfältigen Formen liegt in jedem Menschen. Wir sollten es nicht verstauben lassen, sondern zum Aufleuchten bringen.“ (Orth, Petzold 2008, S. 125). Die Gruppe hätte diesen Text gerne gehört, aber die Teilnehmerin wollte ihn lieber noch einmal „sacken“ lassen – der Text sei doch noch sehr nah und frisch, wofür alle Verständnis aufbrachten.

Die begeisterte Pipi Langstrumpf-Leserin hatte einen Brief an ihre Heldin geschrieben und berichtete, dass ihr während des Schreibens viele weitere Erinnerungen ins Bewusstsein gekommen seien und dass sie diesen Prozess sehr genossen habe. Sie war es, die am Anfang des Kurses von sich sagte, dass sie eigentlich nicht schreiben könne. Ihr war es wichtig, diese neue oder erstmals entdeckte Begeisterung für das Schreiben, die freudvolle Erfahrung damit, mit den anderen Teilnehmerinnen zu teilen. Dass Menschen in diesen Prozessen immer wieder ihre eigene Sprache, ihren „Selbsta Ausdruck“ finden, ist eine wichtige Erkenntnis der IT. „In Lese- und Schreibgruppen, literarischen Werkstätten (...) macht man immer wieder die erstaunliche Entdeckung, dass Menschen anfangen, in

einer neuen, reicheren Weise ihr Leben zu erzählen, oder in dichten Beschreibungen Ereignisse mitzuteilen.“ (ibid., S. 123)

An diesem Nachmittag wollte niemand einen Text vorlesen, weshalb ich den Wunsch der Teilnehmerinnen aufgriff, in der noch verbleibenden Zeit eine kleine kreative Schreibeinheit zu machen. Ich schlug vor, mit der lyrischen Kurzform des Elfchens zu experimentieren, da diese Form unkompliziert, leicht - auch für ungeübte Schreiber*innen - umzusetzen und doch in höchstem Maße schöpferisch ist. Da niemand mit dieser Form vertraut war, gab ich eine kurze Einführung.¹³ Ein Elfchen kann zu jedem Gegenstand, jedem Ort, zu jeder Stimmung oder jedem Thema geschrieben werden. Durch die relativ strenge Form wird der kreative, schöpferische Umgang mit Sprache geübt. Diese Übung kam bei der Gruppe gut an und es entstand sofort eine angeregte, leichte und spielerische Atmosphäre. Ich gab verschiedene Themenfelder (Naturbeschreibung, Tagesbeobachtung, Jahreszeiten, alltägliche Orte in meiner Umgebung, aber auch möglicherweise der sichere Ort, über den sie zu Beginn schon geschrieben hatten usw. usw.) als Anregung und begrenzte die Schreibzeit auf maximal 10 Minuten, so dass noch Zeit blieb, um die Elfchen vorzulesen, was auch alle Teilnehmerinnen mit Freude zum Abschluss des Schreibnachmittags taten.

3.2.3 Integrationsphase und Neuorientierung – Was nehme ich mit in meine Tätigkeit als Lesementor*in?

Diesen letzten Schreibnachmittag hatte ich in zwei größere Abschnitte unterteilt. Im ersten Abschnitt sollten die Teilnehmerinnen die Gelegenheit bekommen, den drei Schreibwerkstattnachmittagen mit Hilfe einer einführenden, entspannenden Imaginationsübung noch einmal bewusst und leiblich nachzuspüren und sich dabei auf zwei zentrale Fragen zu konzentrieren:

- 1) Wie ist es mir mit dem Schreiben ergangen? Welche Erfahrung habe ich mit dem Schreiben und den kreativen Übungen gemacht und kann ich davon etwas in meinen Alltag mitnehmen? Sind meine Erwartungen erfüllt oder enttäuscht worden?

¹³ Ein Elfchen besteht aus 5 Verszeilen und 11 Wörtern, die auf diese Zeilen in einer bestimmten Ordnung verteilt sind. 1 – ein Wort (Gegenstand, Stimmung, Geruch, Farbe, Thema); 2 – zwei Wörter – beschreiben das erste genauer/was tut das Substantiv, wie verhält es sich; 3 – drei Wörter – wo befindet sich das Substantiv, wie ist das Substantiv (Thema, Gegenstand, Stimmung); 4 – vier Wörter – was denke ich über das Wort, das Thema, den Gegenstand; 5 – ein Wort – das Ergebnis, die Synthese

- 2) Welche Erkenntnisse habe ich in Bezug auf meine Lesebiographie gemacht?
Habe ich etwas Neues über mich erfahren und kann ich das für meine
Tätigkeit als Lesementorin nutzen?

Für den zweiten Abschnitt hatte ich, dem Wunsch der Teilnehmerinnen entsprechend, noch eine kleine kreative Schreibübung mit dem ABeCeDarium vorbereitet, die ich – zusammen mit den schon bekannten Übungen (Namensalliteration, Elfchen, Clustering) – am Ende der Werkstatt als Handout verteilte.

Zunächst bat ich die Gruppe, sich wieder leiblich mit Hilfe des achtsamen Atems und des Body Scans in ihren Körper einzuspüren und sich noch einmal anhand der beiden Fragen zu ihren Erfahrungen mit dem kreativen Schreiben und ihrer Lesebiographie die drei Schreibnachmittage in Erinnerung zu rufen. Anschließend sollten sie in einer kleinen Schreibsequenz einen Text hierzu schreiben, den sie – wie zu Beginn der Werkstatt – dann noch einmal auf maximal vier Zeilen verdichten sollten. Bevor sie ihren Vierzeiler vorlasen, gingen wir in eine etwas längere Feedbackrunde zu den beiden Frageblöcken.

Zum Schreiben und den Erfahrungen mit den kreativen Methoden gab es von allen sehr positive Rückmeldungen. Mit dem Clustering konnten die Teilnehmerinnen gut umgehen, fanden sie sehr bereichernd. Eine Teilnehmerin erwähnte, dass die Einrichtung, für die sie ehrenamtlich tätig sei, sie gebeten habe, einen Beitrag für eine Festschrift zu schreiben. Sie könne sich gut vorstellen, dass sie das mit dem Clustern gut bewerkstelligen könne und sie diese Methode sicherlich nutzen werde. Die Teilnehmerin, die im Laufe der Werkstatt ihre Begeisterung für das Schreiben entdeckt hatte, war sehr angetan von der Methode, eine Geschichte, ein Erlebnis aus einer anderen Perspektive zu erzählen, sich zu erlauben, zu ermächtigen, eine andere Perspektive einzunehmen. Durch ihren Brief an ihre Heldin Pipi Langstrumpf sei sie diesem Abschnitt ihrer Kindheit und ihrem damaligen Erleben sehr nahegekommen. Bezüglich der Arbeit mit dem Lebenspanorama äußerten sich die meisten Teilnehmerinnen sehr positiv. Sie empfanden die Arbeit damit sehr anregend und ergiebig. Eine Teilnehmerin schilderte, dass sie sich in einem anderen Zusammenhang schon einmal mit einer bestimmten Lebenssituation beschäftigt habe, die ihr durch die Arbeit mit dem Lebenspanorama in diesem Workshop wiederbegegnet sei. Sie sei aber sehr erstaunt gewesen sei, dass sie dieses Mal

durch das intensive Schreiben einen ganz anderen Aspekt darin entdeckt habe und die Situation ganz anders gewertet habe.

Zum zweiten Frageblock, vor allem zu der Frage, ob sie etwas aus ihren hier gewonnenen Erfahrungen in ihre Tätigkeit mitnehmen könnten, erwähnte eine Teilnehmerin, dass sie besonders berührt und erstaunt darüber gewesen sei, dass die Gruppe die Erfahrung des „Endlich lesen!“ so unisono geteilt hätte, dass alle die gleiche Empfindung gehabt hätten. An dieser Stelle war in der Gruppe sehr deutlich die fördernde und anregende Wirkung von Solidaritätserfahrungen spürbar.¹⁴ Die Freude am Lesen, der freudige Stolz darauf, diese Fähigkeit erworben zu haben, aber auch die Faszination von Büchern und Geschichten, und die Bedeutung von literarischen Helden und Heldinnen war allen Teilnehmerinnen durch die Beschäftigung mit ihrer Lesebiographie noch einmal sehr bewusst geworden. Alle bedauerten, dass sie in absehbarer Zeit wohl Pandemie bedingt keine Möglichkeit haben würden, eine reale Lesestunde mit ihren Mentees zu erleben und somit keine Aussagen darüber treffen könnten, was sie von ihren Erkenntnissen in das Lesetandem einbringen könnten. Eine Teilnehmerin erwähnte noch, dass sie nach dieser intensiven Beschäftigung mit der eigenen Kindheitslektüre jetzt mehr Lust verspüre, sich mit der aktuellen Kinderliteratur zu beschäftigen. Dass sie es aber auch wichtig fände, ihrem Lesekind von ihren Lieblingskinderbüchern zu erzählen, davon, was die Bücher ihr als Kind bedeutet hätten. Die Teilnehmerin beschrieb damit, dass der Erkenntnisweg durch Biographieerarbeitung, wie ich sie in dem Workshop angelegt hatte, über den Blick in die Vergangenheit (retrospektiv), zurück in die Gegenwart (aspektiv) hinein in die Zukunft (prospektiv) weist, „... denn biographische Arbeit ist nicht nur Geschichte oder aktueller Lebensvollzug, sie ist immer auch Entwurf und prospektiver Gestaltungshorizont.“ (Petzold 2016f, S. 43)

Nach dieser Runde bat ich die Teilnehmerinnen ihre kurzen, verdichteten Resonanztexte vorzulesen und pinnte gleichzeitig die von ihnen zu Beginn der Werkstatt auf die Karten notierten Erwartungen resp. Wünsche an die Moderationswand. Der Abgleich von Erfahrung und Erwartung war größtenteils kongruent. Es wurde lediglich kritisiert, dass der zeitliche Rahmen der einzelnen Schreibnachmittage zu knapp gewesen sei und es dadurch kaum die Möglichkeit

¹⁴ An dieser Stelle sei der Hinweis auf die 14 Wirk- und Heilfaktoren der Integrativen Therapie als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung gegeben. Die Ermöglichung von Empowerment- und Solidaritätserfahrung ist einer der 14 Wirkfaktoren (Petzold, 2012h).

gegeben hätte, die eigenen Texte in der Runde vorzulesen. Es fehlte die Resonanz der Gruppe zu den Texten. Außerdem hätten sie gerne noch mehr Zeit gehabt, um weitere kreative Schreibtechniken kennenzulernen und auszuprobieren.

Ich selbst bedauerte das auch sehr und schlug spontan die Möglichkeit vor, ihre eigenen Texte und damit auch ihre eigenen Erinnerungen und Erkenntnisse zu würdigen, indem sie sie in eine wertige, schöne Mappe oder Kladde übertrügen.¹⁵ Dieser Vorschlag wurde mit Begeisterung aufgenommen.

Da noch Zeit war und ich das zu Beginn des Nachmittags auch in Aussicht gestellt hatte, stellte ich ihnen abschließend noch die Schreibübung mit dem ABeCeDarium¹⁶ vor. Ich stellte verschiedene Themen bzw. Impulse für ein mögliches ABeCeDarium zur Auswahl (Was mag ich? Was mag ich nicht? Fantasievolle Schimpfwörter, erfundene Wörter), und schlug zudem vor, sowohl das Elfchen als auch das ABeCeDarium mit ihren Lesekindern auszuprobieren, um auch bei ihnen die Freude an der schöpferischen Kraft sprachlicher Gestaltung anzuregen und die Entdeckung des eigenen souveränen, sprachlichen Selbstausdrucks zu fördern, ganz im Sinne des kreativen bzw. kokreativen Lernens, das „in einer Weise geschehen (muss), dass in einer Zone der nächsten Entwicklung, wie es Wygotski lehrte, der nächste Lern- und Entwicklungsschritt gemacht werden kann. Dabei wird (...) bei den älteren Menschen auf ihr Interesse (gesetzt), zu lehren, jungen Menschen etwas weiterzugeben.“ (Petzold 2016f, S. 46)

Die Schreibwerkstatt endete mit einer kurzen und sehr launigen Vorlesesequenz und dem Verteilen des Handouts. Alle Teilnehmerinnen wünschten sich, sobald wie möglich wieder in einen normalen geregelten Schulablauf integriert werden zu können, um sich mit ihren Mentees zu treffen. Dies wird aber erst mit dem Schuljahr 2021/2022 wahrscheinlicher werden. Im Juli 2021 soll es eine Wiederholung der Schreibwerkstatt geben.

¹⁵ An dieser Stelle wurde folgender Heil- und Wirkfaktor angesprochen und angeregt: Die Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens und positiver selbstreferentieller Gefühle und Kognitionen, d.h. persönlicher Souveränität. (Petzold, 2012h)

¹⁶ Das ABECEDarium ist ein Buchstabenspiel, aus dem ein nach dem Alphabet strukturierter Text geschrieben werden kann. Ein ABECEDAarium kann zu jedem Thema und Anlass verfasst werden. (von Werder, 2007)

4. Fazit

Die biographische Schreibwerkstatt als freiwilliges Qualifizierungsmodul für Lesementor*innen wurde von den Teilnehmerinnen sowohl als persönliche Bereicherung als auch als anregender Erkenntnisprozess im Hinblick auf ihre Mentorentätigkeit gewertet. Als besonders anregend wurde die Arbeit mit dem Lebenspanorama beschrieben. Einige Teilnehmerinnen nahmen sich vor, sich anhand des bereits angelegten Zeitstrahls weiter mit ihrer Biographie/Lesebiographie zu beschäftigen.

Der Austausch in der Gruppe über die persönlichen Lebens- bzw. Lese geschichten wurde als erfüllend und erkenntnisreich empfunden, weil sich in den Biographien der anderen auch z.T. die eigenen Lebenserfahrungen widerspiegeln (1. und 2. Weg der Heilung und Förderung). „Erzählt das Subjekt seine Geschichten Anderen, erzählt es sich diese zugleich auch selbst.“ (Petzold 2010f, S. 93). „Das Subjekt erzählt sich, hat Zuhörer, in deren Geschichten es Bedeutung gewinnen kann, so dass das Selbstverstehen und Verstehen des Anderen durch Zeichen, Symbole, Texte vermittelt ist. (...) Es ermöglicht Menschen immer wieder im Rückblick auf die durchmessenen Strecken im Überblick über das Panorama des Lebens, das Lebenspanorama Sinn, Sinne zu finden, die ihnen weiteres sinngegründetes Handeln ermöglichen.“ (ibid. S. 94)

Die gestalterische Kraft der Sprache und des Schreibens für den persönlichen Bewusstseins- und Erkenntnisprozess - „*sich schreibend auf den Weg zu sich selbst zu machen*“¹⁷- war für die meisten Teilnehmerinnen eine neue und belebende Erfahrung, die sie gerne fortführen würden. (3. Weg der Heilung und Förderung)

Die Pandemie bedingte Einschränkung der Schreibwerkstatt sowohl in zeitlicher als auch räumlicher Hinsicht war eine große Schwierigkeit und Herausforderung bei der Planung und Durchführung. Da die Lesementor*innen Pandemie bedingt seit mehr als einem Jahr nicht mehr mit ihren Lesekindern zusammengetroffen sind, können noch keine Aussagen darüber getroffen werden, ob die Erkenntnisse aus der Werkstatt für die konkrete Tätigkeit sinnvoll und nutzbar sind. Es ist geplant, diese Schreibwerkstatt – sobald es die Bedingungen wieder zulassen – in einem

¹⁷ Zitat einer Teilnehmerin

erweiterten zeitlichen Rahmen als regelmäßiges kreatives Angebot in das Fortbildungsprogramm für Lesementor*innen aufzunehmen.

5. Zusammenfassung: Biographisches Schreiben als Weg der Selbsterkenntnis und Identitätsarbeit im Sinne der Integrativen Agogik. Ein freiwilliges Qualifizierungsangebot für ehrenamtliche LesementorInnen

Dargestellt wird eine biographische Schreibwerkstatt, die an vier Nachmittagen als kreatives Angebot für ehrenamtliche Lesementor*innen stattgefunden hat. Der Ablauf sowie die Resonanzen der Teilnehmenden werden beschrieben und in den theoretischen Kontext der „*Integrativen Kulturarbeit und Agogik*“, dem Konzept des Komplexen Lernen, des Leibkonzepts und der Biographie- und Identitätsarbeit der „*Integrativen Therapie*“ gesetzt. In der Schreibwerkstatt wurde mit der Methode des Lebenspanoramas und mit kreativen Schreibtechniken gearbeitet.

Schlüsselwörter: „*Integrative Kulturarbeit und Integrative Agogik*“; Biographisches Schreiben; Lebenspanorama; kreatives Schreiben

Summary: Biographical writing as a way of self-knowledge and identity work in the sense of *Integrative agogics*. A voluntary qualification offer for volunteer reading mentors

A biographical writing workshop is presented, which took place on four afternoon sessions as a creative offer for volunteer readers. The process and the resonances of the participants are described and placed in the theoretical context of “*Integrative Cultural Work and Agogics*”, the concept of complex learning, the body concept and the biography and identity work of “*Integrative Therapy*”. In the writing workshop, the method of life panorama and creative writing techniques were used.

Keywords: “*Integrative Cultural Work and Agogics*”; Biographical writing; Panorama of life; creative writing

6. Literatur

Brainard, J. (2019): Ich erinnere mich. Berlin: Walde + Graf

Eggert, H./Garbe Ch. (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler

Garbe, Ch. (2020): Lesekompetenz fördern. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH

Gerk, A. (2015): Lesen als Medizin. Die wundersame Wirkung der Literatur. Berlin: Rogner&Bernhard GmbH&Co. Verlag.

Höhmnn-Kost, A., Siegele, F. : Integrative Persönlichkeitstheorie. Vortrag von Annette Höhmnn-Kost und Frank Siegele im Rahmen einer FPI Weiterbildungsgruppe „Sozialtherapie – Schwerpunkt Suchtkrankenhilfe“, *Polyloge* 11/2004, 2-17 <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Hoehmann-Siegele-Persoenlichkeitstheorie-Polyloge-11/2004.pdf>

Lukesch, B., Petzold, H.G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm in *Supervision: Theorie-Praxis-Forschung. Eine interdisziplinäre Zeitschrift* – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-201-lukesch-b-petzold-h-g-html>.

Müller-Walde, K. (2010): Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt am Main: Campus

Orth, I. (2009): Leib-Sprache-Gedächtnis-Kontextualisierung. *Polyloge* 11/2009, 2-12 https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_orth_leibsprache_polyloge_11-2009.pdf

Orth, I., Petzold, H.G. (2008): Leib, Sprache, Geschichte in einer integrativen und kreativen Psychotherapie. Über die Heilkraft von ‚Poesietherapie‘ und ‚kreativen Medien‘. In: *Petzold, H.G., Leeser, B., Klempnauer, E.* (2018) (Hrsg.): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie,

Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth. Bielefeld: Aisthesis. S. 95-129

Orth, I., Petzold, H.G. (2014): Kreatives Schreiben als WEG der Kokreativität. In: *Heilkraft der Sprache* 03/2015 https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=HeilkraftSpracheNEU_orth-petzold-2014-kreatives-schreiben-als-weg-der-kokreativitaet-heilkraft-sprache-03-2015pdf.pdf

Petzold, H.G. (1978c/1991e/2017): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage Integrativer Therapie, Agogik, Supervision und Kulturarbeit. Erschien als: Petzold, H.G. (1991e): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik, überarbeitet und erw.von (1978c); in *Integrative Therapie* Bd. I. Paderborn: Junfermann (1991a) 19 - 90; 2. Aufl. (2003a) S. 93 – 140 und in *Supervision* 07/2017 https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=supervision_petzold-1978c-1991e-2017-ko-respondenzmodell-grundlage-integrativer-therapie-agogik-superv-07-2017.pdf

Petzold, H.G. (1996r): Die eigene Lebensgeschichte verstehen lernen. Vortrag mit der Volkshochschule München. In: Dokumentation der 10ten Münchner Gestalttage. Prozeß und Diagnose – Gestalttherapie und Gestaltpädagogik Theorie und Wissenschaft. GFE-Verlag: Eurasburg. S. 25 -50. https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold-1996r-die-eigene-lebensgeschichte-verstehen-lernen.pdf

Petzold, H.G. (1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk – Rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Und in: *Kunst&Therapie* 1-2/1999, 105-145 und *Integrative Therapie* 3/2004, 267 -299 und in *POLYLOGE* 7/2001. – <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/update-2006-1999q-07-2001-petzold-h-g-das-selbst-als-kuenstler-und-als-kunstwerk.html>

Petzold, H.G. (2002j): Das Leibsubjekt als „informierter Leib“ - embodied and embedded“. Leibgedächtnis und performative Synchronisationen. In:

POLYLOGE 07/2002 <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alleausgaben/07-2002-petzold-h-g-der-informierte-leib.html> und in Petzold, H.G.(2003a): *Integrative Therapie Bd.III, 1051- 1092*

Petzold, H.G. (2009): „Mit Jugendlichen auf dem Weg...“ Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für die Jugendlichenpsychotherapie und für „Integrative Sozialpädagogische Modelleinrichtungen, *Integrative Therapie, Heft 2-3/2009: Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg, 277-331*
https://www.fpi-Publikation.de/downloads/?doc=integrative-therapie_it-2009-2-3-fuer-kinder-engagiert-mit-jugendlichen-auf-dem-weg.pdf

Petzold, H.G. (2009c): Körper – Seele – Geist – Welt – Verhältnisse in der Integrativen Therapie - Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. Erschienen als: Petzold, H.G. (2009c): Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. *Psychologische Medizin (Graz), 20/2009, 20-33* und in Textarchiv Hilarion G. Petzold et al https://fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_pdf-petzold-2009c-koerper-seele-geist-welt-verhaeltnisse-in-der-integrativen-therapie.pdf

Petzold, H.G (2010f): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica, *Polyloge Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 7/2010, 1- 107*
<http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-07-2010-petzold-h-g-2010f.html>

Petzold, H.G. (2003e,2006k,2011c): Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in einer „transversalen Moderne“ – Menschenbild und Praxeologie, *Polyloge Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 02/2011, 1-140* <https://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-2-2011-petzold-h-g-2006k-update2011.html>

Petzold, H.G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. „Die Vier Wege der Heilung und Förderung“ und die „14 Heilfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. In Textarchiv H.G. Petzold et al. Jahrgang 2012: https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold-2012h-integrative-therapietransversalitaet-innovation-vertiefung-vier-wege-14-wirkfaktoren.pdf

Petzold, H.G. (2012q): Transversale Identität und Identitätsarbeit
Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“, Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm- *POLYLOGE, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* 10/2001. Erw. in *Petzold, H.G. (2012a):* Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 407- 605. <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/04-2020-petzold-hilarion-g-2012q-transversale-identitaet-und-identitaetsarbeit-die-integrative-identitaetstheorie-als-grundlage-fuer-eine-entwicklungspsychologisch-und/>

Petzold, H.G. (2016f): NARRATIVE BIOGRAFIEARBEIT & BIOGRAPHIEERARBEITUNG in der Integrativen Therapie, Integrativen Poesie- & Bibliothherapie und in Schreibwerkstätten mit „kreativem Schreiben“
Praxeologisches Material zur Vor- u. Nachbereitung biographischen Arbeitens. Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit und im Internet-Archiv „*Heilkraft der Sprache*“ 2/2016 <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/12-2016-petzold-h-g-2016f-narrative-biographiearbeit-biographieerarbeitung-in-der-integrativen-therapie.pdf>

Petzold, H.G. (2016q): Kulturtheoretische und neuropsychologische Überlegungen zu Fundamentalismusproblemen, Migration und prekärer Identitätsbildung in „unruhigen Zeiten“ am Beispiel dysfunktionaler neurozerebraler Habitualisierung durch Burka, Niqab, Genital Mutilation. In: *POLYLOGE Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* 21/2016, https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold-

[2016g-kulturtheoretisch-neuropsychologisch-prekaere-identitaet-fundamentalismus-polyloge-21-2016.pdf](#)

Petzold, H. G., Orth, I. (2017a): Interozeptivität/Eigenleibliches Spüren, Körperbilder/Body Charts – der „Informierte Leib“ öffnet seine Archive: „Komplexe Resonanzen“ aus der Lebensspanne des „body-mind-world-subject“: Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. *POLYLOGE* 22/2018; <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alleausgaben/22-2018-petzold-h-g-orht-i-2017a-interozeptivitaet-eigenleibliches-spueren-koerperbilder.html>.

Petzold, H.G. (2019d/2020c): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Natürfühlen. Transversale Selbst-, Natur-, Welterkenntnis. „Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ – anthropologische und mundanologische Konzepte der Integrativen Therapie. *Grüne Texte* 14/2019 <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-2019d-2020c-oikeiosis-selbstfuehlen-naturfuehlen-transversal-gruene-texte-14-2019.pdf>; *Polyloge* 5/2020, <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-2019d-oikeiosis-selbstfuehlen-naturfuehlen-transversal-polyloge-05-2020.pdf>.

Petzold, H.G., Mathias-Wiedemann, U. (2019a/2020): Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ und „zwischenleiblicher Mutualität“ als Grundlage melioristischer Lebenspraxis, Therapie und Supervision. Forschungsbericht aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen. *Polyloge* 3/2019, <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-mathias-2019a-integrative-modell-wechselseitige-empathi-zwischenleiblich-polyloge-03-2019.pdf>

Petzold, H.G., Orth, I. (1993a): Therapietagebücher, Lebenspanorama, Gesundheits-/Krankenpanorama als Instrumente der Symbolisierung und karrierebezogenen Arbeit in der Integrativen Therapie. Erschienen in: *Integrative Therapie* 1993 1/2, 95-153, auch in Frühmann, Petzold (1993a), 367-446 und Petzold, HG., Sieper, J.(1993a): *Integration und Kreation*, 2Bde., 2.Aufl.1996, Paderborn: Junfermann, 125-171 und in *POLYLOGE* 26/2012 https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_hp_orth_1993a_therapietageb_gesamt150113.pdf

- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2008/2010/2019b):* Integrative Therapie mit Kreativen Medien, Komplexen Imaginationen und Mentalisierungen als „intermediale Kunsttherapie“ – ein ko-kreativer Ansatz der Krankenbehandlung, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsbildung und Kulturarbeit. Aus: Textarchiv H.G. Petzold et al Jahrgang 2019
<https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-sieper-2008-2010-2019b-kreative-medien-intermediale-kunsttherapie-persoendlichkeitsbildungpdf.pdf>
- Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2013a):* Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013. In: *POLYLOGE* 24/2013 <https://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge-petzold-orth-sieper-2013a-manifest-der-integrativen-kulturarbeit-2013/-polyloge-24-2013.pdf> und in:
 Petzold, H. G., Orth I., Sieper, J. (2014a): Mythen, Macht und Psychotherapie. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis, S. 671-688.
- Petzold, H.G., Leiser, B., Klempnauer, E. (2018) (Hrsg.):* Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth. Bielefeld: Aisthesis.
- Philipp, Maik (2011):* Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rechenberg-Winter, P./Haußmann, R. (2015):* Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht GmbH
- Reiners, L. (2005):* Der ewige Brunnen. München: C.H. Beck
- Rico, G. L. (1984):* Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Rosebrock, C., Nix, D. (2017):* Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider
- Sieper, J. (1985/2015):* Integrative Agogik: Bildung als Therapie und Kulturarbeit. Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für integrativ-agogische Arbeit an FPI und EAG 1985/2015) Erschienen in: Integrative Therapie 3-4/85, S. 340-

358 und In: POLYLOGE 14/2015 <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/14-2015-sieper-j-integrative-agogik-bildung-als-therapie-und-kulturarbeit/>

Sieper, J. (2007/2019): Agogische Bildungsarbeit im Integrativen Ansatz pädagogische Perspektiven. In: *Supervision* 09/2019 https://www.fpi-publikation.de/supervision/09-2019-sieper-j-2007-2019-agogische-bildungsarbeit-im-integrativen-ansatz-paedagogische/Sieper, J., Petzold, H.G.: „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. In: POLYLOGE 10/2002 https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_Sieper-Petzold-Lernen-10-2002.pdf

Sieper, J., Petzold, H.G.: Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. Aus *H. Petzold, J. Sieper*(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., Paderborn: Junfermann, S.359-370 In: *Supervision* 06/2011 <https://www.fpi-publikation.de/supervision/06-2011-sieper-j-petzold-h-g-integrative-agogik-ein-kreativer-weg-des-lehrens-und-lernens/>

Von Werder, L. (2007): Lehrbuch des Kreativen Schreibens. Wiesbaden: Marix Verlag

Wolf, M. (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum

Wolf, M. (2019): Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücher lesen nicht verlernen dürfen. München: Penguin