

Helpen: Situative und organisationale Ausprägungen einer unterbestimmten Praxis

Böhringer, Daniela (Ed.); Hitzler, Sarah (Ed.); Richter, Martina (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Böhringer, D., Hitzler, S., & Richter, M. (Hrsg.). (2022). *Helpen: Situative und organisationale Ausprägungen einer unterbestimmten Praxis* (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839454992>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Daniela Böhringer,
Sarah Hitzler,
Martina Richter (Hg.)

Helfen

Situative und organisationale
Ausprägungen einer
unterbestimmten Praxis

[transcript] sozialtheorie

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler, Martina Richter (Hg.)
Helfen

Sozialtheorie

Daniela Böhringer (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen.

Sarah Hitzler (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Martina Richter (Jun.-Prof. Dr.) ist Leiterin der Arbeitsgruppe Schule und Jugendhilfe am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen.

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler, Martina Richter (Hg.)

Helfen

Situative und organisationale Ausprägungen
einer unterbestimmten Praxis

[transcript]

We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Daniela Böhringer, Sarah Hitzler, Martina Richter (Hg.)

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5499-8

PDF-ISBN 978-3-8394-5499-2

<https://doi.org/10.14361/9783839454992>

Buchreihen-ISSN: 2703-1691

Buchreihen-eISSN: 2747-3007

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Einleitung

Situative und organisationale Ausprägungen des Helfens

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler & Martina Richter 7

Konstellationen organisierten Helfens

Eine theoretische Skizze

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler & Martina Richter 15

Teil I: Ausprägungen struktureller Hintergründe

Helfen als pädagogisches Handlungsformat

Barbara Lochner 39

Metaphern des Helfens in der Männerberatung

Julia Schröder 61

Zur Bestimmung des Falles und seiner Problematik im Ausgangspunkt professioneller Hilfe

Ein empirischer Einblick in die interaktive Herstellung des fallrelevanten
Wissens im Prozess der Falldiagnostik

Cornelia Rügger 85

Deliberation in professionellen Hilfsinteraktionen in der öffentlichen Verwaltung

Das Beispiel des Hilfeplangesprächs

Oliver Schmidtke 109

Teil II: Formen fachkundiger Interaktionen

Helfen im Führungskräfte-Coaching als kommunikativer Aushandlungsprozess in verschiedenen Spannungsfeldern

Eva-Maria Graf 133

Helfen im Gespräch

Empirischer Vergleich der Hilfe in Rechtsberatung und Psychotherapie

Ina Pick & Claudio Scarvaglieri 163

Doing words with things

Helfende Objekte in der Pflegeinteraktion

Daniela Böhringer 193

Teil III: Facetten freiwilliger Unterstützung

Nähe, Leistung und Kontinuität

Beziehungsideale und Hilfepraxen am Beispiel ehrenamtlicher Pat_innen

Laura Gozzer & Johannes Moser 223

Hilfe als kollaborative Leistung am Beispiel der Aufstellungsarbeit

Holger Finke, Kirsten Nazarkiewicz & Frank Oberzaucher 245

Einander helfen zu verstehen

Narrative in Selbsthilfegruppen

Sarah Hitzler 277

Verzeichnis der Autor*innen 307

Einleitung

Situative und organisationale Ausprägungen des Helfens

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler & Martina Richter

Das Helfen ist zentraler Handlungsmodus verschiedener Arbeits- und Berufsfelder und bestimmend für eine Reihe von Disziplinen. Als wenig trennscharfer Sammelbegriff hat sich die Bezeichnung der »Helping Professions« (etwa Combs & Gonzalez 1994; Graf et al. 2014), also der helfenden Berufe, weithin etabliert, allerdings herrscht zugleich wenig Einigkeit, welche Berufe den helfenden zuzuordnen sind. Auch was unter Helfen konzeptionell zu verstehen ist, bleibt innerhalb der jeweiligen Disziplinen oft opak oder lehnt sich im Wesentlichen an im Alltag verankerte lebensweltliche und moralisch gefärbte Bedeutungen an (Gängler 2011). Zwar scheinen diese Bedeutungszuweisungen zunächst einsichtig und auch unmittelbar zugänglich – Scherpner & Scherpner (1974, S. 122) empfinden die Hilfe gar als »Urkategorie des menschlichen Handelns überhaupt«, sodass der Begriff in jenem des gesellschaftlichen Handelns vollständig aufgehe –, eine kritische und konzeptionelle Reflexion wird dadurch aber erschwert. Dabei lässt sich schnell erkennen, dass sich Helfen, das in organisationale oder institutionelle Kontexte eingebettet ist, deutlich von Hilfssituationen im Alltag unterscheidet. Anders als die vielen unmittelbaren kleinen Hilfesten, die durch ihre Geläufigkeit und weite Verbreitung das soziale Selbst und das Miteinander in modernen Gesellschaften stützen (vgl. Goffmann 2013), ist es auf eine gewisse Dauer und Prozesshaftigkeit angelegt, die häufig mit einem höheren Grad an Verbindlichkeit, aber auch mit erhöhten Erwartungsinkongruenzen einhergeht.

Die wenigen vorliegenden Versuche, das Konzept der organisierten Hilfe zu theoretisieren, nähern sich ihr aus zwei entgegengesetzten Richtungen: aus der Perspektive der Organisation und aus jener der sozialen Situation.

Aus systemtheoretischer Perspektive entwickelt sich Hilfe in der modernen Gesellschaft zunehmend zu einer deindividualisierten, erwartbaren Leistung, die durch dafür bereitgestellte Sozialsysteme im Wohlfahrtsstaat zur Verfügung gestellt wird. Dies führt dazu, dass die Bedürftigkeit nun nicht mehr von den Hilfeempfangenden definiert wird, sondern im Kontext einer ›Programmierung‹ der helfenden Organisation zweifach entschieden wird: die erste Entscheidung betrifft die Passung zwischen Bedarfslage und dem Programm, die zweite die Ausführung des Programms in Bezug auf den Einzelfall (Luhmann 2005, S. 178). Damit erfordert Hilfgewährung von der hilfebedürftigen Seite nun auch andere Kompetenzen als lediglich das Anzeigen der eigenen Bedürftigkeit, nämlich die Fähigkeit, sich entsprechend dieser Entscheidungsgrundlagen auch sinnvoll zu präsentieren (ebd.). Mikrosoziologisch argumentierend betrachtet auch Goffman »Hilfsdienste« durch Expert*innen als ein zentrales Kennzeichen moderner westlicher Gesellschaften (Goffman 1973, S. 310). Die personenbezogene Arbeit von Expert*innen greift demnach direkt in etwas ein, das »persönliches Eigentum des Klienten ist« (ebd., S. 309), sie verändert es, repariert es – und möglicherweise hilft sie. Für Goffman ist entscheidend, dass es sich dabei um Begegnungen handelt, die an direkte persönliche Kommunikation zwischen Expert*in und Klient*in gekoppelt sind. Das verbindet solche Expert*innen-Dienste mit anderen Anbietern von persönlichen Hilfsdiensten, wie sie zum Beispiel Handwerker*innen erbringen.

Die hier versammelten Beiträge sind aus einer Tagung am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld entstanden, deren Anliegen es war, den Verschränkungen dieser beiden Ebenen – den organisationalen und institutionellen Logiken und den situierten Umsetzungen – anhand von empirischen Beispielen nachzuspüren. Die Teilnehmenden waren dazu eingeladen, Befunde aus ihren eigenen qualitativen Arbeiten spezifisch nach den Ausprägungen des Helfens vor den durch Organisationen geschaffenen Bedingungen neu zu reflektieren. Dabei ging es darum, einerseits der Unklarheit des Begriffs empirisch zu begegnen und andererseits einen konzeptionellen Rahmen zu entwickeln, der das Helfen einzuhegen ermöglicht. Die resultierenden Aufsätze adressieren das Helfen in einer breiten Auswahl von Feldern und Zugängen. So wird nicht ausschließlich auf Expert*innen oder professionelle Helfer*innen und ihre Klient*innen und Adressat*innen bzw. Nutzer*innen geblickt. Auch Peers und Laien oder materiale Objekte erweisen sich als zentrale Bezüge der untersuchten

institutionellen Hilfssituationen. Hilfe findet in diesen Situationen überdies nicht nur statt, sondern kann auch selbst zum Thema werden.

Eingeleitet wird der Band durch eine theoretische Rahmung, die dem Verhältnis von Strukturen und situierter Umsetzung in Hilfszusammenhängen verallgemeinernd nachgeht und damit einen Bezugspunkt für die nachfolgenden Analysen schafft. *Daniela Böhringer, Sarah Hitzler und Martina Richter* schlagen in diesem einführenden Beitrag ein Modell organisierten Helfens vor, das die Bezüge zwischen strukturierendem Kontext und situierter Praxis in den Blick nimmt. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive argumentieren sie, dass der Begriff des Helfens nicht abstrakt gefasst werden kann, sondern als gemeinschaftliche Hervorbringung der Beteiligten gedacht werden muss, die jedoch reflexiv (nicht determiniert) mit den Bedingungen von organisationellen und institutionellen Kontexten verschränkt ist. Anhand von vier Dimensionen des organisierten Helfens – Relationalität, Interaktion, Kontextualisiertheit, Prozesshaftigkeit – entwickeln sie einen theoretischen Bezugspunkt zur Beschreibung dieser Verschränkungen.

Die folgenden empirischen Studien nehmen in ihrer Perspektive auf das Helfen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor. Sie lassen sich unter den Überschriften ›Ausprägungen struktureller Hintergründe‹, ›Formen fachkundiger Interaktionen‹ und ›Facetten freiwilliger Unterstützungsgruppen‹ gruppieren. Im ersten Teil des Bandes finden sich Beiträge, die den Hilfevollzug vornehmlich unter der Perspektive seiner organisationalen Strukturierung analysieren und in seiner handlungsfeldspezifischen Figurierung reflektieren.

Barbara Lochner untersucht mit Hilfe eines ethnographischen Ansatzes, welche Rolle Helfen in Kindertageseinrichtungen spielt. Damit dreht sie die gängige Perspektive auf solche Einrichtungen um: Nicht die Kindertageseinrichtung als organisiertes Hilfsangebot für Eltern steht im Fokus, sondern in welcher Form in solchen Einrichtungen Helfen organisiert und thematisiert wird. So zielt sie direkt auf die Gestaltung pädagogischer Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern: Wie werden Kinder in die Rolle der Helfenden eingeführt, welche Möglichkeiten des Helfens werden ihnen eröffnet und mit welchen Erwartungen werden sie vertraut gemacht?

Mit Hilfe eines metaphernanalytischen Ansatzes untersucht *Julia Schröder* Beratungsgespräche in der Männerberatung. Es geht dabei um Männer, die Gewalt gegenüber ihren Partner*innen ausgeübt haben. Schröder ver-

tritt die These, dass sich Hilfe nicht im Vorhinein bestimmen lässt, sondern relational und in der Interaktion fortlaufend hergestellt werden muss. Sie rekonstruiert anhand transkribierter Gesprächsdaten, dass Berater und Klient »Helfen« gemeinsam als »Schule« und »Lernen« konstituieren. In einem zweiten Schritt fragt sie, welche Konsequenzen diese dominante konzeptuelle Metapher für das gängige Beratungsverständnis der Sozialen Arbeit haben kann.

Cornelia Rüegger argumentiert in ihrem Beitrag, dass Fälle nicht lediglich Grundlage für die Hilfestellung und damit Bezugsgröße des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit sind, sondern vielmehr erst interaktiv über eine Relationierung der Perspektiven und Wissensbestände sowie vor allem aber auch der Rahmenbedingungen der Organisation etabliert werden müssen. In ihrer Analyse bezieht sich Rüegger auf ein Erstgespräch im Kontext der sozialpädagogischen Familienhilfe. Sie zeigt, wie der Sozialarbeiter der Klientin großzügigen Raum für die Darstellung ihrer Perspektive gibt, durch Selektionen und Umdeutungen aber den Verlauf des Gesprächs und damit den Zuschnitt des Falls stark lenkt. Die Schwerpunkte, die hierdurch gesetzt werden, entsprechen weniger denen, die von der Klientin explizit als Anliegen vertreten werden, als jenen, welche die Organisation sich in ihrer Selbstverortung gibt.

Oliver Schmidtke geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie staatliche Eingriffe in das Leben von Kindern und Jugendlichen überhaupt als »Hilfe« legitimiert werden können. Das sogenannte Hilfeplangespräch in der Kinder- und Jugendhilfe stellt dafür nach seiner Auffassung nur einen Rahmen zur Verfügung. Für Schmidtke ist entscheidend, dass ein solches, gesetzlich vorgesehene Interaktionsformat so gestaltet sein muss, dass die normativ geforderte Beratung, Beteiligung, Wunschsprechung und Zusammenwirkung sichergestellt werden. In einer Rekonstruktion des Deliberationsbegriffs zeigt er, dass dieser geeignet ist zu bewerten, ob in einem konkreten Hilfeplangespräch alle Beteiligten ihre Gründe für die Bevorzugung von Handlungsoptionen eingebracht haben – und insofern tatsächlich eine Entscheidung über die Hilfe als offene Entscheidung vorbereitet wird.

Stärker von der Perspektive der situierten Interaktion her argumentieren die Beiträge im zweiten Teil des Bandes. Die spezifischen Anforderungen, die die Interaktion an die Handelnden stellt, aber auch die Ressourcen, die sie zur Verfügung stellt, und deren jeweilige Verwebungen mit den durch die Organisation vorgeprägten Erwartungen werden hier fokussiert.

Eva-Maria Graf beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der interaktionalen und prozessualen Aushandlung von Helfen im Beratungsformat Führungskräfte-Coaching. Sie geht davon aus, dass Helfen dabei vor allem in und mit sprachlichen Handlungen zu fassen ist. In einer explorativen Fallstudie analysiert sie ein Coaching-Erstgespräch und die Präzisierung von Hilfe im Coaching-Format, die dort erfolgt. Im Ergebnis zeigt sich, dass es eine offensive Verständigung im Vorfeld der Hilfe darüber braucht, was Helfen im Coaching bedeuten kann. In ihrem Material, in dem ein nicht-erfahrener Klient Coaching erstmalig in Anspruch nimmt, wird über diesen Klärungsprozess die Hilfebeziehung zwischen Coach und Klient konstituiert.

Aufbauend auf einer früher entworfenen Theorie sprachlich-kommunikativen Helfens vergleichen *Ina Pick* und *Claudio Scarvaglieri* Gespräche aus zwei unterschiedlichen Settings, dem der Rechtsberatung und dem der Psychotherapie. Sie argumentieren, dass trotz aller Unterschiede in der Zielsetzung beide Arrangements sich dadurch auszeichnen, dass das in ihnen vorgenommene Helfen sprachlich, nicht aktional vorgenommen wird. Durch die Unterschiede der jeweiligen Felder, die sich darin niederschlagen, ob eher Denk- oder eher Handlungsalternativen in den Blick genommen werden, ob es in den Strukturierungsversuchen eher um Wissensvermittlung oder um Deutungsveränderungen geht, wessen Handeln die Veränderungen zuwege bringen soll und welchen Verlauf und Umfang die dazugehörigen Gesprächsprozesse einnehmen, wird so das sprachliche Helfen in seinen Ausprägungen abgesteckt und ein flexibler Bezugsrahmen für weitere Analysen vorgeschlagen.

Mit der Rolle von alltäglichen Objekten in der Pflege beschäftigt sich der Beitrag von *Daniela Böhringer*. Sie nimmt dabei solche Objekte in den Blick, die gar nicht für den Zweck der Hilfe (bei Demenz) entworfen wurden, sondern zur alltäglichen Ausstattung in Pflegeheimen und privaten Haushalten zählen: Löffel und Becher. Wie und wem helfen solche Objekte eigentlich? Um dieser Frage nachzugehen, werden Sequenzen aus Videoaufzeichnungen analysiert, in denen solche Objekte an Bewohner*innen einer Pflegeeinrichtung übergeben werden. Dabei zeigt sich, dass die Pflegekräfte mit dem Aufforderungscharakter dieser Objekte arbeiten; sie werden anstatt Worten eingesetzt, um die Bewohner*innen zu einer Handlung zu bewegen (zum Beispiel ihre Medikamente einzunehmen oder zu essen). In diesem Sinne »helfen« diese Objekte. Sie sparen Worte und Anweisungen und ermöglichen

es, die tief verankerte Fähigkeit von Menschen, mit Objekten Sachen zu machen (Leibgedächtnis) aufzurufen.

Im dritten Teil des Bandes schließlich werden Hilfszusammenhänge thematisiert, die nicht auf berufliche Helfer*innen setzen, sondern auf freiwillige Unterstützung. Für solche Hilfskontexte ist kennzeichnend, dass nur minimale organisationale Rahmungen vorgesehen sind und insgesamt auf die alltägliche Kompetenz der Beteiligten zu helfen gesetzt wird. Die Beziehung zwischen den Agierenden beruht hier nicht ausschließlich auf einer vorgeprägten Differenz, sondern zeichnet sich vor allem auch durch Solidarität, Empathie oder Interesse aus, muss aber dennoch an organisationalen Vorprägungen orientiert sein.

Mit Praktiken ethischer Selbstbildung befassen sich dabei *Laura Gozzer* und *Johannes Moser*. In ihrem Text geben sie Einblicke in ihre ethnographische Forschung zu ehrenamtlichen Helfer*innen, die sich in München als Pat*innen für Flüchtlinge beziehungsweise Kinder psychisch erkrankter Eltern engagieren. Die Autor*innen verstehen die Beziehungen in solchen Patenschaften als Aushandlungsräume, in denen Vorstellungen ›guter‹ Hilfe zum Tragen kommen und in denen ethische Subjektivierung (Foucault) der Helfer*innen stattfindet. Die alltägliche Praxis des Helfens vollzieht sich außerdem in den konkreten sozio-historischen Gegebenheiten der Stadt München. Die Analyse zeigt, welche inhaltlichen Bestimmungen und Ambivalenzen des Helfens durch die Pat*innen gesehen werden und welche darüberhinausgehende alternative städtische Sozialität sie damit entwerfen, anstreben und zumindest teilweise zu realisieren trachten.

Die Analysen von *Kirsten Nazarkiewicz*, *Frank Oberzaucher* und *Holger Finke* befassen sich mit einer nicht-dyadischen Form des Helfens, der Aufstellungsarbeit. An Beispielen zeichnen sie nach, wie in der fokussierten Zusammenarbeit einer Gruppe ein eingebrachtes Anliegen in seiner ihm eigenen Spannung durch Platzhalter in den Raum veräußerlicht wird. Das Helfen drückt sich hier im gemeinsamen Bemühen aus, das Problem körperlich-räumlich erfahrbar und damit bearbeitbar zu machen, ohne dass aber in dieser Bearbeitung eine intendierte Richtung läge. Es schafft einen Raum, in welchem Beziehungen zwischen Personen und Aspekten ebenso wie temporale Zusammenhänge anhand von wahrnehmbaren Spannungen und Brüchen untersuchbar und über alternative räumliche Entwürfe veränderbar werden. Eine derartige Zusammenarbeit führt auch dazu, dass die Hilfe nicht ausschließlich der einbringenden Person zugutekommt; viel-

mehr scheint die Aufstellung selbst für alle Beteiligten als gewinnbringend wahrgenommen zu werden.

Auch *Sarah Hitzler* befasst sich mit nicht-dyadischem Helfen, dem reziproken Helfen in einer Selbsthilfegruppe. Mit der Analyse der Darbietung und Weiterbearbeitung einer Erzählung zu einem irritierenden Ereignis arbeitet sie heraus, dass Folgeerzählungen dazu dienen können, individuelle Erlebnisse in einen abstrahierten Kontext einzubetten und damit mit Bezug auf das problematisierte Thema alternative Deutungsangebote zu schaffen, ohne die Gültigkeit der ursprünglichen Erzählung in Frage zu stellen. Durch das Aneinanderreihen von Erzählungen gelingt es der Gruppe, einen lokal gültigen Deutungsrahmen auszuhandeln. Damit stellt sie sich auch als Gruppe von Personen her, die unter denselben Problemen leiden und einander damit grundsätzlich hilfreich sein können. Notwendig hierfür ist aber nicht nur die Etablierung von Gleichheit, sondern genauso die sorgfältige Aufrechterhaltung von Unterschieden etwa in Herangehensweisen oder dem Erfahrungswissen, um sich nicht lediglich in den reflexiven Selbstbeteiligungen einer Leidensgemeinschaft zu erschöpfen.

Während die vielfältigen Felder und Herangehensweisen eher ein kaleidoskophaftes als ein lückenloses Bild des Helfens bieten, zeigen sie doch eine vielfältige, am organisationalen Kontext ausgerichtete Kompetenz, die deutlich erkennen lässt, dass berufliches, aber möglicherweise auch das freiwillige Helfen weit über das Befolgen eines alltäglich-moralischen Impulses hinausgeht.

Wir möchten an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich dem Zentrum für interdisziplinäre Forschung an der Universität Bielefeld danken. Die Mitarbeiter*innen des Zentrums und die Geschäftsführerin Dr. Britta Padberg haben eine ausgesprochen positive Arbeitsatmosphäre geschaffen und so eine sehr fruchtbare Tagung ermöglicht. Es ist für Wissenschaft und Forschung wichtig, dass es solche Orte der Begegnung gibt, an denen das mitunter hektische und atemlose Treiben in der Wissenschaft für einen Moment verlangsamt wird und der inhaltliche Austausch und die Verständigung gerade auch über Disziplinengrenzen hinweg im Vordergrund stehen. Auch danken wir den beteiligten Kolleg*innen für den wertvollen Austausch. Wir danken außerdem Marie Viktoria Sasim und Sandra Eder herzlich für die Unterstützung bei der Manuskripterstellung.

Literatur

- Combs, A. & Gonzalez D. M. (1994). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Gängler, H. (2011). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 609-618). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Goffman, E. (2013). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graf, E.-M., Sator, M. & Spranz-Fogasy, Th. (Hg.). (2014). *Discourses of helping professions*. Amsterdam: Benjamins.
- Luhmann, N. (2005). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In ders. *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2 (S. 167-186). Wiesbaden: Springer.
- Scherpner, H. & Scherpner, H. (1974). *Theorie der Fürsorge*. 2., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Konstellationen organisierten Helfens

Eine theoretische Skizze

Daniela Böhringer, Sarah Hitzler & Martina Richter

Hilfsinteraktionen finden sich im Alltag üblicherweise in Rahmen von persönlichen Beziehungen, in denen ein Reziprozitätsgedanke mitschwingt (Blumengießen), oder in unmittelbar Hilfe erfordernden Situationen (Tür aufhalten, zerstreute Einkäufe einsammeln, Krankenwagen rufen). Das Helfen entsteht dabei situativ und bedarf keiner äußeren (An-)Ordnung, sondern entfaltet und schließt sich (»Danke!«) wie im Vorbeigehen. Es wird nicht selbst zum Thema, sondern geschieht im Idealfall einfach. Die Bereitschaft zu helfen entsteht vor zwei basalen Annahmen – einerseits der Annahme einer wenn auch nicht unmittelbaren, so doch grundsätzlichen Wechselseitigkeit, andererseits der Annahme, dass die Beteiligten eine hinreichend ähnliche Situationseinschätzung vornehmen, dass also Hilfe in einer bestimmten Situation tatsächlich benötigt wird. Neben der Tatsache, dass Helfen im Alltag objektiv vorhandene Probleme löst (das Auto springt nicht an und die Nachbarn geben Starthilfe) haben diese alltäglichen interpersonalen Rituale aus soziologischer Perspektive auch eine weitere Funktion. Sie dienen als »Klebstoff« des sozialen Zusammenhalts und stützen durch ihre Geläufigkeit und weite Verbreitung das soziale Selbst und das Miteinander in modernen Gesellschaften (vgl. Goffman, 2013). Scherpner & Scherpner (1974, S. 122) befinden die Hilfe gar als »Urkategorie des menschlichen Handelns überhaupt«.

Demgegenüber unterscheidet sich das Helfen in verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern deutlich von Hilfsituationen im Alltag. Es setzt oftmals erst dort ein, wo geklärt ist, dass Hilfsressourcen im sozialen Nahbereich erschöpft sind oder nicht zur Verfügung stehen (Sacks, 1967; Bergmann, 1993). Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal ist außerdem, dass diese Form der Hilfe in einem äußeren Rahmen erfolgt und nicht allein der Eigenverant-

wortung der Beteiligten überlassen bleibt. Einerseits wird auf die allgemeine Fähigkeit zu helfen und Hilfe anzunehmen gesetzt, gleichzeitig wird das Helfen als solches eingeeignet (es gibt Sprechzeiten und Termine, Hilfe ist nicht immer möglich), und es wird in seinem praktischen Vollzug systematisiert, thematisierbar und bis zu einem gewissen Grad vermittel- und erlernbar. Zur Thematisierbarkeit gehört auch, dass diese Form der Hilfe als erwartbar direkt angesprochen werden kann: Die Frage »Wie kann ich Ihnen helfen?« wäre in der Selbstverständlichkeit alltäglicher Interaktion schwer vorstellbar, für rollenförmige Begegnungen bildet sie aber einen entscheidenden Bestandteil. Auch die Frage, ob etwas Hilfe ist oder war, ist in organisierten Hilfskontexten legitim. Es sind diese Formen des Helfens, deren Eigenschaften wir in diesem Kapitel genauer beleuchten möchten. Wir bezeichnen sie als »organisiertes Helfen«. Dessen Organisiertheit begreifen wir als doppelt verfasst: sie bezieht sich zum einen darauf, dass derartige Hilfe über spezifische Kontexte beeinflusst, vorstrukturiert und eingegrenzt – also organisiert wird; zum anderen folgt sie aber als Praxis auch Interaktionslogiken und ist somit in sich regelhaft organisiert.

Man kann festhalten, dass das Helfen in seiner organisierten Form zwar auf alltäglichen Formen und Praktiken des Helfens basiert, aber nicht mehr mit der alltäglichen Selbstverständlichkeit und Unmittelbarkeit vollzogen wird. Die sozialen Fertigkeiten, die dem alltäglichen Helfen zugrundeliegen, werden auch im organisierten Helfen vorausgesetzt, während gleichzeitig die Bedingungen, unter denen dieses Helfen zu geschehen hat, reduziert und konkretisiert werden.

Helfen – ein problematischer Begriff?

Im modernen Wohlfahrtsstaat haben sich ausdifferenzierte organisierte Kontexte für Hilfebeziehungen ausgebildet (Luhmann 1973), welche auf einen steigenden gesellschaftlichen Hilfebedarf (vgl. z.B. Nestmann et al., 2013) reagieren. Neben derartig klar regulierten Organisationen, in denen von Berufs wegen geholfen wird und in denen es ein Machtgefälle zwischen professionellen Fachkräften oder Expert*innen und Laien gibt, haben sich auch vielfältige solidarische Hilfskontexte ausgebildet. Für sie ist kennzeichnend, dass Hilfe nicht durch professionelle Fachkräfte erbracht wird, sondern entweder durch gleichermaßen Betroffene (etwa in der Peerberatung

oder in Selbsthilfegruppen) oder durch ehrenamtliche Engagierte (etwa in der Flüchtlings- oder Obdachlosenhilfe). Auch diese Hilfekontexte beziehen sich aber beispielsweise über Räumlichkeiten, Verhaltensregeln oder Dokumentation üblicherweise auf einen institutionellen Rahmen, der sie klar von ad hoc-Hilfen im Alltag abgrenzt. Gleichzeitig gliedert der Staat durch finanzielle Förderung und Kooperationen die nichtstaatlichen Hilfsangebote oft umfanglich in seine Helfelandschaft ein. Die institutionalisierte Aktivierung Betroffener dient so der gezielten Entlastung der Hilfesysteme, geht aber auch mit deutlicher Einflussnahme einher (van Dyck & Misbach 2016). Es gibt also eine Vielfalt von Arbeits- und Berufs- sowie Politik- und Gesellschaftsfeldern, in denen das organisierte Helfen einen reflektierten Handlungsmodus bildet. Daraus ergibt sich auch eine zentrale Rolle des Begriffs in einer Reihe von Wissenschaftsdisziplinen, die ihn analytisch oder programmatisch zu fassen versuchen. In dieser Funktion wird der Begriff ebenso wie seine Implikationen für die Praxis intensiv hinterfragt.

Betrachtet man die Diskussion in einzelnen Disziplinen, für die »Helfen« einen identitätsstiftenden Kern darstellt, dann entsteht der Eindruck, dass Helfen in seiner Bestimmung problematisch ist¹. So fragt beispielsweise Albert (2010) für die Theologie danach, wie Helfen so begründet werden kann, dass dadurch keine schiefen, asymmetrischen Verhältnisse entstehen, in denen Bedürfnisse außer Acht gelassen oder Machtverhältnisse etabliert werden. Andere Disziplinen haben den Begriff der Hilfe nach langer Auseinandersetzung mit dessen Implikationen überhaupt getilgt. So wurden in der vornehmlich soziologisch fundierten Entwicklungszusammenarbeit, die bis in die 1990er Jahre hinein als Entwicklungshilfe gefasst wurde, die Zusammenhänge von Unterstützung und Eigeninteressen von Gebern schon früh problematisiert – oder im Gegenteil politisch nutzbar gemacht (Browne, 1997; kritisch: Sogge, 2002). Diese Debatten führten, neben sich stark verändernden globalpolitischen und -wirtschaftlichen Bedingungen, dazu, dass der Begriff der Hilfe zugunsten jenem der Kooperation weitgehend aufgegeben wurde (OECD, 2005; Zoellick, 2011; Neubert, 2016); das Konzept der einseitigen Hilfe müsse auf die humanitäre Hilfe beschränkt bleiben (Klin-

1 Das steht in starkem Kontrast zur Debatte um »Care«. Mit diesem Begriff ist eine feministische Erfolgsgeschichte verbunden. Es ist gelungen, einen doch eher positiv konnotierten, ganzheitlichen Begriff zu etablieren und dadurch Sorgearbeit in ihrer Gesamtheit sichtbar zu machen, gerade auch durch seine »absichtliche Überdehnung« (Ostner 2011: 465).

gebiel et al., 2016), welche allerdings aufgrund einer zunehmenden Kommerzialisierung und Dekontextualisierung ebenfalls in die Kritik gerät (Gebauer, 2007). Luhmann hatte schon 1973 darauf hingewiesen, dass die großen Probleme der sogenannten Entwicklungshilfe nicht durch so konkrete Kategorien und Verhaltensmuster wie ›Helfen‹ gelöst werden könnten.

Im Gegensatz dazu hat sich die Soziale Arbeit vom Hilfebegriff nicht vollständig gelöst, auch wenn er seit den ideologiekritischen Diskussionen in den 1970er Jahren immer wieder hinterfragt wird. Diskutiert wird Hilfe seither als Form von Herrschaft und staatlicher Kontrolle. Der Hilfebegriff, so Gängler (2011), hatte und hat zwar nicht den Stellenwert anderer Grundbegriffe, wie beispielsweise Erziehung oder Bildung, ist jedoch zentral für das Selbstverständnis Sozialer Arbeit als Disziplin. Entgegen seiner herausgehobenen Bedeutung mangelt es bislang jedoch an einer empirisch fundierten Theoretisierung der Hilfekategorie wie auch an einer allgemeinen Theorie der Hilfe. Laut Gängler bleibt unklar, »was unter ›Hilfe‹ denn nun eigentlich zu verstehen sei« (ebd., S. 611; s. auch Bock & Thole, 2011).

Im Zuge interaktionistischer Theorieansätze wurden in den 1970er Jahren entmündigende Effekte von beruflicher Hilfe im Sinne ihrer Stigmatisierung, Sozialdisziplinierung, Kolonialisierung und Klientifizierung reflektiert (vgl. z.B. Böhnisch & Lösch, 1973; Peters & Cremer-Schäfer, 1975; Jungblut, 1983). Damit ist der konstitutive Widerspruch aus Hilfe und Kontrolle (auch: »Doppeltes Mandat«) sowie Unterstützung und Zwang für eine Soziale Arbeit aufgezeigt worden. Dieser Grundwiderspruch wurde jedoch erst – bis auf die bereits genannten wenigen Ausnahmen – im Zuge neuerer Professionsdebatten Sozialer Arbeit seit den 1980er Jahren vermehrt diskutiert und dann auch im Weiteren zum Gegenstand empirischer Untersuchungen (Urban-Stahl, 2004; Lutz, 2010; Thieme, 2013). Die Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle gilt allerdings letztlich als ebenso wenig auflösbar wie das Grundproblem pädagogischer Ethik, der Widerspruch aus Paternalismus und Autonomie (Thiersch, 1995; Brumlik, 2004). Aktuell finden ethische Fragen eine besondere Aufmerksamkeit angesichts neuerer Grundsatzdebatten um soziale Gerechtigkeit, die auch international vermehrt diskutiert werden (Nussbaum, 2006; Sen, 2009). Unter der Perspektive des Ansatzes des »Capability Approach« werden Dimensionen eines »guten Lebens« und der Beitrag Sozialer Arbeit verhandelt. Demnach liegt die Aufgabe von Hilfeinstitutionen in der Gewährleistung von Verwirklichungschancen (vgl. Ziegler et al., 2012; Otto et al., 2018).

Die Sprachwissenschaft, die sich in Form von Gesprächsanalysen ebenfalls mit dem Helfen beschäftigt, blickt in dieser Hinsicht unbefangener auf die Interaktion im Gespräch und klammert die Frage des organisationalen und rechtlichen Kontextes stärker aus. Das hat unter Umständen auch damit zu tun, dass dabei häufig Hilfekontexte im Mittelpunkt stehen, in denen die Beziehung zwischen Expert*in, die die Hilfe erbringt, und der Klient*in freiwillig zustande gekommen ist. So betrachten beispielsweise Graf, Scavaglieri & Spranz-Fogasy (2019) die Mikroprozesse des sprachlichen Helfens in der Psychotherapie, dem Coaching oder ähnlichen Kontexten. Sie gehen davon aus, dass Sprache dabei das Mittel des Helfens darstellt. Helfen zielt aus dieser Warte auf Veränderung, und zwar auf solche Veränderungen, die das Gegenüber auch möchte.

Weniger mit den theoretischen und fachpraktischen Grundlagen des beruflichen Helfens, sondern mehr mit individualistischen Perspektiven sind seit den 1980er Jahren insbesondere in den USA psychologische Untersuchungen befasst, die sich den sogenannten »helping professions« zuwenden. Dieser häufig verwendete Sammelbegriff ist in seiner Extension jedoch äußerst uneindeutig. Der forschersische Blick richtet sich etwa auf »typische« Charaktereigenschaften der jeweiligen Berufsvertreter*innen wie Altruismus (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991) oder Empathie (Wagaman et al., 2015). Auch werden Motivationen von Helfer*innen problematisiert (»Helfersyndrom«, Schmidbauer, 1978) oder es wird vor Auswirkungen des beruflichen Helfens gewarnt, insbesondere dem »Burnout« (Ratliff, 1988; Cherniss, 1995). Zugrunde gelegt wird in diesen Studien die Vorstellung, dass es an bestimmte Personentypen und bestimmte Tätigkeitsfelder geknüpfte Spezifika gibt, die zu systematischen Verhaltensweisen, Kompetenzen oder Gefährdungen führen; somit bleibt das Helfen unspezifiziert, und es wird lediglich als GrundlagenvARIABLE für Klassifikationen herangezogen.

Trotz der gewissen Breite der Diskurse um das Helfen insgesamt sind Versuche der Systematisierung demnach selten. Zumeist wird das Helfen selbst vorausgesetzt und schließlich entweder in seinen normativen Implikationen problematisiert oder auf Elemente seiner Praxen reduziert.

Helfen als organisierte Praxis

Die einflussreichste systemtheoretische Perspektive auf Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen wurde von Luhmann entwickelt. Darin macht Luhmann ein Theorieangebot, das das Helfen von der »Motivation zur Hilfe« und einem »Rückgriff auf psychische Strukturen der Erlebnisverarbeitung« (Luhmann, 1973, S. 21) der Helfenden ablöst. Demgegenüber wird der Bedarfsausgleich durch Organisationen, wie er in modernen, differenzierten Gesellschaften vorherrschend ist, in den Vordergrund gerückt². Dem Helfen wird so sein Pathos genommen. Diesem theoretischen Vorschlag werden wir ein Stück weit folgen, auch wenn nicht jede Form der Hilfe im modernen Wohlfahrtsstaat im Rahmen einer Organisation angeboten wird.

Allerdings blendet der abstrahierende, auf Organisationen gerichtete Blick die situierte Herstellungsarbeit des Helfens aus. Gängler weist darauf hin, dass die Entwicklung einer allgemeinen Theorie des Helfens unter anderem deshalb bislang unterblieben ist, weil eine lückenlose abstrakte Bestimmung des Hilfebegriffs unmöglich ist: die reflexive Beziehung zwischen (expliziten und impliziten) Normen und Handeln lässt eine systematische Leerstelle im organisierten Helfen entstehen, in welcher die Spezifika der konkreten Situation Platz finden und Einfluss nehmen können müssen (Gängler, 2011). Aus einer ethnomethodologischen Perspektive ist diese Form der Leerstelle allerdings konstitutiv für soziales Handeln überhaupt (Garfinkel, 1980; Garfinkel, 1999). Sie ist eine unauflösbare Grundeigenschaft sozialer Situationen, da weder intersubjektiv zwischen Handelnden noch in der Anwendung von Vorgaben oder Regeln jemals Eindeutigkeit hergestellt werden kann. Der Umgang mit der Unsicherheit, die der jeweilige

2 Es gibt diverse Vorschläge, soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen in ihrer Eigenlogik zu kennzeichnen und zu beschreiben. Zum einen wird dabei auf die Besonderheiten der dort verrichteten Arbeit hingewiesen, zum zweiten die besonderen Beziehungen, die solche Organisationen zu ihrer Umwelt haben, betont und zum dritten wird hervorgehoben, wie in derartigen Organisationen gesteuert, »geführt« und entschieden wird. Zur theoretischen Erfassung dieser internen Bezüge wird häufig auf Weicks Begriff der »losen Kopplung« (Weick, 1976) zurückgegriffen, die den inneren Zusammenhang und die Steuerungsformen in solchen Organisationen kennzeichnet. In ihnen sind die jeweiligen Untereinheiten relativ autonom und Entscheidungen, die auf der Leitungsebene getroffen wurden, wirken sich nicht überall gleichermaßen aus.

Fall mit sich bringt, ist damit unauflöslicher Bestandteil des organisierten Helfens, ohne dass das Handeln Helfender dadurch arbiträr würde. »Helfen« kann deshalb aus dieser Sichtweise als regelhafte, situierte soziale Praxis spezifiziert werden, was ethnomethodologische Studien seit Sacks' Studie zur Hilfswürdigkeit bei Suizidalität (1967) immer wieder gezeigt haben (Whalen et al., 1988; Heritage & Sefi, 1992; Bergmann, 1993; Hedman, 2016). Wir stellen damit der Perspektive des organisierten Bedarfsausgleichs eine Perspektive des situierten Handelns zur Seite.

Mit der Integration beider Ebenen tragen wir dem Umstand Rechnung, dass das Helfen in einem organisationalen Setting notwendig situativ produziert wird. Es folgt immer einer gewissen Methodizität und muss letztlich durch das »Nadelöhr einer Interaktion« (Luhmann, 2019, S. 9; Wolff, 1983; Scheffold, 2011) hindurch. Organisationen als soziale Einheiten können dabei nur bedingt auf den konkreten Vollzug der sozialen Interaktion einwirken.

Vier Dimensionen des organisierten Helfens

Wir begreifen das organisierte Helfen also als Praxis mit doppelter Ausrichtung. Einerseits stellt es sich unhintergebar als *situativ gebundene Herstellungspraxis* dar, als ein Aushandlungsprodukt verschiedener Akteure, die Hilfebedarf, Hilfeangebot und Wirksamkeit gemeinsam und im Bezug aufeinander – was durchaus nicht immer in Übereinstimmung bedeuten muss – hervorbringen. Dies bedeutet nicht, das Helfen künstlich auf isolierte Situationen zu reduzieren: Das Helfen in institutionalisierten Kontexten beschränkt sich selten auf einzelne, kurze Tätigkeiten, sondern erstreckt sich zumeist über einen längeren, in Phasen strukturierten Prozess (vgl. Scheffold, 2011). Wie Scheffer zeigt, zeichnen sich Verfahren und institutionelle Abläufe durch eine Verkettung von Situationen aus, die auseinander schöpfen und aufeinander verweisen (Scheffer, 2013). Der Fokus auf die lokale Herstellung von Hilfe widerspricht einem prozessorientierten Blick damit nicht, sondern hilft, diesen zu strukturieren.³ Für eine Analyse der Herstellungspraxis organisierten Helfens braucht es andererseits in notwendiger

³ Graf et al. (2019) thematisieren in ihrem Sammelband die Notwendigkeit, über eine Prozessperspektive nicht nur das »Wie« in den Blick zu nehmen, sondern durch vergleichende

Weise den systematisierenden Blick auf den das Helfen prägenden *institutionalisierten und organisationalen Zusammenhang*. Den Zusammenhang von Helfen und Kontext des Helfens betrachten wir in ethnomethodologischer Tradition als eine reflexive Beziehung: so gehen wir davon aus, dass organisationale und institutionelle Ziele, Regelungen und Einschränkungen durch die Beteiligten im Gespräch relevant gemacht werden, dass sie aber nicht in der Lage sind, Abläufe zu determinieren, sondern erst situativ mit Bedeutung versehen werden können (Drew & Heritage, 1992).

Aus diesen grundsätzlichen Annahmen ergibt sich für uns, dass organisiertes helfendes Handeln notwendig *erstens* relational und *zweitens* interaktiv ist, *drittens* kontextualisiert erfolgt und *viertens* prozesshaft ist. Diese Perspektive wollen wir im Folgenden als Vorschlag eines Bezugspunkts für die Lektüre der im vorliegenden Band versammelten Texte näher ausarbeiten.

Zur Relationalität

Helfendes Handeln benötigt ein Gegenüber. Es kann nicht von einer Person allein durchgeführt werden: Selbst-Hilfe im tatsächlichen Sinne des Wortes gibt es nicht.⁴ Die Beteiligten in einer organisierten Hilfssituation gehen eine soziale Beziehung ein, die in ihrer Anlage sowohl inhaltlich als auch zeitlich umgrenzt ist, auch wenn diese Grenzen möglicherweise unscharf bleiben. Mit der Notwendigkeit einer sozialen Konstellation und der ihr inhärenten Beziehungshaftigkeit sind auch immer und unhintergebar Fragen nach Machtbeziehungen, moralischen Erwartungen (vgl. Gozzer & Moser in diesem Band) und den Auswirkungen auf Beziehungsaspekte, die über die Hilfsbeziehung hinausgehen (Schäfter, 2010), verknüpft. Dabei können diese Beziehungen durchaus auch deutliche Anleihen aus dem Alltag neh-

Analysen auch Veränderungen sichtbar werden zu lassen und damit die Auswirkungen von Hilfe zu beschreiben.

4 Auch das etwa in der frühen Entwicklungszusammenarbeit, der Sozialen Arbeit, der Psychiatrie und vielen weiteren Kontexten bekannte Schlagwort der ›Hilfe zur Selbsthilfe‹ ist im Grunde stets als ›Hilfe zur Selbstständigkeit‹ gedacht und wird flankiert durch Begriffe wie ›Empowerment‹ oder ›Selbstmanagement‹. Dort wo Hilfe sich selbst überflüssig zu machen sucht, bemüht sie sich darum, dem Gegenüber Ressourcen und Problemlösekompetenzen auf eine Weise zu vermitteln, die dazu führt, dass es keinen *Hilfebedarf* mehr gibt.

men (Lochner in diesem Band). Wir gehen davon aus, dass die jeweilige Relationalität in einem organisatorischen Kontext erst hergestellt werden muss und sich insbesondere in spezifischen Formen der Kategorisierung und Adressierung niederschlägt. Entsprechende Kategorisierungs- und Adressierungsprozesse im Kontext helfender Beziehungen wurden im Zuge jüngerer Forschungen in der Sozialen Arbeit vermehrt untersucht (vgl. Bauer, 2010; Hitzler, 2012; Richter, 2013; Lochner, 2017; Kühne et al., 2017; Wehrheim, 2021). Dabei zeigt sich, dass diese Konstitutionsprozesse regelmäßig auf die Konstitution einer spezifischen Differenz der beteiligten Personen hinauslaufen. Es werden in institutionellen Kontexten asymmetrische Arbeitsbeziehungen aus ratsuchenden ›Laien‹ und qualifizierten Fachkräften etabliert und so der Relationalität eine komplementäre Logik gegeben (Messmer & Hitzler 2007; Böhringer et al. 2012). Diese Komplementarität kann unterschiedlich begründet sein – so kann sie in einem Unterschied der Perspektiven, der Wissensbestände oder der individuellen Handlungsfähigkeit liegen (vgl. Pick, 2017). In jedem Fall versetzt aber erst der Zugriff auf andere Ressourcen eine zweite Partei überhaupt in die Lage zu helfen. Die Differenz muss also mit Blick auf das Objekt der Hilfe bedeutsam sein. Das bedeutet auch, dass die zweite Partei in ihrer Positionierung in der Aushandlung über dieses Objekt erst mit hergestellt werden muss. Wie umfassend diese Konstruktionsleistung ist und woran sie orientiert ist, ist abhängig vom Kontext. So kann eine Hilfsorganisation deutliche Rollenpräfigurationen für ihre Fachkräfte zur Verfügung stellen (s. Rügger in diesem Band), die Konstruktion kann aber auch stark von der hilfeschenden Partei mitvollzogen werden, so dass eine Stellvertreter*innenrolle für mit dem zu bearbeitenden Problem verknüpfte Alltagsbeziehungen eingenommen werden kann; die etablierte Beziehung kann so selbst zur hilfreichen Ressource werden (s. Finke et al. in diesem Band). In jedem Fall müssen die Herstellung des gemeinsam zu bearbeitenden Problems und die jeweilige Selbstverortung der beteiligten Personen mit Blick auf dessen Bearbeitbarkeit in feingliedriger Positionierungsarbeit fortlaufend aufeinander abgestimmt werden (Wetherell, 1998; s. auch Hitzler, 2013).

Zur Interaktion

Helfendes Handeln ereignet sich in face-to-face Begegnungen und braucht das Trägermedium Interaktion (Gängler, 2011; Luhmann, 2019), um sich zu entfalten. Man ist geneigt, diese Tatsache hinzunehmen und das, was in solchen Begegnungen stattfindet, als arbiträr abzutun. Denn diese Situationen der Begegnung sind sehr flüchtige Einheiten, sie lösen sich auf, wenn die vorletzte Person gegangen ist. Dennoch bilden Interaktionen, die Interaktionsordnung (Goffman, 1983), eigene Anforderungen aus, die durch die Beteiligten neben der Verfolgung des Ziels, Helfen zu bewerkstelligen, ebenfalls berücksichtigt und bearbeitet werden müssen. So sind die Beteiligten etwa mit Aufgaben des Faceworks und der moralischen Kommunikation konfrontiert (Messmer, 2012) und sie müssen dafür sorgen, dass sie einander verstehen und gegebenenfalls mit Meinungsverschiedenheiten situiert umgehen (Böhringer & Karl, 2015). Diese unmittelbaren Handlungsprobleme der Interaktion können sich vor das institutionalisierte Ziel schieben und dessen Bearbeitung erschweren, etwa, wenn aus Gesichtswahrscheinungen Probleme nicht klar benannt werden. Der Umgang mit bestimmten Gesprächskonventionen kann dabei für die Helfenden auch als Hinweis auf die Ernsthaftigkeit des Hilfeanliegens interpretiert werden, wie Arbeiten zu Notrufen zeigen (etwa Bergmann, 1993; Whalen et al., 1988, analysieren einen Notruf, der mit tragischen Konsequenzen scheitert, weil der Anrufer sich bestimmten Gesprächskonventionen nicht unterwirft).

Gleichzeitig muss das Helfen gemeinschaftlich hergestellt werden. Die Beteiligten müssen, um Handeln hilfreich werden zu lassen, ihr Handeln aufeinander ausrichten: Hilfe ist insofern auch dann notwendig koproduziert, wenn nicht in allen Aspekten Einigkeit hergestellt werden kann. Auf Seite der empfangenden Partei ist demnach für das Gelingen der Hilfe ein Sich-Helfen-Lassen notwendig, das zumindest in der Bereitschaft besteht, helfende Handlungen als potenziell solche anzuerkennen und sich in eine mehr oder minder untergeordnete Position zu begeben. Gerade in der Sozialen Arbeit wird das besonders deutlich. Das eingangs geschilderte Grunddilemma des Manövrierens zwischen ›Hilfe‹ und ›Kontrolle‹ spiegelt sich dort besonders wider. Denn Hilfe kann mitunter auch bedrohliche Züge für Adressat*innen annehmen, wenn beispielsweise wesentliche Teile der Selbstbestimmung entzogen werden (Juhila et al., 2014). Für die Interagierenden stellt sich die Aufgabe des Manövrierens nicht lediglich als ein (punktuell

der Anpassung an spezifische Sachverhalte bedürfendes) Befolgen und Umsetzen von Regeln dar, um organisationale Ziele zu implementieren. Sie sind zuallererst mit einer konkreten, zeitlich verfassten, sozialen Situation konfrontiert, deren Bewältigung eine zentrale Rahmenbedingung dafür darstellt, um die institutionalisierten Ziele zu verfolgen. Die Interaktionsgebundenheit von Hilfe stellt außerdem auch ein Problem der Organisation dar. Vorgesetzte – sofern vorhanden – können beispielsweise nur bedingt Einfluss auf die Arbeit von Fachkräften mit Adressat*innen, Klient*innen oder Patient*innen nehmen. Denn sie sind nicht unmittelbar Teil der Interaktion, sie sind nicht dabei und nicht Teil der Interaktionsordnung des Helfens. Es stellt sich also ganz entscheidend die Frage nach dem Zusammenhang von institutionellem Kontext und helfender Interaktion. Denn dieser Zusammenhang besteht und wird allein schon dadurch evident, dass psychotherapeutische Gespräche oder auch Besuche bei der Zahnärztin als solche unmittelbar deutlich sichtbar und verständlich werden. Helfen ist also nicht nur interaktions- sondern auch kontextgebunden, darauf werden wir im Weiteren eingehen.

Zur Kontextualisiertheit

Trotz der unhintergehbaren Situiertheit findet organisiertes Helfen immer vor dem Hintergrund eines Kontextes statt, der sich über Zielsetzungen, rechtliche Rahmungen, finanzielle Regelungen, Handlungsvorgaben usw. strukturiert. Zwischen situierten Praktiken und ihren Kontexten besteht allerdings kein deterministisches Verhältnis. Das hat zwei Gründe. Zum einen lässt sich die prinzipielle Offenheit des Tuns und Handelns nicht durch immer detailliertere Handlungsanweisungen oder Regelungen überwinden, das Verhältnis zwischen abstrakten Regeln und der Praxis des Handelns ist nicht geklärt und lässt sich nicht abschließend auflösen. Es bleibt ein unvermeidbarer Rest an Situierungsarbeit, den die Akteure leisten müssen. Dieses allgemeine Problem haben Treutner et al. bereits 1978 im Feld der Verwaltungspraxis identifiziert, für das sie einen »prinzipiellen Zwang zur Situativität« (S. 9) konstatieren. Zum zweiten ist auch der Begriff der Organisation ein Grenzobjekt und sollte aus unserer Perspektive eher flüssiger und eher als Organisieren gedacht werden (für einen Überblick: Wolff, 2015). Denn erst dadurch, dass eben die Organisation als Rahmung aufgerufen und adressiert wird, entsteht eigentlich der Eindruck, dass Hilfe *in* einer Or-

ganisation stattfindet. So hat beispielsweise Wolff (1981) aus ethnomethodologischer Perspektive gezeigt, dass die organisationalen Vorgaben, wie beispielsweise die Vergabe eines neuen Termins nach einem erfolgten Treffen, von den professionellen Helfer*innen auch als disziplinierende Instrumente zur Steuerung von Klient*innen genutzt werden, die so en passant lernen, dass es hier ›geordnet‹ zugeht. Damit wird der institutionalisierte Rahmen aber gleichzeitig über die situierte Interaktion erst relevant gemacht und reproduziert. Die Hilfsinteraktion präsentiert sich gerade dadurch als organisierte (und eben nicht alltägliche, spontane) Hilfsinteraktion, indem sie sich auf ihren institutionellen und organisationalen Rahmen beruft (Nijnatten et al., 2001).

Neben den unmittelbaren Kontexten sind Hilfsbegegnungen aber auch in weiterreichenden diskursiven und kulturellen Strukturen verortet. Dies können beispielsweise in der Ausbildung oder im Austausch mit Fachkolleg*innen erworbene fachliche Grundsätze oder Annahmen über Gesprächsverläufe sein (Peräkylä & Vehviläinen, 2003; s. auch Graf in diesem Band zum fachlichen Selbstverständnis einer Coach). Es kann sich aber auch um für ein Feld typische Diskurse handeln, die sich in spezifischen Formen der Thematisierung niederschlagen; so werden etwa bestimmte Fachvokabularien eingesetzt, oder als typisch wahrgenommene Zusammenhänge werden in spezifischen hochimplikativen Argumentationsstrukturen aufgerufen (Hall et al., 1999) oder über die Wahl stabil gehaltener Metaphernfelder strukturiert. Während auch diese Kontexte nicht einfach determinierend auf die Interaktion einwirken, sondern in diesen als Ressourcen gelten können, können sie als wenig hinterfragte Bezugshorizonte eigene Logiken ausbilden, die möglicherweise nicht völlig spannungsfrei mit den Zielsetzungen des Helfens zusammengebracht werden können (Schröder in diesem Band).

Es ist damit davon auszugehen, dass Beteiligte ihre Äußerungen und Handlungen mit Orientierung auf die sie umgebenden Kontexte entwerfen und sie damit zu ihnen in einen sinnhaften Zusammenhang stellen. Die Beiträge lassen sich somit als »context shaped« (Drew & Heritage, 1992, S. 18) fassen. Zugleich sind sie auch »context renewing« (ebd.): jede neue Äußerung und Handlung kann Kontexte bestätigen – sie kann sie aber auch modifizieren und verändern. Der Kontext erzeugt demnach nicht per se »einen kognitiven Konsens der Beteiligten, der als normatives Paradigma die Interaktion vorstrukturiert« (Lochner, 2017, S. 45). Dass der Kontext nicht determinierend auf die Interaktion einwirkt, zeigen die Freiheiten, mit

denen Ermessensentscheidungen getroffen werden können (Schmidtke in diesem Band). Zwar erscheinen manche Regeln durch Routinisierung und Institutionalisierung gewissermaßen als Objektivität (Berger & Luckmann, 2009, S. 64) oder wirken angesichts eines hohen Formalisierungsgrads des Arbeits- und Berufsfelds (z.B. bei Gericht) als stark normativ vorstrukturiert in Hinblick auf die Gesprächsorganisation und Verteilung der Gesprächsbeteiligung (Garfinkel, 2006, S. 183). Dennoch ist die Interaktion mit ihrer jeweiligen Spezifik in institutionellen Kontexten fortlaufend hervorzubringen.

Zur Prozesshaftigkeit

Alltägliche, spontane Hilfsinteraktionen bestehen oftmals aus sehr kurzen Handlungssequenzen (Kendrick, 2021). Dennoch lassen sich diese innerhalb eines idealisierten Ablaufprozesses beschreiben, bei dem Unterstützung in einer impliziten, aber körperlich angezeigten Bereitstellung, in einer explizit formulierten Identifikation (und damit in einem für das Gegenüber Erkennbarmachen) eines Problems, in der Formulierung einer Lösung oder im Angebot der Implementierung einer solchen Lösung liegen kann (ebd.). Derartige Hilfen setzen also an unterschiedlichen Punkten eines als problematisch diagnostizierten Handlungsprozesses an. Die hier untersuchten Probleme sind zeitlich und in ihrer Tragweite stark eingegrenzt, die Hilfs-handlung besteht üblicherweise in einem nicht besonders aufwändigen Handlungszug; Kendrick spricht dementsprechend auch nicht von Hilfe, sondern von Unterstützung (»assistance«). Dennoch lässt sich von diesen Befunden ausgehend ein entsprechendes Ablaufmodell für sämtliche Hilfsinteraktionen postulieren, das sich grob in vier Phasen unterteilen lässt:

- 1.a Die Identifikation und Definition eines Problems
- 1.b Anzeige der Bereitschaft zu helfen
2. Die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten
3. Eine Hilfshandlung
4. Die anschließende Bewertung jener Handlung als hilfreich (oder nicht)

Organisierte Hilfsleistungen beziehen sich hingegen üblicherweise auf deutlich weniger klar umrissene und komplexere Probleme als solche im Alltag. Die Phasen der Hilfe nehmen schon alleine aus diesem Grund jeweils mehr Raum ein und weisen eine höhere Trennschärfe auf. Darüber hinaus

sind sie aber auch entlang der Eigenlogik der helfenden Organisation vorstrukturiert. Die Identifikation des Problems etwa geschieht in Formen des Fallverstehens, die immer auch die Herstellung eines Falls bedeuten, da die Beschreibung von Sachverhalten mit Fragen der organisationalen Möglichkeiten verschränkt wird (Bergmann et al., 2014). Die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten und die entsprechende Hilfshandlung können sich rekursiv über lange Zeiträume erstrecken, wobei auch die grundsätzliche Zuständigkeit der helfenden Stelle durchaus auch wieder in Frage gestellt werden kann, wodurch Problemdefinition und Hilfsbereitschaft wiederum neu etabliert werden müssen. Bewertungen können auch mit Blick auf Teilhandlungen vollzogen werden. Mit dem Phasenmodell wird demnach keine lineare Entwicklung suggeriert, es soll aber den Blick darauf lenken, dass im Verlauf einer Hilfsbeziehung unterschiedliche Aufgaben vordergründig bearbeitet werden.

Von besonderem Interesse ist aber, dass die Hilfshandlung und die Bewertung der Hilfshandlung als helfend nicht in eins fallen können – denn ob eine Handlung tatsächlich »Hilfe« ist, lässt sich immer nur ex post entscheiden. Während ein bereitgehaltener Mantel durchaus unmittelbar als hilfreich (oder, im Gegenteil, als aufdringlich) wahrgenommen werden kann, lässt sich dies über eine psychotherapeutische Sitzung oder über die Bewilligung eines erlebnispädagogischen Segelprojekts vermutlich nicht sofort sagen – oder die Einschätzung wandelt sich mit der Zeit. Die Relationalität des organisierten Helfens und die ihr eigene Ressourcendifferenz der Beteiligten bedingt es nun, dass letztere nicht in jedem Fall (falls je) in den jeweiligen Phasen zu völlig übereinstimmenden Bewertungen gelangen. Unterschiede können sich in der Frage ergeben, ob ein Problem vorliegt und worin es besteht; was eine sinnvolle Lösung sein könnte; und ob die unternommene Hilfshandlung diesem Lösungsentwurf tatsächlich entspricht. Somit kann letztendlich auch die Bewertung der Hilfe als Hilfe sehr unterschiedlich ausfallen (Roesler, 2017).

Schluss: Situation und Kontext im Spannungsverhältnis

Die hier vorgenommene Dimensionalisierung des organisierten Helfens ist selbstverständlich ein heuristisches Konstrukt, aber eines, das sich an den Relevantsetzungen in Hilfeprozessen selbst orientiert und damit em-

pirisch fundiert ist: Deutlich zeigen sich Helfende und Hilfeempfangende an, an welcher Stelle des Hilfeprozesses sie sich befinden, beispielsweise indem sie ein zu lösendes Problem bereits voraussetzen und nur mehr über mögliche Hilfsansätze sprechen oder indem sie eine (irgendwie vereinbarte) Hilfshandlung vollziehen (zum Beispiel einen Hausbesuch im Rahmen der sozialpädagogischen Familienhilfe). Sie beziehen Kontextbedingungen mit ein (»Die Krankenkasse bezahlt leider keine professionelle Zahnreinigung«). Es wird immer wieder Interaktion als das zentrale Medium des Helfens betont (»Das haben wir doch gestern so besprochen!«) und konstant wird an der Relationierung der Beteiligten gearbeitet.

Als soziale Praxis, die sich vor den Bedingungen institutioneller Strukturen entlang eines in sich strukturierten Prozesses situiert in einer komplexen Beziehung aufspannt, ist das organisierte Helfen damit eine hochkomplexe und in sich nicht widerspruchsfreie Aufgabe. Hilfebedürftige*r und Hilfeanbieter*in müssen über den Verlauf verschiedener Phasen ihre Ressourcendivergenz aufrechterhalten, wobei die Passung zu den Möglichkeiten des Hilfskontexts kontinuierlich weiter gesichert werden muss, denn erst diese Passung ermöglicht es, eine bestimmte Tätigkeit *als* Hilfe dieses Kontexts zu begreifen. Gleichzeitig hat aber die Organisation keinen unmittelbaren Einfluss auf die Begegnung: was tatsächlich in diesen Interaktionen geschieht, ist für die Organisation eine Black Box. Um dennoch Passung zu ermöglichen, werden oftmals sowohl Input als auch Output dieser Black Box möglichst präzise (vor-)definiert: So werden einerseits umfassende Strukturen bereitgestellt, welche die Kategorisierungs- und Passungsarbeit ebenso wie angemessene Vorgehensweisen stark vorstrukturieren (sollen) – etwa durch Leitbilder, Organisationsstrukturen, Verfahrensregularien oder Formulare. Andererseits werden möglichst klare Gelingenskriterien formuliert, anhand derer vorgenommene Kategorisierungen zu definierten Ergebnissen in Bezug gesetzt werden. Der Versuch der Kontrolle der Hilfsinteraktion resultiert so in vermehrter Standardisierung und der möglichst umfassenden Regulierung von Abläufen und Berichtspflichten, die dabei vor allem zugunsten institutioneller Logiken und Zielsetzungen ausgerichtet sind (Ley 2021). Auf diese Weise kann die ex post-Bewertung standardisiert und von der Ungewissheit befreit werden, wessen individuelle Einschätzung über den Erfolg der Hilfe Gültigkeit hat. Insofern den internen Standards entsprochen wird, lässt sich die vollzogene Hilfe als erfolgreich bewerten.

Davon unberührt stellt sich die Situation für die Interagierenden selbst stets als unmittelbares Handlungsproblem dar; unabhängig davon, wie kleinschrittig und präzise die Vorgaben einer Organisation sind, lassen sie sich dennoch nicht direkt auf die konkrete Situation übertragen. Es sind die Interpretation und die Anpassung dieser Vorgaben vor dem Verständnis und der Berücksichtigung der konkreten Situation des Gegenübers und unter den Bedingungen der Interaktion, die die eigentliche Leistung der von Berufs wegen helfenden Personen ausmachen. So leistet die helfende Person in gewissem Sinne eine doppelte Übersetzung: zum einen die Übertragung des organisationalen und institutionellen Inputs auf die Situation, zum anderen die Respezifizierung des in der Situation Erreichten in organisational anschlussfähigen Begriffen. Sie stellt damit ein personifiziertes Bindeglied zwischen der Organisation und der Situation dar und stellt lokal, flexibel und in der Interaktion Passungen her, die die Bearbeitbarkeit erst ermöglichen.

Damit ist jedoch ein lückenloses Ineinandergreifen von Organisation und Interaktion lange nicht gewährt oder auch nur erwartbar. Im Sinne eines Verweisungszusammenhangs (Weick, 1985) zwischen beidem ist davon auszugehen, dass in den jeweiligen (An-)Passungsversuchen beider Ebenen ein hohes Potential für Irritation und Reibung besteht, das sich beispielsweise in Fragen danach ausdrückt, welche Rolle die Black Box im Gesamtgefüge der Organisation einnimmt, wie sie organisationale und institutionelle Strukturen und Dokumentationspflicht als Ressource begreift, wo sie sie dynamisch umdeutet, und wo sie sich der Eigenlogik der Interaktion so ergibt, dass sie letztlich den Selbstverpflichtungen der Organisation nicht gerecht werden kann.

Zu Beginn haben wir gesehen, dass organisiertes ›Helfen‹ für einige Disziplinen zwar als identitätsstiftend zu verstehen ist, aber gleichzeitig eine Bestimmung des ›Helfens‹ noch aussteht bzw. sich als problematisch erweist. Die moralische Färbung des Helfens im Alltag scheint einer systematischen Auseinandersetzung mit dem organisierten Helfen mitunter im Wege zu stehen. Trotz prominenter Bezugnahme fehlte es bislang insgesamt sowohl an einer empirisch informierten Theoretisierung der Hilfekategorie als auch an einer allgemeinen Theorie der Hilfe. In dem vorliegenden Beitrag wurde argumentiert, dass eine Bestimmung im begriffshermeneutischen Sinne nicht vorzunehmen ist. Das Problem lässt sich überwinden, indem die Bestimmung von Hilfe an die konkrete soziale Begegnung geheftet und ent-

sprechend analysiert, also als Aufgabe der Interagierenden behandelt wird. Dieser Orientierung auf die konkrete Empirie stellen wir fernerhin ein Konzept zur Seite, das das Zusammenspiel aus organisationaler Rahmung und situierter Praxis von Hilfeebringenden und Adressat*innen systematisiert. Wir legen damit eine empirisch informierte theoretische Skizze (Kalthoff et al., 2008) vor, die die theoretische Diskussion über das organisierte Helfen präzisieren und einen konzeptuellen Orientierungspunkt für weitere empirische Forschung in diesem Bereich bieten will.

Literatur

- Albert, A. C. (2010). *Helfen als Gabe und Gegenseitigkeit: Perspektiven einer Theologie des Helfens im interdisziplinären Diskurs*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Bauer, P. (2010). Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 249-266.
- Ben-Shem, I. & Avi-Itzhak, T. E. (1991). On work values and career choice in freshmen students: The case of helping vs. other professions. *Journal of Vocational Behavior*, 39(3), 369-379.
- Berger, P. & Luckmann (2009). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (22. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bergmann, J. (1993). Alarmiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehr-notrufen. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 283-328). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bergmann, J. R., Dausendschön-Gay, U., & Oberzaucher, F. (Hg.) (2014). *»Der Fall«: Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld: transcript.
- Bock, K., & Thole, W. (2011). Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt »Im Blickpunkt: Hilfe«. *Soziale Passagen*, 3, 5-10.
- Böhringer, D., & Karl, U. (2015). »Do You Want to Negotiate with Me?« – Avoiding and Dealing with Conflicts Arising in Conversations with the Young Unemployed. *Social Work & Society*, 13(1). Online verfügbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-781>.

- Böhringer, D., Karl, U., Müller, H. J., Schröer, W., & Wolff, S. (2012). *Den Fall bearbeitbar halten: Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (S. 21-40). Bd. 2. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Browne, S. (1997). *The Rise and Fall of Development Aid*. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.295468>.
- Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin: Philo.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists & Lawyers Recover from Stress & Disillusionment*. New York, NY: Routledge.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. In P. Drew & J. Heritage (Hg.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (S. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyck, van S., & Misbach, E. (2016). Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *Prokla* 183, 46(2), 205-227.
- Gängler, H. (2011). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 609-618). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (1980). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 189-262). Wiesbaden: Springer.
- Garfinkel, Harold (1967). What is Ethnomethodology? In ders. *Studies in Ethnomethodology* (S. 1-34). Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (2006). *Seeing sociologically. The routine grounds of social action*. Boulder u.a.: Paradigm Pub.
- Gebauer, T. (2007). Hilfe oder Beihilfe? Die Arbeit von humanitären Hilfsorganisationen zwischen Hilfeleistung und Instrumentalisierung. In A. Klein & S. Roth (Hg.), *NGOs im Spannungsfeld von Krisenprävention und Sicherheitspolitik* (S. 205-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goffman, E. (2013). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graf, E.-M., Scarvaglieri, C., & Spranz-Fogasy, T. (Hg.) (2019). *Pragmatik der Veränderung: Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen*. Tübingen: Narr.
- Hall, C., Sarangi, S., & Slembrouck, S. (1999). The legitimation of the client and the profession: Identities and roles in social work discourse. In S. Sarangi & C. Roberts (Hg.), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings* (pp. 293-322). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hedman, K. (2016). *Managing Medical Emergency Calls*. Diss. Lund University.
- Heritage, J., & Sefi, S. (1992). Dilemmas of Advice: Aspects of the Delivery and Reception of Advice in Interactions Between Health Visitors and First-time Mothers. In P. Drew & J. Heritage (Hg.), *Talk at Work* (pp. 359-417). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hitzler, S. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, S. (2013). Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 14, 110-132.
- Juhila, K., Caswell, D., & Raitakari, S. (2013). Resistance. In C. Hall, K. Juhila, M. Matarese, & C. van Nijnatten (Hg.), *Analysing social work communication: Discourse in practice* (S. 117-135). London: Routledge.
- Jungblut, H.-J. (1983). *Entalltäglicung durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendadministration*. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.
- Kendrick, K. H. (2021). The ›other‹ side of recruitment: Methods of assistance in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 178, 68-82.
- Klingebiel, S., Mahn, T., & Negre, M. (2016). *The Fragmentation of Aid: Concepts, Measurements and Implications for Development Cooperation. Rethinking international development series*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kühne, S., Schlepper, Ch., & Wehrheim, J. (2017). »Die sanften Kontrolleure« (Helge Peters und Helga Cremer-Schäfer 1975) revisited. *Soziale Passagen*, 9(2), 329-344.

- Ley, T. (2021). *Zur Informatisierung Sozialer Arbeit: Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lochner, B. (2017). *Teambarbeit in Kindertageseinrichtungen: Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (S. 21-43). Band 1. Neuwied: Luchterhand.
- Luhmann, N. (2019). *Schriften zur Organisation 2: Theorie Organisierter Sozialsysteme*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, T. (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtsstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, H. (2012). Moralstrukturen professionellen Handelns. *Soziale Passagen*, 4(1), 5-22.
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2007). Die soziale Produktion des Klienten -- Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Ludwig-Mayerhofer, O. Behrend, & A. Sondermann (Hg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht: Akteure der Sozialverwaltung und ihre Klienten* (S. 41-74). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nestmann, F., Engel, F., & Sickendiek, U. (Hg.) (2013). *Das Handbuch der Beratung. Band 3: Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*. Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Neubert, D. (2016). Entwicklungspolitik: Programme, Institutionen und Instrumente. In K. Fischer, G. Hauck, & M. Boatcă (Hg.), *Handbuch Entwicklungsforschung* (S. 359-373). Wiesbaden: Springer VS.
- Nijnatten, C. van, Hoogsteder, M., & Suurmond, J. (2001). Communication in care and coercion. Institutional interactions between family supervisors and parents. *British Journal of Social Work*, 31, 705-720.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership. The Tanner lectures on human values*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD (2005). *The Paris Declaration on Aid Effectiveness*. www.oecd.org/dac/effectiveness/
- Ostner, I. (2011). Care – eine Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Forschung? In A. Evers, R. G. Heinze, & T. Olk (Hg.), *Handbuch soziale Dienste. Sozialpolitik und Sozialstaat* (S. 461-481). Wiesbaden: VS Verlag.

- Otto, H.-U., Walker, M., & Ziegler, H. (2018). *Capability-promoting policies: Enhancing individual and social development*. Bristol: Policy Press.
- Petärylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation Analysis and the Professional Stocks of Interactional Knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727-750.
- Peters, H., & Cremer-Schäfer, H. (1975). *Die sanften Kontrolleure: wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen*. Stuttgart: Enke.
- Pick, I. (2017). Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In I. Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 427-470). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ratliff, N. (1988). Stress and Burnout in the Helping Professions. *Social Casework*, 69(3), 147-154.
- Richter, M. (2013). *Die Sichtbarmachung des Familialen: Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Beltz Juventa.
- Roesler, C. (2017). Hohe Klientenzufriedenheit bei begrenzter Problemreduktion. *Familiendynamik*, 42(3), 220-231.
- Sacks, H. (1967). The search for help: no one to turn to. In E.S. Shneidman (Hg.), *Essays in Self-Destruction* (S. 203-223). New York: Science House.
- Schäfer, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit: Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheffer, T. (2013): Die trans-sequentielle Analyse – und ihre formativen Objekte. In R. Hörster, S. Köngeter, & B. Müller (Hg.), *Grenzobjekte. Jenseits der Differenz – Entwicklungsformen in der Sozialwelt* (S. 89-114). Wiesbaden: Springer.
- Schefold, W. (2011). Hilfe als Grundkategorie Sozialer Arbeit. *Soziale Passagen*, 3(1), 11-27.
- Scherpner, H., & Scherpner, H. (1974). *Theorie der Fürsorge*. 2., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidbauer, W. (1978). *Die hilflosen Helfer: Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbeck: Rowohlt.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sogge, D. (2002). *Give and take: What's the matter with foreign aid? Global issues*. Dhaka: Zed Books.
- Thieme, N. (2013). *Zur Kategorisierung in der Jugendhilfe: Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral: Beiträge zur moralischen Orientierung sozialer Arbeit*. Edition soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Treutner, E., Wolff, S., & Bonß, W. (1978). *Rechtsstaat und situative Verwaltung. Zu einer sozialwissenschaftlichen Theorie administrativer Organisationen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Urban-Stahl, U. (2004). *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung*. Weinheim: Juventa.
- Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Shockley, C., & Segal, E. A. (2015). The Role of Empathy in Burnout, Compassion Satisfaction, and Secondary Traumatic Stress among Social Workers. *Social work*, 60(3), 201-209.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387-412.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whalen, J., Zimmerman, D. H., & Whalen, M. R. (1988). When Words Fail: A Single Case Analysis. *Social Problems*, 35(4), 335-362. 1
- Wolff, S. (1981). Grenzen der helfenden Beziehung. Zur Entmythologisierung des Helfens. In E. v. Kardorff & E. Koenen (Hg.), *Psyche in schlechter Gesellschaft* (S. 211-238). München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Wolff, S. (1983). *Die Produktion von Fürsorglichkeit*. Bielefeld: AJZ.
- Wolff, S. (2015). Organisation als Grenzobjekt? Zur Zukunft der Organisationssoziologie. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hg.), *Zur Zukunft der Organisationssoziologie* (S. 23-46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ziegler, H., Schrödter, M., & Oelkers, N. (2012). Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In W. Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch* (S. 297-310). VS Verlag.
- Zoellick, R. B. (2011). *Beyond Aid*. World Bank. Quelle: <http://documents.worldbank.org/curated/en/>

Teil I: Ausprägungen struktureller Hintergründe

Helfen als pädagogisches Handlungsformat

Barbara Lochner

Helfen als Auftrag der frühpädagogischen Praxis?

Die Frühpädagogik und ihre Institutionen – allen voran Kindertageseinrichtungen – sind im aktuellen fachpolitischen wie wissenschaftlichen Diskurs hochpräsent. Allerdings geht es dabei fast nie um die Konturierung von Hilfe und helfendem Handeln. Die zentralen Fragen im Fachdiskurs beziehen sich darauf, wie die professionelle Frühpädagogik ihrem Auftrag gerecht werden kann, Kinder zu bilden, zu erziehen und zu betreuen (u.a. bei Bilgi, Sauerbrey & Stenger, 2020; Gutknecht, 2020; Piper, 2018; Tietze et al., 2013; Viernickel et al., 2013). Alle Bildungspläne der Länder, welche das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtung rahmen (Textor, 2019), greifen diese Begriffstrias auf, die im § 22 SGB VIII grundgelegt ist. Hier wird im 3. Satz festgelegt: »Der Förderungsauftrag [von Kindertageseinrichtungen] umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes«. Zwar taucht der Begriff des Helfens in der Gesetzesgrundlage der Kindertagesbetreuung auf, doch lediglich insofern, als die Betreuung der Kinder als Hilfe für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verstanden wird: »Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen (...) den Eltern dabei *helfen*, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können« (§ 22 (2) SGB VIII). Das Helfen wird damit als ein Aspekt der Gestaltung von Rahmenbedingungen – primär der Öffnungszeiten von Einrichtungen – im Kontext des Betreuungsauftrags thematisiert, nicht jedoch als Gegenstand der professionellen Gestaltung pädagogischer Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern. Inwiefern »Helfen« auch aus einer pädagogischen Perspektive ein relevantes Phänomen darstellt, wird im Folgenden anhand von protokollierten Beobachtungssequenzen und Transkriptionen von Team- und Fachkraft-Kind-Interaktionen aus dem Projekt »Teamarbeit

in Kindertageseinrichtungen« (Lochner, 2017a) diskutiert. Der verwendete Datensatz und der Umgang damit werden im zweiten Abschnitt vorgestellt. Anschließend wird anhand des empirischen Materials rekonstruiert, wie Helfen als ein Handlungsformat der Pädagog*innen (Abschnitt 3), aber auch der Kinder (Abschnitt 4) hergestellt sowie zum Gegenstand professioneller Reflexion gemacht wird (Abschnitt 5). Dabei werden sowohl die Gegenstände als auch die Prozesse des Helfens in den Blick genommen. Es wird untersucht, wer die Initiative zur Hilfe ergreift, welche Intensität sie entwickelt und welche praktischen Wirkungen sie entfaltet. Auf dieser Basis wird abschließend diskutiert, welcher Eigenlogik Handlungen folgen, die im frühpädagogischen Kontext als »Helfen« markiert werden. Die Frühpädagogik als Handlungsfeld wird dabei im Anschluss an Farrenberg und Schulz (2020, S. 61f.) als spezifisch strukturierter Ort intentionalen Handelns verstanden. »Helfen« tritt darin oberflächlich betrachtet vor allem im Format der Alltagshilfe in Erscheinung, worin sich jedoch bei näherer empirischer Inblicknahme eine dezidiert pädagogische Intentionalität in Bezug auf die Handlungsfähigkeit von Kindern entfaltet.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer erneuten Rekonstruktion des Datenmaterials aus dem Dissertationsprojekt »Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen« mit Blick auf das Phänomen des ›Helfens‹. Das Datenmaterial setzt sich zusammen aus audigestützten Beobachtungsprotokollen und Videografien von kollegialen Gesprächen sowie Fachkraft-Kind-Interaktionen, die von 2010 bis 2015 in drei Kindertageseinrichtungen erhoben wurden. Es handelt sich dabei sowohl um strukturierte Teamgespräche als auch um spontane Interaktionen im pädagogischen Alltag. Im Folgenden wird nur auf letztere Bezug genommen. Das Datenmaterial, welches für diesen Beitrag herangezogen wird, beschränkt sich folglich auf Beobachtungsprotokolle, in welche Transkriptionen der zum Teil auch längeren Gespräche aus dem pädagogischen Alltag eingearbeitet wurden. Die Kombination aus registrierender und rekonstruierender Konservierung der Alltagspraxis (Bergmann, 1985, S. 305) ermöglicht die detaillierte Wiedergabe von Handlungen in ihrem zeitlichen Verlauf und ihrer räumlichen Dynamik. Während die protokollierten Beobachtungen als verdichtete Interpretationen

zu verstehen sind, welche das Geschehen in »symbolisch transformierter Gestalt« (Bergmann, 2012, S. 531) wiedergeben, lässt sich mithilfe der Audioaufzeichnungen das sprachliche Geschehen »in den Details seines realen Ablaufs« (ebd.) nachvollziehen. Eine alleinige Konzentration auf Gesprächsdaten wäre aufgrund der Komplexität des Feldes in zweifacher Hinsicht zu unergiebig. *Erstens* unterstützt das ethnografische Wissen die gesprächsanalytischen Interpretationen, indem einzelne Interaktionszusammenhänge in das dynamische Geschehen des Gruppenalltags eingebettet werden. Die ethnografischen Informationen ermöglichen es, »Interpretationslücken« (Deppermann, 2000, S. 108f) zu schließen, die auf rein sprachlicher Ebene entstehen. Unter dieser Perspektive sollten sie so sparsam wie möglich eingesetzt werden, um den Blick auf die Gesprächsdetails und darin eingelagerte »Doings« nicht zu verstellen (Deppermann, 2000, S. 117). Neben dem Nutzen der protokollierten Beobachtungen als Interpretationshilfe für die Analyse von Gesprächen haben die Beobachtungsprotokolle *zweitens* einen eigenständigen empirischen Wert, da sie z.B. nonverbale Handlungen, Interaktionssettings oder die handlungsfeldspezifische Strukturierung von Ereignissen erfassen und damit »alltagskulturellen Aktivitäten« (Kelle, 2001, S. 198) eher entsprechen als rein sprachzentrierte Formate.

Im Dissertationsprojekt wurde dieses Material daraufhin untersucht, wie unter den spezifischen Bedingungen der beruflichen Praxis in Kindertageseinrichtungen die soziale Einheit »Team« hergestellt und welche Bedeutung ihr im praktischen Vollzug des Arbeitsbogens zugeschrieben wird (Lochner, 2017a). In Anschlussarbeiten wurde zudem ausgearbeitet, welche Abwägungsprozesse dabei relevant gemacht werden (Lochner, 2017b) und wie in diesen Interaktionshandlungen die gemeinsame Vorstellung eines angemessenen pädagogischen Handelns, der »pädagogische Takt«, kollaborativ hergestellt wird (Lochner, 2019). Der gesprächsanalytische Zugang zu diesen Fragestellungen war primär durch methodologische Überlegungen der Ethnomethodologie, insbesondere der ethnomethodologischen Studies of Work (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985; Rawls, 2008; Bergmann, 2005), inspiriert. Zentral erscheint hier die Figur des »in Körperbewegung übersetzte[n] Sachverstand[es]« (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985, S. 185), die in der Kritik an ethnomethodologischen Praxisanalysen weitgehend unbeachtet bleibt (u.a. bei Pollmann & Geier, 2016; Diehm, Kuhn & Machold, 2013; ausführlicher siehe Lochner, 2019, S. 167ff.). Bei der analytischen Suche nach diesem »Sachverstand« geht es darum, die Methoden der Mitglieder

eines Feldes in ihrer Berufs- oder Handlungsfeldspezifik offenzulegen, die nach Garfinkel das »missing what« herkömmlicher Arbeitsanalysen darstellen (Garfinkel, 2002, S. 99f.). Auf diese Weise könnten theoretische Ideale zu den praktischen Lösungen der Akteur*innen ins Verhältnis gesetzt werden, ohne Letztere vorschnell als ungenügend zu disqualifizieren (vom Lehn, 2012, S. 93). Das Handlungs- oder Berufsfeldspezifische zeigt sich demnach in der Ordnung der Details, mit deren Hilfe die Akteur*innen situativen Sinn produzieren (Rawls, 2008, S. 706). Aus ethnomethodologischer Perspektive ist dieser Sinn kein mentales Konstrukt, sondern das empirisch verfügbare, praktische Vermögen der Akteur*innen, den situativen Handlungsanforderungen angemessen und in anschlussfähiger Weise gerecht zu werden (Rawls, 2008, S. 724).

Bei der erneuten Analyse des Datenmaterials mit dem Fokus auf helfendes Handeln wurde schnell deutlich, dass sich ›Helfen‹ als situatives und organisationales Phänomen anhand unterschiedlicher personeller Konstellationen differenzieren lässt (Pädagog*innen und Kinder, Pädagog*innen und Eltern, Pädagog*innen im Kollegium, Kinder untereinander usw.), in welchen es sich auf unterschiedliche Weise entfaltet. In der Beziehung von Pädagog*innen und Kindern wird es als wechselseitiges Handlungsformat etabliert (vgl. Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 29), worin sich eine spezifische pädagogische Intentionalität erkennen lässt. So geht es nicht nur darum, welche Tätigkeiten der Pädagog*innen in Interaktionen mit Kindern als ›helfend‹ eingeordnet werden können. Vielmehr erscheint es von ebenso konstitutiver Bedeutung für das Handlungsfeld zu sein, Kinder in die Rolle der Helfenden einzuführen, sie mit entsprechenden Erwartungen vertraut zu machen und ihnen Möglichkeiten des Helfens zu eröffnen. Da vermutet wird, dass sich darin die deutlichsten Kontraste zu anderen Handlungsfeldern erkennen lassen, konzentrieren sich die folgenden Rekonstruktionen auf diese Beziehung.

Um sich dieser Annahme zu vergewissern, werden im Folgenden das Helfen als Tätigkeit der Pädagog*innen einerseits und der Kinder andererseits kontrastiert. Dabei wird untersucht,

- was die jeweiligen Gegenstände des Helfens sind,
- wie sich die Initiative zum Helfen gestaltet,
- wie sich der Prozess des Helfens vollzieht und
- welche praktischen Wirkungen des Helfens sich zeigen.

In einem nächsten Schritt wird anhand des Gesprächsmitschnittes eines informellen Gesprächs zweier Pädagog*innen im Gruppenalltag vertieft, wie Pädagog*innen ihr eigenes Handeln in Interaktionen mit Kindern darauf hin reflektieren, was als situativ angemessenes Helfen verstanden werden kann.

Helfen als professionelle Tätigkeit der Pädagog*innen

Wenngleich dem Helfen im Fachdiskurs um frühpädagogische Arrangements kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird, weil es eher als »Maßnahme zur Reduktion bzw. Beseitigung eines Defizits« (Thieme, 2017, S. 19), denn als Handlungsmodus im Dienste der Bildung und Erziehung eingeordnet wird, finden sich im Datensatz zahlreiche Sequenzen, in welchen Handlungen der Pädagog*innen implizit oder explizit als ›Helfen‹ markiert werden. Im Wesentlichen scheint sich das helfende Handeln der Pädagog*innen, welches in den ethnografischen Protokollen aus dem Alltag der untersuchten Kindertageseinrichtungen repräsentiert wird, auf drei **Gegenstände** zu beziehen: Erstens helfen sie Kindern bei der *Bewältigung alltagspraktischer Aufgaben*, wie Aufräumen, dem Transport von Gegenständen oder der Essensvorbereitung. Zweitens helfen sie Kindern im Kontext ihres *Care-Auftrags*, verstanden als notwendig asymmetrische, achtsame Sorgeverantwortung (Conradi, 2001), indem sie die Kinder in angemessener Weise bei der Körperpflege und -hygiene unterstützen sowie bei Verletzungen und Stürzen versorgen. Und drittens helfen sie den Kindern bei der *Bewältigung bildungsbezogener Lernaufgaben*. In Bezug auf diese drei Gegenstände zeigt sich bereits in der **Initiative zur Hilfe** ein wesentlicher Unterschied: Während das Helfen bei alltagspraktischen Aufgaben oder im Kontext des Care-Auftrags als Reaktion auf identifizierte Hilfebedarfe hergestellt wird (weil ein Kind anzeigt, dass es Unterstützung braucht, oder die Pädagog*innen den Eindruck haben, dass ein Kind mit einer Situation nicht zurechtkommt), zeigt sich in Situationen, in denen die Pädagog*innen den Kindern bei der Bewältigung bildungsbezogener Lernaufgaben helfen, dass bereits die Entstehung des Hilfebedarfs häufig von den Pädagog*innen produziert wird, wie die folgende im Feld mitprotokollierte Sequenz 1) verdeutlichen soll.

Die Sozialpädagogin Karoline leitet darin das Durchzählen der Kinder im Morgenkreis an¹.

Sequenz 1)

Als das Begrüßungslied zu Ende ist, lacht Karoline kurz auf und sagt dann: »Okay (.) wer mag denn mal an-fang-en zu zä-hl-en heu-te?«. Mehrere Kinder melden sich. Karoline blickt sich um und ruft: »DER LUKAS (.) °mit was fangen wir denn an zu zählen mit welcher Zahl? Weißt du das?°. Lukas schaut Karoline an, antwortet aber nicht. »Eins«, sagt Karoline betont und sieht dabei den Jungen an. Das nächste Kind weiß, dass nun die zwei kommt. Die Kinder zählen der Reihe nach durch. Den Kindern, die ihre Zahl nicht kennen, hilft Karoline, indem sie die jeweilige Zahl langsam flüstert. Die Kinder, die in das Sprechen der Zahl einsteigen, bestärkt sie, indem sie »super« ruft, bevor sie das nächste Kind anblickt.

Indem die Aufgabe, die die Pädagogin stellt, im Kreis bewältigt wird, sind alle Kinder der Gruppe unabhängig von ihrer Zählkompetenz aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Erst durch diese Aufforderung entsteht der mögliche Hilfebedarf. Die Reihenfolge des Durchzählens der sechzehn anwesenden Kinder erfolgt im Kreis, der gewählten Sitzordnung folgend. Karoline moderiert den Ablauf durch ihre Blicke. Den Kindern, die sich an den ihnen zugewiesenen Stellen nicht in geforderter Weise beteiligen, leistet Karoline unmittelbar Hilfestellung, ohne darum explizit gebeten zu werden. Sie klärt auch nicht in einer Präsequenz, ob ein Wunsch nach Hilfe besteht. Vielmehr wertet sie ein Zögern als Hilfebedarf, dem sie nachkommt. Die Varianten, dass Kinder um Hilfe bitten oder Hilfe zunächst in einer Präsequenz angeboten und angenommen wird, findet sich im herangezogenen Datenmaterial in keiner bildungsbezogenen Gruppenaktivität.

Diese Varianten zeigen sich eher in Bezug auf alltagspraktische Aufgaben und Care-Aufgaben, mit Ausnahme der akuten Versorgung von Verletzungen und Stürzen, sowie individuell vom Kind gewählten Bildungsaufgaben.

1 Transkriptionszeichen:

la-ng: gedehntes Sprechen

°leise°: leises Sprechen

LAUT: lautes Sprechen

betont: betontes Sprechen

Die Unmittelbarkeit der Realisierung scheint sich dabei aus einer Abwägung von Handlungsressourcen des*r Pädagog*in und der eingeschätzten Dringlichkeit des Hilfebedarfs zu ergeben. Sie wird bei selbstgewählten Aufgaben der Kinder tendenziell niedriger eingeschätzt als bei Aufträgen der Pädagog*innen, wie es in der vorgestellten Sequenz der Fall ist.

Auf den ersten Blick scheint es, dass Karoline immer dann, wenn die Kinder ihre Zahl nicht wissen, stellvertretend handelt. Den **Prozess des Helfens** auf diese Weise zu interpretieren, erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als falsch. Durch das langsame Sprechen der jeweiligen Zahl und die Betonung des ersten Buchstabens oder der ersten Silbe ermöglicht die Pädagogin den Kindern einzusteigen, um so die Aufgabe entweder nach einem kurzen Impuls eigenständig oder eben gemeinsam mit der Pädagogin zu bewältigen. Da sie leise spricht, vermittelt sie zudem den Eindruck, im Hintergrund zu bleiben.

In vielen Situationen des pädagogischen Alltags – sowohl in Bezug auf alltagspraktische Hilfe, Care-Aufgaben oder im Zusammenhang mit Bildungsaufgaben – zeigt sich im Vollzug der helfenden Handlung durch die Pädagog*innen eine situative Abstufung. Die geringste Intervention stellt dabei die Aufforderung respektive Ermutigung dar, es zunächst eigenständig zu versuchen oder schlicht beobachtend abzuwarten. Die nächste Stufe ist eine Art Minimalhilfe, bei der vor dem Handeln oder sogar währenddessen ausgelotet wird, bis zu welchem Punkt Hilfe notwendig ist. Stärker stützend gestaltet sich die Bewältigung einer Handlungsaufgabe, wenn der*die Pädagog*in gemeinsam mit dem Kind agiert. Die Unterstützungsweise Karolines lässt sich zwischen diesen beiden letzten Interventionsstärken einordnen. Schließlich finden sich Hilfesequenzen, in denen die Pädagog*innen stellvertretend agieren, wobei hier noch zu differenzieren ist, zwischen einem stellvertretenden Handeln, das durch einführende Hinweise und Erläuterungen begleitet wird, und einem solchen, das ohne eine verbale Begleitung erfolgt. In Tabelle 1 finden sich Beispiele für diese verschiedenen Varianten des Vollzugs der helfenden Handlung.

Tab. 1: Interventionsstärken des helfenden Handelns durch die Pädagog*innen

Ermutigung zum eigenständigen Versuch	Ein Kind [kommt] an den Tisch und sagt, dass es auf die Toilette muss. Susann (P) blickt kurz auf und sagt: »Na dann geht schnell.« Das Mädchen läuft aus dem Raum, kommt aber gleich wieder herein, geht wieder auf Susann zu und sagt, dass es Hilfe braucht. Susann [.] nimmt das Mädchen an der Hand und verlässt mit ihm den Raum.
Minimalhilfe	Verena (P) hilft Sören (K) beim Brötchenschmieren, indem sie ihm die richtige Menge Aufstrich auf die Brötchenhälften gibt. Das Verstreichen überlässt sie ihm.
Gemeinsames Handeln	Andrea (P) [...] nimmt Mara (K) auf den Schoß und sagt, dass sie ihr beim Anziehen hilft. »Schau mal du steckst den Fuß rein (.) ich halt den Strumpf«, schlägt sie vor.
Erläuterndes stellvertretendes Handeln	Andrea hilft einem Kind die Nase zu putzen. [...] Sie lacht, als das Kind laut mit dem Mund schnaubt. »Der Mund muss nicht blasen, die Nase muss blasen. Noch mal«, sagt sie. Sie lacht wieder, als das Kind einen zweiten Anlauf nimmt, um sich ins Taschentuch zu schnäuzen. »Das muss=mer noch lernen, ner?«, sagt sie und fordert das Kind auf, das Taschentuch einzustecken.
Stellvertretendes Handeln ohne Erläuterung	Jette (K), die mit Moritz (K) in der Puppenecke spielt, kommt mit einem schwarzen Kleid in der Hand zu Miriam (P) und bittet sie, ihr dabei zu helfen, es überzuziehen. Miriam nimmt das Kleid, wendet es und zieht es dem Mädchen über den Kopf.

Bis auf die Variante des stellvertretenden Handelns ohne Erläuterung, in der das handlungspragmatische Ziel (im Beispiel in der Tab. 1: das Ankleiden) im Vordergrund zu stehen scheint, ist allen ein befähigendes, auf Eigenständigkeit hin orientiertes Moment inhärent (Bock & Thole, 2011, S. 8), welches auf eine pädagogische Absicht hindeutet. Mit Pick und Scarvaglieri (2019, S. 31) ist davon auszugehen, dass die »verschiedenen Stufen des Abnehmens von Handeln (...) nur dann ihre Funktion als gelingendes helfendes Handeln erfüllen [können], wenn die helfende Person aufgrund von Asymmetrien (Wissen, Können, Erfahrung etc.) mental bereits eine Bewertung und Gewichtung von Alternativen vorgenommen hat« (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 31). Zugleich wirken die helfenden Handlungen der Pädagog*innen weder intendiert noch vorbereitet. Das pädagogische Wissen um ihre Bedeutung und das pädagogische Können ihrer Ausführung erscheinen eher habitualisiert verfügbar zu sein (Milbradt & Thole, 2015, S. 348f) und als ein »in Körper-

bewegung übersetzte[r] Sachverstand« (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985, S. 185) zum Ausdruck gebracht zu werden (Lochner, 2019, S. 169). Dass die helfenden Handlungen dennoch als explizit pädagogische und nicht als willkürliche oder rein funktionale Handlungen eingeordnet werden, begründet sich darin, dass ein situatives Austarieren der eigenen Handlung im Verhältnis zum jeweiligen Kind, also eine spezifische Relationalität, deutlich wahrnehmbar ist (ebd., S. 166)². Darüber hinaus erinnern die Vorgehensweisen an die Methoden des »Scaffolding« und der »guided participation« (König, 2009, S. 89), welche darauf abzielen, Kindern durch planvolle und zurückhaltende Unterstützungsleistungen zu ermöglichen, eigene Kompetenzen zu erweitern und eigenständiger zu werden.

In der Sequenz des Morgenkreises ist die **praktische Wirkung** der Hilfestellung durch Karoline, dass alle Kinder in die Aktivität eingebunden werden können und Momente des Schams weitgehend vermieden werden. Es scheint darum zu gehen, die Kinder an Lernaufgaben heranzuführen und eine Erweiterung ihrer entsprechenden Kompetenzen durch die ritualisierte Einbindung zu fördern. Das Helfen wird damit zu einem wesentlichen Bestandteil taktvollen pädagogischen Handelns (Lochner, 2019, S. 168f). Es weist auf die »moral demands on both actors and situations« (Rawls, 2008, S. 723), die situativ erzeugt werden, wenn die Kinder mit dem Ziel der Steigerung ihrer Handlungskompetenz heraus-, aber nicht überfordert werden sollen. Mit Blick auf die Gruppe gewährleistet dieses Vorgehen zudem, dass keine zu langen Pausen entstehen, die sich störend auf die Gruppendynamik und den Gruppenfokus auswirken könnten. Dieser Abwägungsprozess zwischen einer ermöglichenden Unterstützung von Eigenständigkeit und dem Erhalt der situativ erforderlichen sozialen und materiellen Ordnung prägt viele Situationen, in denen die Pädagog*innen helfend handeln.

Deutlich wird in diesen praktischen Wirkungen der notwendige Umgang mit verschiedenen Dilemmata professionellen Handelns, wie ihn Schütze

2 Mit Pick und Scarvaglieri (2019, S. 26) kann diskutiert werden, ob diese Relationalität nicht ein grundlegendes Merkmal helfenden Handelns ist, mit dem Hilfe von übergreifendem Handeln abgrenzt werden kann. Betont werden soll an dieser Stelle aber, dass dem taktvollen situativen Ausloten des Hilfebedarfs in Orientierung an größtmöglicher Selbständigkeit ein pädagogisches Moment inhärent ist. Insofern könnte umgekehrt geschlussfolgert werden, dass helfendes Handeln zwangsläufig als Bildungsakt zu verstehen ist, wobei hier die Grenzen zwischen einer empirisch-deskriptiven und einer theoretisch-normativen Bestimmung des Begriffs verschwimmen.

(2000, S. 78f.) formuliert hat. So zeichnet sich das befähigende Helfen dadurch aus, dass es *erstens* abwägt zwischen einem Zulassen und Fordern von eigenständigem Handeln und einem rechtzeitigen Eingriff, wenn die Situation problematisch zu werden droht, etwa, weil Kinder bei einem längeren Zuwarten vor der Gruppe als inkompetent bloßgestellt würden. Es ist *zweitens* gefordert, mit dem »pädagogischen Grunddilemma« (Schütze, 1992, S. 160) umzugehen. Dies besteht laut Schütze darin, dass gerade beim Erlernen von Neuem ein (wiederholtes) exemplarisches Vormachen notwendig ist, was zugleich die Gefahr beinhaltet, eine »Dauerhilfe« zu produzieren und die Adressat*innen damit in ihrer Unselbständigkeit zu belassen (Schütze, 1992, S. 160f.). Kuhn (2013, S. 136) hebt hervor, dass dieses Dilemma für den frühpädagogischen Bereich zentral sei, weil hier »zum einen von einer Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Professionellen und denen der Kinder ausgegangen werden kann und zum anderen das normative Postulat der Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit großen Stellenwert einnimmt«. Befähigendes Helfen bedarf in diesem Sinne einer kontinuierlichen Kontrolle ihrer situativen Notwendigkeit, nicht zuletzt, weil die Wiederholungen *drittens* aufseiten der Professionellen zu Routinisierungen bzw. Ritualisierungen führen können, die zwar Handlungssicherheit versprechen, aber auch die professionelle Handlungsaufmerksamkeit in der Situation und deren reziproke Gestaltung einschränken (Schütze, 2000, S. 79; Kuhn, 2013, S. 136). Je passgenauer das helfende Handeln gestaltet sein soll, umso mehr erscheint es folglich erforderlich zu sein, dass sich das Helfen in reziproken Interaktionen entfaltet. Es bedarf einer hohen situativen Aufmerksamkeit seitens des*r Pädagog*in. Befähigendes Helfen ist folglich *viertens* mit der Notwendigkeit konfrontiert, einerseits offen und unbefangene situative Bedarfe anzuerkennen und zugleich die eigenen »Gestaltungs- und Bedingungsanteile an der Fall- bzw. Projektproblematik« (Schütze, 2000, S. 79) im Blick zu behalten. Das dargestellte Verhältnis von Erfordernissen der Gruppe und der einzelnen Kinder kann *fünftens* als Adressat*innendilemma gefasst werden, da sich die Entscheidung, in welchem Umfang den Kindern geholfen wird, in Abwägung eben dieser mitunter spannungsreichen Erfordernisse vollzieht (ebd.).

Helfen als Beteiligungsform der Kinder

Eine Besonderheit im frühpädagogischen Feld ist nun, dass sich das Helfen nicht allein als (professionelle) Tätigkeit der Fachkräfte einordnen lässt. Vielmehr finden sich im Datensatz deutliche Hinweise darauf, dass es hier von hoher Relevanz ist, dass auch die Kinder helfend tätig werden können. Entsprechend wird im nächsten Schritt ein Blick auf jene Sequenzen geworfen, in welchen helfendes Handeln als Tätigkeit der Kinder konstruiert und moduliert wird.

Gegenstände ihrer Hilfe sind – insbesondere dann, wenn sie den Pädagog*innen helfen – vorrangig alltagspraktische Aufgaben, die sich nicht nur selbstläufig aus dem gemeinsamen Alltag ergeben, sondern vielfach als Möglichkeiten des Helfens von den Fachkräften produziert werden. Nicht das konkrete Produkt oder Resultat – das aufgeräumte Zimmer, der gebackene Kuchen, das geschnittene Gemüse – erweist sich dann als zentraler Impuls für die Situationskonstruktion, sondern pädagogische Erwägungen. Ausgangspunkt kann dann z.B. eine Situation sein, die remoduliert werden soll (etwa, wenn ein Kind um Hilfe gebeten und dadurch eine soziale Konfliktsituation zwischen Kindern unterbrochen oder aufgelöst wird), oder auch die Schaffung einer Mitmach-Option und die damit verbundene Förderung alltagspraktischer Kompetenzen der Kinder. Letzteres zeigt sich etwa in der folgenden Sequenz 2), in welcher die Erzieherin Susann Kinder im Rahmen der morgendlichen Begrüßung fragt, ob sie beim Kuchenbacken helfen wollen³.

Sequenz 2)

»Heut back=mer Apfelkuchen (.) ich will schon anfangen (.) kannst gleich a bisschen helfen«, sagt Susann zu Charlotte nach der Begrüßung. »Mhmm«, sagt Charlotte zustimmend. Kurz darauf kommen Johanna und Jasmin mit ihrer Großmutter in den Gruppenraum. [...] Als die Oma sich verabschiedet hat, fragt Susann Johanna, »Hilfst du mir ein bisschen? Ich brauch noch ein

3 Auffällig ist in dieser Sequenz, dass nur Mädchen adressiert werden, um beim Kuchenbacken zu helfen. Ob dies der Situation an jenem Morgen geschuldet ist oder auf eine geschlechtsbezogene Differenz hinsichtlich der Bereiche, in denen Kinder zum Helfen aufgefordert werden, hindeutet, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wird die Motivation der Kinder, helfend tätig zu werden, als pädagogische Maßnahme eingeordnet, sollte dieser Frage jedoch unbedingt nachgegangen werden.

paar Große zum Schälen«. Als Johanna zustimmt, schickt Susann sie Händewaschen. Auch Jasmin geht Händewaschen. Als die Mädchen zurückkommen, setzt Susann sich mit einem lauten »SO--« mit ihnen und Charlotte an den Tisch bei der Küchenseite. Sie zeigt den Kindern, wie man einen Apfel schält. Die Mädchen beginnen konzentriert, die Äpfel zu schälen. Es wird wenig am Tisch gesprochen.

Die Möglichkeit zu helfen, geht zunächst auf die Initiative der Pädagogin Susann zurück, die sie als Angebot (*»kannst gleich...«*) oder Bitte (*»Hilfst du mir...?«*) formuliert. Indem die Pädagogin ihre Frage gegenüber Johanna explizit mit deren Status als »Große« begründet, wird das Alter zu einer relevanten Kategorie für das Helfen-Können. Das Helfen wird damit nicht nur zu einer Möglichkeit der Teilhabe und des Mitmachens, sondern zugleich zu einem Moment der Bestärkung bereits erworbener Kompetenzen. Später in dieser Sequenz werden auch Kinder hinzukommen, die aktiv fragen, ob sie helfen dürfen, was dann eigeninitiativ geschieht, zugleich aber dennoch der Steuerungsmacht der Pädagogin unterliegt.

Denn der **Prozess des Helfens** wird weitgehend von Susann strukturiert und angeleitet: Sie bestimmt die Voraussetzungen (z.B. Händewaschen) und erläutert und verteilt die Aufgaben. Sie entscheidet, wie die Kinder helfen können, wenngleich Kinder durchaus Vorschläge machen bzw. ihre Mitwirkung jederzeit beenden können. Die »asymmetrische Grundkonstellation« des Helfens (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 27) wird hier umgekehrt: Das Helfen basiert nicht auf einem Wissens- und Kompetenzvorsprung der helfenden Person, sondern jener, der geholfen wird. Aus einer theoretischen Perspektive könnte insofern gefragt werden, wer hier eigentlich wem hilft. Wird jedoch den Perspektiven der Feldteilnehmer*innen gefolgt, stellt sich diese Frage nicht, da sie das Handeln der Kinder als Helfen markieren. Möglicherweise liegt genau in diesem So-tun-als-ob das pädagogische Moment entsprechender Handlungen. Die Steuerungsmacht der Pädagogin basiert darauf, dass sie zu den Interessen der Kinder und ihrem Bedürfnis mitzuwirken in Beziehung steht (Han, 2017, S. 10). Sie knüpft an die menschliche Fähigkeit zu gemeinsamer Intentionalität an (Tomasello, 2014, S. 153) und profitiert von der intrinsischen, laut Tomasello (2010, S. 83) angeborenen Motivation von Kindern, »sich [helfend] an solchen kollektiven Aktivitäten zu beteiligen«. Auf dieser Basis entwickelt sich ein gemeinsames Hand-

lungsziel, welches die Voraussetzungen für gelingendes Helfen schafft (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 27).

Nicht nur in Bezug auf ihre eigene Hilfe, sondern auch in Bezug auf das Helfen der Kinder folgen die Pädagog*innen einem stufenartigen System. In der Sequenz des Kuchenbackens helfen Kinder entsprechend der stetigen Anleitung der Pädagogin. In anderen Situationen, in denen die Kinder vertrauter mit den Tätigkeiten erscheinen, gestaltet sich das Helfen hingegen stärker als Aushandlungsprozess von Anleitung und Mitbestimmung. Des Weiteren finden sich Sequenzen, in denen Kindern nach einem Hilfeangebot die Verantwortung für bestimmte Tätigkeiten übertragen wird und schließlich finden sich Formate des Helfens, in denen Kinder zu Stellvertreter*innen der Pädagog*innen werden, indem sie auf deren Bitte anderen Kindern helfen. Einen Überblick gibt die folgende Tabelle 2).

Tab. 2: Maß der eigenständigen Gestaltung des helfenden Handelns durch die Kinder

Helfen als angeleitetes Handeln	Susann (P) zeigt den Kindern, wie man einen Apfel schält. Die Mädchen beginnen konzentriert, die Äpfel zu schälen.
Helfen als Aushandlungsprozess	Clara (P) kommt aus dem Abstellraum. [...] »Ja, Johanna du musst mir schon helfen«, ruft sie, »is ja dein Geburtstags- (5) meins is es net«. [...] Nachdem sie sowohl einen gelben als auch einen lilafarbenen Streifen abgeschnitten haben, hält Clara das Papier an einem Ende fest und fordert Johanna (K) auf, die beiden Streifen zu drehen: »So, ich halt=s fest und du drehst mal.« Sie dreht in die entgegengesetzte Richtung. Johanna sagt, dass sie tackern möchte. Clara reicht ihr den Tacker.
Helfen als Ausüben übertragender Verantwortung	Andrea (P) wischt die Tische ab. Ein Kind will ihr helfen. Andrea spült ihren Lappen aus und gibt ihn dem Kind. Dann hebt sie eine Tasche vom Boden auf.
Helfen als stellvertretendes Handeln	Als Paul (K) mit dem Papier zu ihr kommt, schlägt Clara (P) ihm vor, Anton (K) um Hilfe beim Basteln eines Fliegers zu bitten.

Deutlich wird, dass das helfende Handeln der Kinder als Form der aktiven Einbindung in die Tätigkeiten des Kindergartenalltags hergestellt wird, der grundsätzlich ein befähigendes Moment inhärent ist.

Die **praktische Wirkung** dieser Einbindung der Kinder als Helfende ist, dass sie sich als Produzent*innen in ihrer Alltagswelt erfahren, den Reziprozitätsgedanken einüben und eigene Kompetenzen zum Ausdruck bringen können. Als Reaktion auf ihre helfenden Handlungen erfahren die Kinder die Anerkennung der Pädagog*innen, aber auch der Gruppe («alle» haben etwas davon, dass einige Kinder mit Susann Kuchen backen). Insofern folgt die Ermöglichungen des Helfens dem von Kuhn beschriebenen »Postulat der Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit« (Kuhn, 2013, S. 136), wenngleich es eng flankiert wird von konkreten normativen Vorstellungen zu einem sozial erwünschten Handeln, welches hervorgebracht werden soll. Das Vorgehen folgt damit der Idee »induktiver Erziehung«, die auf einer »Internalisierung sozialer Normen und Werte« abzielt (Tomasello, 2010, S. 47). »Diese induktive Erziehungsweise funktioniert deshalb so gut, weil sie auf der richtigen Annahme basiert, dass Kinder ohnehin bereit sind zu kooperieren, wenn ihnen die Auswirkungen ihres Handelns auf andere und das Funktionieren der Gruppe erklärt werden« (ebd.)⁴.

›Kindern Helfen‹ als Gegenstand professioneller Reflexion

Sowohl im helfenden Handeln der Pädagog*innen, als auch in ihren Anforderungen der Kinder zu helfen oder der Annahme von Hilfsangeboten der Kinder deutet sich die pädagogische Idee der Förderung von – vorwiegend alltagspraktischer – Kompetenzen und Selbständigkeit an. Zuletzt soll nun noch ein Blick darauf geworfen werden, wie Pädagog*innen selbst das Helfen reflektieren. Die herangezogene Reflexionssequenz entwickelt sich spontan im Alltag zwischen der Pädagogin Susann und ihrer Kollegin Andrea und fokussiert das eigene Handeln in Bezug auf vermeintliche Hilfebedarfe der Kinder. Susann hatte tags zuvor eine Fortbildung zu Reggio-

4 Zugleich können diese oder andere Formen der extrinsischen Bestärkung von helfenden Handlungen zumindest als ambivalent eingeordnet werden. An anderer Stelle stellt Tomasello auf Basis von Untersuchungen mit 20 Monate alten Kindern fest: »Konkrete Belohnungen leisten also nicht nur keinen Beitrag zur Entwicklung der Hilfsbereitschaft von Kindern, sondern könnten diese sogar untergraben« (Tomasello, 2010, S. 24), weil auf diese Weise intrinsische durch extrinsische Motivationen abgelöst werden. Pädagog*innen sind folglich herausgefordert das helfende Handeln der Kinder zu bestärken, ohne zu große Abhängigkeiten von dieser externen Bestärkung zu produzieren.

Pädagogik besucht und berichtet nun von den Inhalten dieser Veranstaltung. Sie zieht dabei u.a. Vergleiche zur Montessori-Pädagogik, auf welche in ihrer Einrichtungskonzeption Bezug genommen wird. Susann berichtet von einem Videoausschnitt aus dem Alltag der Reggio-Einrichtung, in der Kinder mit Wasser spielen, und zieht im Anschluss daran einen Vergleich zu einer ähnlichen Situation aus dem gemeinsamen Alltag. Die folgende Sequenz 3) gibt das Gespräch von Susann und Andrea wieder:

Sequenz 3)

- S: da hab ich mir auch gedacht (.) also die haben das super gemacht das hat ausgeschaut wie (.) Sau ne aber am Ende hat jedes Kind sein' Besen genommen oder sein' Lappen und hat das Zeug weggewischt und dann wusst ich noch am Montag hat doch der Philipp und der Anton ham doch da nen Becher umgeschüttet die warn ja völlig hilflos ner (.) Soße tropftropf Pfütze naja
- A: [NA]A die warn fasziniert
- S: [dann stehn se da
- A: von=dem (1) Laufen und machen und dann
- S: [naja aber ja
- A: mu=musst du du warten bis se soweit sind und hilfst wischen
- S: [mhm ja ja
aber dann sind wir oft zu schnell ner (.) wo du denkst oh Gott ner
- A: [mhh mhm mhh
- S: bevor der nächste noch neisappt mit seinen Hausschuhen oder ner
- A: ja
- S: und dann wischt es halt weg ner und des
- A: [JA DES WÄR]A dann die nächste
Reaktion ner
- S: (braucht du Gelassenheit?)
- A: [wenn du=s lässt dann kämen noch fünf andre die dann probieren wie=s ist wenn man durchwatscht dann kommt der Nächste der (ausprobiert wie man wischen?) [...] und das müssen wir alles lassen mhh
- S: (.) ja müsstest schon viel lassen
- A: also da bin ich zu alt dafür ((lacht))
- [K1, P4, 139 – 168]

Das Gespräch der beiden Pädagoginnen dreht sich an dieser Stelle um die Frage, wie pädagogisch angemessen damit umzugehen ist, wenn Kinder ein Getränk umkippen und nicht ad hoc in der aus Sicht der Pädagoginnen »richtigen« Weise reagieren, indem sie sich ein Tuch holen und den Tisch reinigen. Dabei benennen die Pädagoginnen unterschiedliche Gründe für ein solches Nicht-Handeln der Kinder. Susann diagnostiziert, dass die Kinder ihrer Einrichtung – im Gegensatz zu den Kindern im Video der Reggio-Einrichtung – »hilflos« sind, d.h. keine Problembewältigungskompetenz aufweisen. Demgegenüber geht Andrea davon aus, dass aus Sicht der Kinder kein Hilfebedarf besteht, weil sie die über den Tisch laufende Flüssigkeit eher als faszinierendes Ereignis den als Problem einordnen. Von diesen Deutungen ausgehend, kommen die Pädagoginnen zu unterschiedlichen Anforderungen an ihr eigenes Handeln, wobei sie im Kern zwei der bereits benannten professionellen Dilemmata diskutieren. So beschäftigen sie sich erstens mit den Optionen des Selbst-machen-Lassens und Abwartens einerseits und der sofortigen Intervention andererseits, wie zweitens mit dem Dilemma zwischen einem Vormachen, welches letztlich ein stellvertretendes Handeln darstellt, und dem Zulassen einer eigenständigen Situationsbewältigung durch die Kinder (Schütze, 1992, S. 150f. & 160f.).

Susanns Diagnose der Hilflosigkeit folgt interessanter Weise nun aber nicht die Konsequenz der stellvertretenden Intervention, sondern die Aufforderung, sich stärker zurückzunehmen. In ihrer Deutung ist die Hilflosigkeit bereits als Konsequenz eines zu stark intervenierenden Erziehungsstils (Schütze, 2000, S. 79) zu verstehen. Daraus folgend wird »helfendes Handeln« weniger als paternalistisches Machen konzipiert, sondern als das Schaffen von Lerngelegenheiten durch die Gewährung von Zeit für die eigenständige Lösungssuche. Als Reaktion auf die »Hilflosigkeit« der Kinder hinsichtlich der prinzipiell bewältigbaren Aufgabe (dies beweist das Lehrvideo), plädiert sie für die niedrigste Interventionsstärke: Verfügbar zu bleiben, sollte die eigenständige Lösungssuche nicht zum erwünschten Resultat – dem gereinigten Tisch – führen, die Situation aber zunächst den Kindern selbst zu überlassen und die situativen Handlungszwänge bezüglich der sozialen und räumlichen Ordnung (»bevor der nächste...«) zu vernachlässigen. Implizit knüpft sie dabei an die konzeptionelle Idee Maria Montessoris an pädagogische Aktivitäten vorrangig als aufmerksame Reaktionen auf die Bitte des Kindes »Hilf mir, es selbst zu tun« zu konzipieren (Becker-Textor, 1994, S. 142).

Der Einschätzung, dass es sich bei der Aufgabe, um eine prinzipiell bewältigbare Tätigkeit handelt, widerspricht Andrea nicht. Sie betont jedoch das Spannungsverhältnis zwischen der kindlichen Situationswahrnehmung und den Erfordernissen des sozialen und räumlichen Kontexts. Sie geht davon aus, dass die kindliche »Faszination« es nicht zulässt, dass Kinder die an sie gestellten sozialen Handlungserwartungen antizipieren und eine für den skizzierten Gruppenkontext notwendige Reaktionsweise zeigen. Entsprechend ist bei ihr die schnelle Intervention und eine stellvertretende Problembewältigung, mit welcher den Kindern ein »richtiger« Umgang mit der Situation vermittelt wird, angemessener. Die Kinder würden auf diese Weise zumindest situativ von der Anpassungserwartung entlastet, die Andrea im Gruppenkontext notwendig erscheint.

In beiden Varianten ist die Bezugsgröße des Helfens das Problem, welches sich auch im zweiten Abschnitt in der Sequenz zum Durchzählen im Morgenkreis, gezeigt hat: Ein aus Sicht der Pädagog*innen angemessenes »Helfen« dient der Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und den sozial-räumlichen Erfordernissen. Die Pädagog*innen orientieren sich also an einem Begriff des Helfens, der sich auf die Aufgabe der Erziehung bezieht, Kindern die eigentätige Auseinandersetzung mit Welt zu ermöglichen, sie aber zugleich mit den Regeln und Erwartungen der sozialen Welt vertraut zu machen (Kron, 2009, S. 47), wobei deutlich eine – zumindest mittelfristige – Anpassungserwartung erkennbar wird.

Am Ende der Sequenz verdeutlicht sich dann noch eine dritte Komponente, deren scherzhafte Modulation auf ihren prekären Status verweist: Die Entscheidung, welche Form bzw. welcher Grad der Intervention angemessen erscheint, ist nicht nur abhängig von der Art der Tätigkeit (Sache), den Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder (Adressat*in) sowie der jeweiligen sozialen und räumlichen Situation (Kontext), sondern auch von den Fähigkeiten der Pädagog*innen sich in Geduld zu üben und die situative Kontrolle abzugeben. Unter dieser Voraussetzung wird helfendes Handeln zu einer Praxis, die auch durch die Person des*der Helfenden begrenzt wird.

Fazit

In der Sozialpädagogik wird betont, dass in Bezug auf helfendes Handeln zu differenzieren ist zwischen Hilfe als einem »elementare[n] Bestandteil menschlichen Alltagshandelns«, welcher eingewoben ist »in die Gestaltungsformen des Alltags« (Bock & Thole, 2011, S. 6) einerseits und einer professionellen Hilfe, »die selektiv, spezialisiert und methodisch angeleitet« (Herrmann, 2014, S. 128) ist, andererseits. Das herangezogene Datenmaterial aus dem Alltag verschiedener Kindertageseinrichtungen deutet demgegenüber darauf hin, dass die spezifische Form, wie die Hilfe als Bestandteil der Alltagspraxis vollzogen wird, der pädagogischen Intention folgt, Kinder zu einer – in spezifischer Weise normativ konnotierten – gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zu *verhelfen*. Dabei sind Formen der Alltagshilfe und professionelles pädagogisches Handeln eng miteinander verbunden. Auch diese pädagogisch fundierte Form des Helfens begründet »über die professionell Helfenden eine konkrete Verbindung zwischen den Individuen und der Gesellschaft« (Bock & Thole, 2011, S. 6), die sich darin äußert, dass den Kindern die Erfahrung des Helfens in unterschiedlichen Rollen zugänglich gemacht wird. In allen Varianten ist das Motiv der Veränderung (Graf, Scavaglieri & Spranz-Fogasy, 2019) bzw. der Festigung spezifischer Handlungs- und Denkweisen erkennbar. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Helfen Verlässlichkeit im Miteinander schafft. Dies geschieht zum ersten in dem Sinne, dass die notwendige (alltagspraktische) Unterstützung vorhanden ist und gewährleistet wird. Die elementare Form der entwicklungsbedingten Hilfsbedürftigkeit von Kindern verweist dabei darauf, dass Helfen, verstanden als gesellschaftliches Phänomen, nicht nur eine Reaktion auf ein individuelles Defizit sein muss, »das es zu kompensieren gilt« (Müller, 2001, S. 27), sondern sich als ein grundlegendes Format sozialen Handelns präsentiert, das im organisationalen Arrangement erfahrbar wird. Zum zweiten und darüber hinaus bedeutet das Helfen in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit der Mitwirkung, der Teilhabe und der Erfahrung von Reziprozität. Die Praxis des Helfens als Bildungserfahrung ist dabei noch weniger bzw. nicht zwingend in einem (entwicklungsbedingten) Defizit begründet. Vielmehr wird das Helfen als Form der Befähigung betont, wie sich insbesondere in der Reflexionssequenz (Abschnitt 5) zeigt. Zugleich werden darüber, welche Formate, Gegenstände und Prozesse des Helfens als angemessen moduliert

werden, Vorstellungen eines gelungenen gesellschaftlichen Miteinander vermittelt und relevant gemacht.

»Helfen« als professionelle Tätigkeit der Pädagog*innen, die Kindern verlässlich die notwendige Unterstützung zugesteht, wie auch als Beteiligungsformat der Kinder, folgt damit der Logik einer »doppelten Vermittlungsdidaktik«: Inhalte des sozialen Lernens werden auf der Handlungsebene aus unterschiedlichen Perspektiven beiläufig erfahrbar gemacht (Fuchs & Zutavern, 2005, 30). »Das Medium [ist] gleichzeitig die Botschaft« (Wahl, 2013, S. 64), die sich die Kinder aneignen sollen. Erforderlich ist dafür nicht nur eine hohe Reflexionskompetenz seitens der Pädagog*innen, sondern auch ihre Bereitschaft, sich auf Aushandlungsprozesse mit den Kindern einzulassen und Prozesse des Helfens kommunikativ zu gestalten.

Literatur

- Becker-Textor, I. (1994). *Maria Montessori. Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern*. Freiburg u.a.: Herder.
- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß, & H. Harmann (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Sonderband 3 der »Sozialen Welt« (S. 299-320). Göttingen: Schwarz.
- Bergmann, J. (2005). Studies of Work. In F. Rauner (Hg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 639-646). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergmann, J. (2012). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 524-537). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U., & Stenger, U. (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bock, K., & Thole, W. (2011). Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt »Im Blickpunkt: Hilfe«. *Soziale Passagen*, 3, 5-10.
- Conradi, E. (2001). *Take Care: Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 1(1), 96-124.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung (S. 29-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Farrenberg, D., & Schulz, M. (2020). *Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Eine systematisierende Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, M., & Zutavern, M. (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(3), 29-36.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield Pub.
- Graf, E.-M., Scarvaglieri, C., & Spranz-Fogasy, T. (2019). Pragmatik der Veränderung in helfenden Berufen – Einführung. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 7-24). Tübingen: Naar Francke Attempto.
- Gutknecht, D. (2020). Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 581-594). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Han, B.-C. (2017). *Was ist Macht?* Ditzingen: Reclam.
- Herrmann, C. (2014). Helfen. In W. Thole, D. Höblich, & S. Ahmed (Hg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (S. 128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21 (2), 192-208.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS.
- Kron, F. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lochner, B. (2017a). *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lochner, B. (2017b). Spezialisierungsbedarf und Substitutionskompetenz. Zum Verhältnis unterschiedlicher Erwartungen an Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. *Sozial Extra*, 41(6), 8-11.
- Lochner, B. (2019). Ethnomethodologischer Zugang zu Teamarbeit im Kindergartenalltag. Zur kollaborativen Herstellung des pädagogischen Takts. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze, & B. Lochner (Hg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 156-173). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lynch, M., Livingston, E., & Garfinkel, H. (1985). Zeitliche Ordnung in der Arbeit des Labors. In W. Bonß & H. Hartmann (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Sonderband 3 der Sozialen Welt (S. 179-206). Göttingen: Schwartz.
- Milbradt, B., & Thole, W. (2015). Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 336-352.
- Müller, S. (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Pick, I., & Scarvaglieri, C. (2019). Helfendes Handeln. Zum Begriff sprachlichen Helfens und seinen Implikationen für Veränderung. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 25-64). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Piper, S. (2018). *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand allgemeinpädagogischer Kategorien – Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M., & Geier, T. (2016). *Kein gemeinsamer Nenner. Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist*. In T. Geier & M. Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 225-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Rawls, A. W. (2008). Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Workplace Studies. *Organization Studies*, 29(5), 701-732.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als »bescheidene« Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radke (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-171). Opladen: Budrich.

- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-96.
- Textor, M. R. (2019). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951> [13.02.2021]
- Thieme, N. (2017). Hilfe und Kontrolle. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, Sabine, & W. Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 17-24). Opladen, Toronto: Budrich UTB.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUB-BEK). Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014). Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 153-160). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, GEW.
- Vom Lehn, D. (2012). *Harold Garfinkel*. Konstanz, München: UVK.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Metaphern des Helfens in der Männerberatung

Julia Schröder

Einleitung: Helfen im Kontext Sozialer Arbeit – ein Problemaufriss

›Hilfe‹ beziehungsweise ›Helfen‹ dürfte eine der am häufigsten gebrauchten Vokabeln im Kontext Sozialer Arbeit sein. ›Anderen Menschen helfen zu wollen‹ steht sogar für viele Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen als die (Haupt-)Motivation im Vordergrund ihrer Berufswahl (Gildemeister, 1983, S. 7). Interessant ist, dass nicht nur Berufseinsteiger*innen, sondern auch noch professionelle Sozialarbeiter*innen, als zentrale Aufgabe und Beschreibung ihres konkreten Tuns, ›anderen Menschen zu helfen‹ benennen. ›Helfen‹ wird damit zu einem zentralen Leitbegriff des beruflichen sozialpädagogischen Handelns. Was aber eigentlich meint Hilfe im Kontext Sozialer Arbeit?

Mag diese Frage auf den ersten Blick recht klar und einfach erscheinen, erweist sich ihre Beantwortung auf den zweiten Blick jedoch als ebenso unklar wie komplex. Denn obgleich ›Helfen‹ bzw. ›Hilfe‹ einen zentralen (normativen) Kern Sozialer Arbeit darstellt, mangelt es bis dato an einer inhaltlichen Bestimmung bzw. allgemeinen Theorie des Helfens – so zumindest die These, folgt man beispielsweise Gängler (2011) oder auch Brandstetter (2010).

Insbesondere kritisiert Gängler (2011), dass jener Leitbegriff oftmals alltagssprachlich, d.h. allgemein als etwas »Gutes«, als prosoziales Verhalten im Sinne von »jemanden unterstützen« verstanden wird. Und genau in jener Untertheoretisierung bzw., wie Gängler es bezeichnet, »alltagssprachlichen Universalität« des Hilfebegriffs (Gängler, 2011, S. 609) liegt seines Erachtens auch das Problem: »Der Gebrauch des Begriffs ›Hilfe‹ repräsentiert sozusagen den normativen Kern der Sozialpädagogik – und dies um den allerdings

hohen Preis, dass dieser normative Kern inhaltlich vage und unbestimmt bleibt« (ebd., S. 615).

Insgesamt konstatiert Gängler, dass der Begriff des ›Helfens‹ im Rahmen der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik zwar eine lange Tradition aufweise, »allerdings nie den Stellenwert der Grundbegriffe ›Erziehung‹, ›Bildung‹ oder ›Didaktik‹ eingenommen habe« (ebd. S. 609). Und auch Brandstetter moniert, dass eine allgemeine Theorie des Helfens bis dato nicht in Sicht sei (Brandstetter, 2010). Obgleich die beiden Autor*innen folglich den Begriff des ›Helfens‹ in seiner Bestimmung als problematisch erachten, plädieren sie jedoch keinesfalls für seine Verabschiedung, sondern merken an, dass »Hilfe« als »Referenzbegriff und als Forschungsthema für die Soziale Arbeit unersetzbar sei« (ebd., S. 117). Eine Chance für eine Theoriebildung professioneller Hilfe sehen beide Autor*innen sodann in der neuzeitlichen Rezeption systemtheoretischer Ansätze, welche eine analytische Renaissance des Hilfebegriffs anregen (Weber & Hillebrandt, 1999; Baecker, 2000).

Dementgegen wird jedoch im Rahmen des vorliegenden Beitrags davon ausgegangen, dass es sich beim Helfen zunächst weniger um ein theoretisches als vielmehr um ein empirisches Phänomen handelt. Erstens zeigt sich, dass sich jenes Phänomen nur begrenzt in Worte fassen lässt. Nun ist es sicherlich nicht so, dass man in der professionellen Praxis überhaupt nicht wüsste, was mit ›Hilfe‹ gemeint ist. Mit dem Begriff ›Helfen‹ scheint es sich so zu verhalten wie mit der ›Zeit‹, von der Augustinus schon sagte, er wisse, was sie sei, aber wenn er es *sagen* solle, wisse er es nicht mehr. Es lässt sich zumeist ein intuitives Hilfeverständnis ausmachen, ohne dass dieses ›verstehende Wissen‹ jedoch genauer expliziert werden könnte. Derartige Begriffe bezeichnen Buchholz und von Kleist auch als »leere Konzepte, die nicht definiert werden können« (Buchholz & von Kleist, 1997, S. 88). Zweitens ist davon auszugehen, dass das Phänomen ›Helfen‹ aus sich heraus nicht existent ist, sondern immer nur im interaktiven Vollzug von den Interagierenden relational hergestellt und situativ konstruiert werden kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Hilfebegriff nicht theoretisch bestimmen; stattdessen gilt es den Begriff des ›Helfens‹ empirisch zu rekonstruieren – so die These des folgenden Beitrags.

Für die empirisch-rekonstruktive Bestimmung des Phänomens ›Helfen‹ wird dabei ein metaphernanalytischer Zugang gewählt, welcher im Verlauf der Analyse mit einem gesprächsanalytischen Instrumentarium trianguliert wird, um die sequentielle Organisation der Metapher, d.h. das *Wie* und die

Funktion der rekonstruierten Metaphern bestimmen zu können. Am Beispiel ›natürlicher‹ Interaktionen im Kontext von Männergewalt soll dabei für den geplanten Beitrag zum einen gezeigt werden, welches Erkenntnispotenzial eine Analyse von Metaphern für die Rekonstruktion von ›Helfen‹ bereitstellt und zum anderen, welche Verständnisse des professionellen ›Helfens‹ sich aus jener Perspektive herausarbeiten lassen. Als ein Ergebnis zeigt sich: ›Helfen‹ konstituiert sich im Kontext der Männerberatung mittels metaphorischer Konzepte und anhand der metaphorischen Redewendungen lässt sich dabei als dominante konzeptuelle Metapher ›Helfen ist Schule‹ rekonstruieren. Vor diesem Hintergrund wird sodann überlegt, welche Bedeutung oder auch Herausforderung dieses Metaphernfeld für den Kontext Sozialer Hilfe haben könnte. Denn obgleich die metaphorischen Formulierungen alltagssprachlich und möglicherweise »an der Grenze zur Banalität angesiedelt sind« (Schmitt, 2017a, S. 11), sind sie in ihrer metaphernanalytisch zugespitzten Form Ausdruck spezifischer und geteilter Verständnisse von ›Helfen‹ ziehen Rollendefinitionen, Handlungszuschreibungen, Ziele, Deutungsregister und Interventionen nach sich und liefern auf diese Weise wichtige Hinweise bzw. Bilder für die impliziten Regeln und Muster professionellen sozialen ›Helfens‹.

Beschreibung der Daten

Als empirisches Material zur Rekonstruktion beruflichen ›Helfens‹ wird auf einen Ausschnitt aus einer aufgezeichneten Beratungsfolge zwischen einem männlichen Klienten und einem männlichen Berater in einer Männergewaltberatung zurückgegriffen. Der Klient sucht den Berater auf, nachdem er seine Ehefrau geschlagen hat. Beratung wird hier als ein exemplarisches, konzeptionelles Arrangement im Rahmen einer gängigen Arbeitssituation professionell sozialer ›Hilfe‹ angesehen. Darüber hinaus wird in Anlehnung an Wolff davon ausgegangen, dass Helfen immer auch eine Interaktion, »d.h. ein wechselseitiges und von bestimmten Bedingungen beeinflusstes Handeln ist« (Wolff, 1981, S. 211). ›Helfen‹ wird eben nicht nur von den Helfer*innen allein, sondern stets relational bzw. gemeinsam mit den Hilfedürftigen situativ hergestellt.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass in der helfenden Praxis von den Interagierenden beständig Metaphern verwendet werden. Denn Metaphern

reduzieren Komplexität, sie erlauben es uns durch einfache Bilder, unsere Sichtweisen, Gefühle sowie Bewertungen zu kommunizieren und uns auf diese Weise, insbesondere über abstrakte Sachverhalte, wie soziale ›Hilfe‹, zu verständigen. Aus diesem Grund werden im interaktiven Vollzug auch Bilder bzw. Metaphern der Selbstdeutung der helfenden Praxis erzeugt. Diese sichern die Verständigung, indem sie Helfer*innen und Hilfebedürftigen »[...] die Gewissheit geben, sich ›im gleichen Film‹ zu befinden« (Buchholz, Lamott & Mörtl, 2008, S. 70). Zugleich stellen sie »Hilfe« erst her: »Würden [die Interagierenden; JS] nicht von solchen Möglichkeiten der metaphorischen Selbstdeutung Gebrauch machen, würde das Geschehen in allzu strapaziöser Komplexität ablaufen« (Buchholz & von Kleist 1997, S. 83). Folgt man Buchholz, dann gilt es also die ›Hilfe‹ selbst in Metaphern zu fassen, um auf diese Weise das konkrete professionelle Helfen beleuchten zu können.

Wenn also im Folgenden von ›Schule‹, ›Lehrer*innen‹ und ›Schüler*innen‹ die Rede ist; wenn ›gelernt‹, ›unterrichtet‹ und ›Wissen vermittelt wird‹, dann handelt es sich um die rekonstruierten Metaphern der aufgezeichneten Gespräche in einer Männerberatung. Die rekonstruierten Metaphern bebildern die helfende Interaktion zwischen dem Klienten und dem Berater, sie zeigen, wie sich die Interagierenden über das, was sie unter sozialer ›Hilfe‹ verstehen, gemeinsam verständigen; sie geben damit wichtige Hinweise und Antworten auf die Frage nach den impliziten Regeln und Muster professionellen sozialen ›Helfens‹.

Vorab werden jedoch der methodologische Rahmen sowie das konkrete methodische Vorgehen transparent gemacht.

Grundannahmen der kognitiven Metapherntheorie

Metaphern werden in Anlehnung an die kognitive Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson als sprachlich-kognitive Konstrukte und damit nicht nur als eine Angelegenheit der Sprache, sondern des Denkens und Handelns verstanden (Lakoff & Johnson 1980, 2003, 2007). »Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch« (Lakoff & Johnson, 2007, S. 11).

Interessant ist deshalb auch nicht mehr die einzelne Metapher: Lakoff und Johnson weisen darauf hin, dass Metaphern nicht beliebig sind, sondern aus übergreifenden metaphorischen Systemen hervorgehen, die es ermög-

lichen, ein »metaphorisches Konzept« zu rekonstruieren (Lakoff & Johnson, 2007, S 11).

Diese metaphorischen Konzepte, so die These, strukturieren die menschliche Erfahrung und das menschliche Denken. »The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind in terms of another «(Lakoff & Johnson, 1980, S. 5). Vereinfacht ausgedrückt: Metaphern übertragen Struktureigenschaften von einer Bildquelle auf abstraktere Zielbereiche.

In Anlehnung an Rudolf Schmitt liegt im Rahmen der kognitiven Metaphertheorie eine Metapher dann vor:

- a.) »ein Wort/eine Redewendung in einem strengen Sinn in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur eine wörtliche Bedeutung hat,
- b.) die wörtliche Bedeutung auf einen prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) verweist,
- c.) der auf einen zweiten, oft abstrakteren Bereich (Zielbereich) übertragen wird« (Schmitt, 2013, S. 4).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Lakoff und Johnson einen sehr weiten Metaphernbegriff propagieren, der alle sprachlichen Wendungen umfasst, die nicht in einem strengen Sinne wörtlich sind. In diesem Sinne werden Metaphern explizit nicht als konkret einzusetzende Werkzeuge oder als besondere poetische und rhetorische Mittel verstanden, sondern als das Alltagsleben durchdringend: Wir können gar nicht anders als beständig in und durch Metaphern zu kommunizieren.

Zum konkreten metaphernanalytischen Vorgehen

Das praktische Vorgehen geht von den Grundannahmen der kognitiven Metaphertheorie nach Lakoff und Johnson (1980, 2003, 2007) aus, orientiert sich dabei an der sozialwissenschaftlichen Kontextualisierung nach Rudolf Schmitt (1995) und erweitert diese um gesprächsanalytische Elemente.

Zunächst wird ein Zielbereich – in diesem Fall »soziale Hilfe« – für die Metapheranalyse benannt, für den die alltagssprachlichen metaphorischen Redewendungen gesucht werden. Alle metaphorischen Äußerungen in den

zu analysierenden Interaktionen werden markiert und je nach Zielbereich in eine separate Liste kopiert.

Anschließend werden die kollektiven/individuellen metaphorischen Konzepte aus den separaten Metaphernlisten rekonstruiert, d.h. »alle metaphorischen Wendungen, die der gleichen Bildquelle entstammen und den gleichen Zielbereich beschreiben werden zu metaphorischen Konzepten unter der Überschrift »Ziel ist Quelle« geordnet« (Schmitt, 2013, S. 5). Dieses Vorgehen basiert auf der These, dass sich aus den alltäglichen Metaphern größere Gruppen, die auf dem gleichen Bild beruhen und einen spezifischen Erfahrungsbereich strukturieren, zu Konzepten zusammenfassen bzw. systematisieren lassen, und zwar ohne, dass sich die Sprachnutzer dieser Systematik bewusst sind.

Nach der Rekonstruktion der konzeptuellen Metaphern werden die verschiedenen metaphorischen Modelle interpretiert, denn sie sollen Aufschlüsse über das individuelle sowie (sub-)kulturelle Sinnverstehen geben, wie Schmitt (2013) weiter ausführt. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei zunächst auf die sequenzielle Organisation der Metapher. Es soll das *Wie* der gefundenen Metaphorisierungen sichtbar gemacht werden: Inwiefern werden die metaphorischen Modelle interaktiv, d.h. kommunikativ gemeinsam oder von den Interagierenden allein hergestellt? Zudem gilt es die Methoden zu rekonstruieren, mit denen die Interaktionsteilnehmer*innen die metaphorischen Modelle einpassen, etablieren, (wechselseitig) fortführen oder vielleicht auch ablehnen. Darauf aufbauend soll in einem zweiten Schritt die *Funktion* der rekonstruierten Modelle bestimmt werden. Zu diesem Zweck werden die zu untersuchenden Interaktionen dahingehend analysiert, wann und wozu auf welche metaphorischen Konzepte Bezug genommen wird, d.h. an welchen Stellen der Interaktion zwischen verschiedenen Konzepten gewechselt wird, inwiefern die metaphorischen Konzepte zueinander »passen« bzw. inwiefern sich die rekonstruierten Modelle aufeinander beziehen lassen.

Ein derartiges Vorhaben erfordert nun ein sequenzanalytisches Verfahren, das allein metaphernanalytisch nicht zu leisten ist. Aus diesem Grund wird das Vorgehen nach Schmitt an dieser Stelle mit einem gesprächsanalytischen Instrumentarium kombiniert.

Nachfolgend werden auf der Basis der einzelnen metaphorischen Redewendungen Datenkollektionen für die verschiedenen rekonstruierten Konzepte angelegt und sequenziell analysiert. Das praktische Vorgehen

orientiert sich dabei an der gesprächsanalytischen Grundeinsicht, dass Interaktionsbeiträge immer in eine sequenzielle Abfolge eingebettet sind. Gesprächsanalytiker*innen folgen der heuristischen Maxime, dass kein Beitrag aus dem Gesprächskontext extrahiert und isoliert betrachtet werden kann, sondern erst in seiner sequentiellen Umgebung für die Beteiligten bedeutungshaft wird (Schegloff, 1968). Bergmann weist jedoch darauf hin, dass es schwierig ist zu entscheiden, was Gesprächsumgebung bzw. Kontext ist. »'Kontext' scheint ein nahezu grenzenlos erweiterbares Konzept zu sein, das virtuell alle nur denkbaren Situationsparameter, Handlungsumstände, Persönlichkeitsmerkmale der Interagierenden, zufällige Ereignisse etc. umfaßt« (Bergmann, 1988, S. 6). Da diese unendlich variierbaren Kontextbedingungen nicht bestimmt werden können, schlägt er vor, nur jene Äußerungen näher zu betrachten, welche das zu untersuchende Phänomen – hier die metaphorische Redewendung – ein- und ausleiten. Denn diese Äußerungen bilden den unmittelbaren interaktiven Kontext, der für die Analyse interpretativ verfügbar und relevant ist (Bergmann, 1988).

Im Rahmen der Analyse der helfenden Interaktion in der Männerberatung ließen sich insgesamt elf metaphorische Konzepte für »soziale Hilfe« rekonstruieren. Hierzu gehören: »Hilfe ist Hören«, »Hilfe ist Sehen«, »Hilfe ist Visualisierung«, »Hilfe ist Unterstützung«, »Hilfe ist Versorgen«, »Hilfe ist Entlastung bzw. Erleichterung von getragenen Dingen«, »Hilfe ist Bauen/Spinnen«, »Hilfe ist Arbeit«, »Hilfe ist Bewegung«, »Hilfe ist Grenzbearbeitung«, »Hilfe ist Wachstum« und »Hilfe ist Schule«¹.

Zur besseren Veranschaulichung wird jedoch in Folgendem nur ein Konzept exemplarisch näher ausgeführt. Dies wird das Konzept »Hilfe ist Schule« sein. Die konzeptuelle Metapher »Hilfe ist Schule« gehört zu den konkretesten und den häufigsten der gefundenen Metaphoriken der analysierten Interaktionen.

1 Die elf verschiedenen Modelle betonen unterschiedliche Aspekte und relativieren und ergänzen sich gegenseitig, so dass erst in der Zusammenschau aller Konzepte ein differenziertes Bild des komplexen und facettenreichen Phänomens professioneller sozialer Hilfe entsteht. Dabei »enthalten die metaphorischen Konzepte eine implizite Diagnostik der Klient*innen, zum Teil normativ aufgeladene Handlungsempfehlungen und fokussieren mentale, szenische und temporale Rahmungen der Hilfe« (Schmitt, 2017a, S. 266). D.h. jedes Konzept stellt andere Beziehungsgestaltungen in den Vordergrund und verbirgt alternative Rahmungen.

Hilfe ist ›Schule‹

Die rekonstruierte konzeptuelle Metapher ›Hilfe ist Schule‹ meint, dass Komponenten und Merkmale aus einem Erfahrungsbereich – hier der ›Schule‹ – auf den der ›Hilfe‹ angewendet und übertragen werden. Im Sinne der Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980) wird professionelle soziale ›Hilfe‹ damit in Bildern der ›Schule‹ beschrieben und übernimmt auf diese Weise die dort gültigen Idealvorstellungen und Handlungsanleitungen (Schmitt, 1995, S. 208).

Im Folgenden soll daher das metaphorische Konzept ›Hilfe ist Schule‹ über den Hilfeprozess hinweg in seiner Ausgestaltung nachgezeichnet werden: Welche Metaphern werden betont, wie gestaltet sich die Hilfebeziehung, inwiefern wird das Modell von den Interagierenden gemeinsam verwendet bzw. etabliert oder stößt es gegebenenfalls auch an eine Grenze?

Wer spricht mit wem? Die kommunikative Gestaltung der Hilfebeziehung

In allen aufgezeichneten Interaktionen werden von dem Klienten und dem Berater Bilder, die in dem Interaktionsfeld ›Schule‹ zu finden sind, eingeführt. Es wird beispielsweise von ›Hausarbeiten‹ und von ›Aufgaben‹, die man kriegt und zu lösen versucht, berichtet. Schultypische Bewegungsverben wie das ›Hängenbleiben finden sich wieder, ›Hausaufgaben‹ werden verteilt, ›Notizen gemacht‹ und auch vom ›Vorsagen‹ ist die Rede. Dass diese unterschiedlichen Metaphern dabei auf eine schulische Konzeptualisierung des Hilfeprozesses verweisen, die von den Interagierenden gemeinsam etabliert wird, soll anhand der folgenden Sequenz 1) ausführlicher visualisiert werden.

In dieser Sequenz² wird auf ein vorheriges Gespräch Bezug genommen. Der Berater hat dem Klienten die »Hausaufgabe aufgegeben«, sich mit seiner Noch-Ehefrau in Verbindung zu setzen und bei ihr »abzufragen«, was sie von ihm zukünftig erwartet.

2 Die Transkription erfolgte nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (Selling et al., 1998).

Sequenz 1)

- PM: können wir mal äh so,
 ich hatte sie ja gebeten;
 das sie bei ihr mal ABfragen um was es GEHT im augenblick.
- HK: hab ich gemacht.
 hab ich gemacht.
 und ähm sie hat mir dadrauf auch geantwortet.
 ich hab dann am nächsten tag angerufen ne,
 ich bin da ja [n
- PM: [das war das-
- HK: ((öffnet seine tasche und holt einen zettel heraus))
 guter schüler- ((lacht))
- PM: ((lacht))
 student der schreibt mit ne,
 ((stellt sich vor ein flipchart und schreibt das gesagte von hannes
 auf))
- HK: genau-
 ALso sie will wissen wo ich im moment BIN- (2)

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 270-286.

Der Klient hat seine Aufgabe erledigt, denn er antwortet »hab ich gemacht« und bekräftigt mittels einer Redundanz »hab ich gemacht«. Seine Frau habe ihm »darauf auch geantwortet«. Der Klient öffnet daraufhin seine Tasche und holt einen Zettel heraus, auf dem er sich ihre Aussagen bzw. Wünsche notiert hat.

Im Zuge dieser Szene kategorisiert sich der Klient selbst als »guter Schüler«. Der Klient nimmt hier eine Selbstzuordnung in die Kategorie »Schüler« vor, die Teil der Kollektion ›Schule‹ ist. Das Aufrufen dieser Kategorie ist auf bestimmte kategoriegebundene Handlungen zurückzuführen. In der Sequenzabfolge können eine Reihe traditioneller ›Unterrichtshandlungen‹ beobachtet werden: Es geht beispielsweise um das Verteilen von »Aufgaben«, um das »Aufschreiben, Abfragen und Zergliedern« und »verdeutlichen« der Inhalte an einer »Tafel« bzw. Flipchart. Auch die von ihm vorgenommene Bewertung von gut/schlecht bzw. »guter Schüler/schlechter Schüler« ist stark von schulischen Denkweisen bestimmt. Der Klient nutzt hier sein kategoriegebundenes Wissen und definiert Raum und Zeit als ›Schule‹. Gleichzeitig

bewirkt er damit potenziell auch eine Kategorisierung des Adressaten seiner Botschaft: Der Berater wird zum ›Lehrer‹.

Damit wird deutlich, dass das Konzept »Hilfe ist Schule« nicht nur bestimmte Inhalte, sondern auch eine bestimmte Ausgestaltung der Rollen nahelegt. Interessant ist, dass der Klient seine Selbstzuordnung auf eine sehr selbstironische und humoristische Art und Weise vornimmt, was sein Lachen verdeutlicht: Der Berater greift jedoch die Selbstironie des Klienten nicht auf, nutzt sie nicht zur Reflexion, sondern beginnt ebenfalls zu lachen und führt die Metaphorik des Klienten weiter aus »student der schreibt mit ne«. Anschließend erhebt sich der Berater, »fragt« die Notizen des Klienten ab und visualisiert die Inhalte an einem Flipchart, was an klassischen Frontalunterricht erinnert.

Obwohl die Interagierenden also in der obigen Szene über die Selbstkategorisierung des Klienten schmunzeln müssen, verbleiben sie während des Hilfeprozesses in der Rolle des ›Lehrers‹ und des ›Schülers‹. Beispielsweise definiert sich der Klient an anderen Transkriptstellen als »Nicht-Weiter-Wissenden«, der mit »seinem Latein am Ende« und »nicht in der Lage« ist. Diese Gestaltung der Hilfebeziehung scheint jedoch für den Klienten ambivalent, was exemplarisch anhand der nächsten Gesprächssequenz 2) näher aufgezeigt und begründet werden soll:

Sequenz 2)

HK: ja also puh (-)
 IS so für mich.
 ich erfahre hier HILFE,
 ne weil das is ähnlich wie mit meiner anderen ne SAUF äh
 problematik,
 wo mir dann LAIEN gesagt habe dann SAUF doch einfach nicht so viel;
 ne dann !HÖR AUF! ne,
 die haben das nicht KAPIERT das das nicht geht;
 das funktioniert nicht=
 =ich brauchte da profis,
 und die profis haben mich dann verSTANDEN und dann, (-)
 so gehts mir HIER eben auch ne,
 wenn ich das IRGENDNEM kumpel erZÄHlen würde das ich ERSTmal
 irgendwie so ding äh,
 zur männerberatung trage,

und der typ der da sitzt irgendwie mir dann erzählen SOLL, (-)

in anführungsstrichen was ich machen soll=

=weil ICH es nicht weiß=

=ich WEIß es [DEFINITIV nich. (-)]

PM: [hm=hm hm=hm]

HK: denn,

hab ich vielleicht auch wieder angst=ne,

WEICHEImäßig Dazustehen keine ahnung;

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 631-652.

Im Rahmen dieser Sequenz thematisieren der Berater und der Klient die professionelle ›Hilfe‹ direkt. Der Klient signalisiert dem Berater, dass er die Gespräche als sehr hilfreich erlebt und zieht einen Vergleich ein »ne weil das is ähnlich wie mit meiner anderen ne sauf äh problematik«. Anhand dieses Vergleichs legt der Klient offen, dass er alkoholabhängig war. Mit den beiden folgenden Äußerungen macht er zudem deutlich, dass er deshalb bereits professionelle ›Hilfe‹ in Anspruch genommen hat, also hilfeerfahren ist. Interessanterweise führt er dabei eine deutliche Unterscheidung bzw. Hierarchie von ›Laien‹ und ›Profis‹ ein. Er »brauchte da profis«, denn die Laien haben »das nicht kapiert«. Er beendet diese Einschubsequenz mit einem weiteren Vergleich »so geht's mir hier eben auch«.

Obwohl der Klient hier ganz klar darlegt, dass er professionelle ›Hilfe‹ benötigt, führt er einschränkend weiter an »wenn ich das irgendnem kumpel erzählen würde das ich erstmal irgendwie so ding äh zur männerberatung trage«. Er führt diesen Satz jedoch nicht zu Ende und vermeidet es auszusprechen, dass ihm die Inanspruchnahme professioneller ›Hilfe‹ unangenehm ist und von vielen Männern nicht verstanden wird. Stattdessen entpersonalisiert er die Hilfesituation, indem er nicht mit, sondern über den Berater als »typ der da sitzt irgendwie und mir dann erzählen soll, in anführungsstrichen was ich machen soll« spricht. Der Berater wird somit vom Klienten recht abwertend als »Typ der da sitzt« charakterisiert. Trotz der angefügten Einschränkung durch das »in anführungsstrichen« scheint der Klient von dem »da sitzenden Typen« zu erwarten, dass er ihm sagt, »was er machen soll«, weil er es »nicht weiß« bzw. »es definitiv nicht weiß«. Auf diese Weise konzeptualisiert sich der Klient selbst als ›Nicht-Wissenden‹ und den Berater als ›Lehrer‹, der ihm das fehlende »Wissen« vermitteln soll. Er

überträgt seine Handlungsfähigkeit auf den Berater, der ihm die passende *Bedienungsanleitung* für seine Probleme liefern soll. Gleichzeitig befürchtet er damit jedoch »weicheimäßig dazustehen«.

Der in diesem Gesprächsausschnitt zu verzeichnende Widerstand des Klienten gegenüber der Inanspruchnahme professioneller ›Hilfe‹ deutet damit zugleich einen Widerstand gegen das metaphorische Schul-Modell an: Obwohl der Klient wesentlich an der Konzeptualisierung der ›Hilfe als Schule‹ beteiligt ist und sich in das hiermit verbundene Rollenmodell einfügt – es sogar (mit)produziert und geradezu einfordert – klassifiziert er gleichzeitig die Schüler-Rolle oder die Rolle des ›Nicht-Weiter-Wissenden‹ als für sich unpassend. Auf der einen Seite fordert er einen ihm überlegenen *Profi*, der über mehr ›Wissen‹ verfügt als er selbst und einem überspitzt formuliert sagt wo es langgeht. Auf der anderen Seite scheint jedoch genau dieses hierarchische Rollenmodell nicht vereinbar mit seinem männlichen Selbstbild. Denn selbst ›nicht weiter zu wissen‹ und einen anderen Mann um »Wissensvermittlung« zu bitten, verdient das Prädikat »Weichei« und kann der (männlichen) Außenwelt keinesfalls kommuniziert werden. So bestätigen die beiden Psychotherapeuten Wolfgang Neumann und Björn Süfke mit Bezug auf Connells Konzept der *hegemonialen Männlichkeit*: »Der kontinuierliche Prozess der Aneignung des Konstrukts »Männlichkeit« geht einher mit [...] dem Bedürfnis nach Kontrolle, der ständigen Konkurrenz mit anderen Männern sowie der Zwangsvorstellung, alleine klarkommen zu müssen [...]« (Neumann & Süfke, 2004, S. 123). Einige ihrer Klienten begannen sogar einen Konkurrenzkampf mit ihnen als Therapeuten, und das nur, um den für sie scheinbaren und unerträglichen Machtunterschied in der Beratung (Helfer und Hilfsbedürftiger) ausgleichen oder umkehren zu können (ebd., S. 125).

Es stellt sich damit letztendlich die Frage, warum das hier etablierte Schulmodell nicht an seine Grenze stößt – darüber hinaus sogar den weiteren Hilfeprozess maßgeblich metaphorisch strukturieren kann? Um diese Frage beantworten zu können, soll im weiteren Verlauf auf die besonders stark ausgeprägte Lern-Metaphorik während des Hilfeprozesses Bezug genommen werden. Anhand der metaphorischen Redewendungen lässt sich rekonstruieren, dass die ›Hilfe‹ mehr oder weniger als schulischer ›Lernprozess‹ gedacht wird, innerhalb dessen sich der Klient als ›lernendes Subjekt‹ konzeptualisiert. Im Folgenden sollen deshalb die verschiedenen kommunikativen Funktionen des ›Lernens‹ rekonstruiert werden.

Zu den interaktiven Funktionen des ›Lernens‹

In den verschiedenen Gesprächssequenzen geht es um »erlernt haben« oder »erlernen wollen«. Auffällig ist, dass die verschiedenen Lern-Metaphern vorwiegend von dem Klienten verwendet werden. Es stellt sich die Frage, welche interaktive Funktion diese Metapher hat. Ich gehe davon aus dass die Selbstpositionierung als ›lernendes Subjekt‹ innerhalb der Hilfebeziehung dem Klienten einen *Möglichkeitsraum* eröffnet. Hier kann er nicht nur mitverantwortlich und selbstbestimmt über ›Lerninhalte‹ im Hilfeprozess entscheiden, sondern auch auf eigene ›Lernerfolge‹ sowie Einsichten verweisen, um sich die Anerkennung des Beraters zu sichern. Darüber hinaus ermöglicht ihm seine stets einsichtige ›Lernbereitschaft‹, unangenehme Nachfragen des Beraters bzw. die Thematisierung eigener Defizite umgehen zu können.

Anhand einiger, exemplarisch ausgewählter Ausschnitte soll dies im weiteren Verlauf Schritt für Schritt illustriert werden.

›Lernen‹ als kommunikative Steuerungs- bzw. Vermeidungsstrategie

Im Rahmen der ersten, hier zu analysierenden Lern-Sequenz lässt sich beobachten, dass die Aneignung von ›Wissen‹ bzw. das ›Erlernen neuer Fähigkeiten‹ für den Klienten während des Hilfeprozesses eine zentrale Rolle spielen.

Der Berater und der Klient diskutieren, ob der Klient auf die ständigen Kontaktversuche seiner Frau reagieren und ihr etwas »mitzuteilen« soll oder nicht. Der Berater eröffnet die Sequenz 3) daher mit der Frage »wie könnten sie ihr das mitteilen«.

Sequenz 3)

PM: WIE könnten sie ihr das, (--)

MITteilen;

HK: keine [ahnung].

PM: [wollen sie GAR nichts mitteilen,

HK: DOCH ich würde ihr gern also was MIR hängengeblieben ist ne,
ist einmal dieses hier dazu bin ich in der lage,
und dieses hier,
bin ich auch ganz gut in der lage,
aber dies hier; (-)

- will ich [lernen ne,
 PM: [hm=hm
 HK: und das WILL ich auch=ähm in beziehung zu bettina lernen ne,
 ich MACH ja im moment diesen hier-
 PM: ja distanz-
 HK: genau-
 und ich
 diesen hier hab ich lange genug gemacht,
 und da bin ich auch explodiert;
 das haut nich hin.

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 412-430.

Der Klient antwortet »keine ahnung« und konzeptualisiert sich damit als »Nicht-Wissenden«. Der Berater lässt ihn jedoch nicht ausreden, sondern fragt eher grundsätzlich nach »oder wollen sie ihr gar nichts mitteilen«. Der Klient trifft die Entscheidung »doch ich würde ihr gern«. Er führt jedoch seinen Satz nicht zu Ende, sondern wechselt das Thema, in dem er berichtet, was bei ihm »hängengeblieben« ist.

Der Klient beendet seine Ausführungen schließlich mit einer Lern-Metapher. Er will nicht nur »dieses hier«, sondern »das auch in beziehung zu bettina lernen«. Auf diese Weise konzeptualisiert sich der Klient als »Lernender«. Mit der Betonung seiner »Lernbereitschaft« gegenüber dem Berater konzeptualisiert er ihn als »Lehrer« und die »Hilfe« erneut als »Schule«.

Die vorausgegangene Analyse lässt damit eine eher funktionalistische Sicht auf professionelle »Hilfe« erkennen: Der Klient nimmt professionelle Hilfe in Anspruch, versucht »dies hier« zu »lernen«, d.h. das notwendige »Wissen« und die fehlenden »Fähigkeiten« zu erwerben, um seine Beziehungskonflikte zukünftig lösen zu können. Interessanterweise werden von ihm jedoch – analog zum Modell des »Lernens« in der »Schule« – die möglichen Ursachen für das bisherige Fehlen dieser Fähigkeiten nicht weiter thematisiert. Die Gründe, warum er »dazu bislang nicht in der lage ist« bleiben durch seine augenblickliche Bereitschaft »lernen zu wollen« de-thematisiert. Gefolgt von der Einsicht, dass »dieser hier« den »er lange genug gemacht hat« »nicht hin haut«, bestimmt und entscheidet er, was zu »lernen« ist bzw. wie ihm »geholfen« werden soll. Während damit an dieser Stelle zunächst der Eindruck vom »Lernen« als einer erfolgreichen *kommunikativen Steue-*

rungs- bzw. Vermeidungsstrategie entsteht, welche für den Klienten dienlich, für den Berater hingegen eher erschwerend scheint, lässt sich im weiteren Verlauf der Gesprächsfolge beobachten, dass der Berater interessanterweise selbst auch – allerdings deutlich seltener als der Klient – auf Metaphern des ›Lernens‹ zurückgreift.

›Lernen‹ als kommunikative Ressource

Im Vorfeld dieser Sequenz berichtet der Klient von einer traumatischen Erfahrung aus seiner Kindheit. Aufgrund einer Hirnhautentzündung wurde bei dem Klienten eine Rückenmarkspunktion durchgeführt, die sehr schmerzhaft war. Dieses Kindheitserlebnis versucht der Klient seit einiger Zeit zu verarbeiten, wie die folgende Sequenz 4) zeigt:

Sequenz 4)

HK: .hhh und äh,

ich MERKE aber das ich da so mit meiner strategie so langsam an die grenzen komme,

PM: [mhm,

HK: [wo ich merke okay jetzt=

=bist du irgendwie hier gegen DREI wände gelaufen=

=die vierte hat hoffentlich ne tür;

PM: [ja,

HK: [ne, (2)

((schnieft)) also den RAUM hab ich so ziemlich ausgeleckt [da da

ja,

PM:

[mhm,

.hh also der unterschied,

zu dem kleinen hannes damals,

der konnt sich nicht wehren ne,

HK: nee-

PM: der hannes der jetzt erwachsen ist, (--)

der [KANN grenzen aufbauen=

HK: [((schnieft))

PM: =der KANN es lernen,

HK: ja-

PM: der is TRAINIERBAR in der richtung;

HK: ah=ja, (2)

Aus: E_MB1N_hannesk_3; Zeile 590-611.

Der Klient rahmt das Aufarbeiten dieser traumatischen Erfahrung zwar nicht als hoffnungslos, denn er hofft auf einen Ausweg – metaphorisiert als »Tür« – bislang jedoch als erfolglos. Er »merke, dass er mit seiner strategie so langsam an die grenzen komme«. Zunächst stimmt der Berater lediglich kurz zu »ja« – diagnostiziert dann jedoch »hh also der unterschied zu dem kleinen hannes damals der konnt sich nicht wehren ne, der hannes der jetzt erwachsen ist, der kann grenzen aufbauen« und betont dann wiederholt »der kann es lernen«.

Am Beispiel dieser Sequenz soll gezeigt werden, dass die Lern-Metaphorik nicht nur dem Klienten, sondern auch dem Berater einen *Möglichkeitsraum* eröffnet: Der Berater rekurriert an dieser Stelle auf die Metapher des ›Lernens‹, um den Klienten zu motivieren, ihm Mut zu machen und ihm zu verdeutlichen, dass Veränderung möglich ist. Die Lern-Metaphorik kann deshalb als Chance und als Ressource für den Hilfeprozess interpretiert werden, denn sie ermöglicht dem Berater *Potenziale der Veränderung* zu kommunizieren und den Klienten eben gerade nicht als ein *defizitäres Wesen* zu definieren, dem *sowieso nicht mehr zu helfen ist*.

›Lernen‹ als anerkennende Ressource

Vor diesem Hintergrund scheint es somit auch nicht weiter verwunderlich, dass die Lern-Metaphorik zudem ein gewisses *Anerkennungspotenzial* bereithält. Damit ist gemeint, dass die Metapher des ›Lernens‹ dem Klienten ermöglicht, sich sowohl als fleißig und einsichtig zu präsentieren als auch auf eigene ›Lernerfolge‹ zu verweisen. Dies soll unter Rückgriff auf die folgende Gesprächssequenz ausführlicher gezeigt werden.

Der Klient berichtet, dass die Situation zu Hause bzw. mit seiner Frau für ihn mittlerweile unerträglich ist. Er beginnt zu weinen und führt aus, dass er »mit seinem latein am ende ist«, er so »nicht weitermachen« und »in spiegel gucken kann«, denn das was gerade passiert »passt einfach nicht«. Während er sich langsam beruhigt, konstatiert der Berater in der folgenden Sequenz 5) »da ist n riesen druck da hinten drin ne«.

Sequenz 5)

HK: ich bin da,

ich bin da mit meinem latein am ENDE, ((beginnt zu weinen))

PM: hm=hm

HK: <<pp> ich kann da nich weitermachen

ich WILL auch nicht weitermachen;

PM: hm=hm

HK: ich kann, (-)

SELBer nicht in spiegel gucken dann.

PM: hm

HK: geht nich. (-)

weil es PASST einfach nich ja,

PM: hm

HK: mal ey phh (3)

PM: und so schnell können sie gar nicht WEGlaufen wie die hinter her

kommen ne,

HK: nee, (6)

PM: da ist n RIESEN druck da hinten drin ne,

HK: <<mit brüchiger stimme> TOTAL?

PM: hm=hm (6) >

HK: ich hab für mich hier einfach schon ne ganze menge auch

geLERNT ja, >

PM: hm=hm

HK: das hat sich irgendwie,

da haben sich schon ne ganze menge sachen äh,

erGEBEN die sich für mich RICHTig angehört haben.

wo ich DENKe,

wie bin ich mit mir umgegegangen [irgendwie-

PM: [hm

HK: wie Lade ich auch leute EIN in meinem leben rumZULATSCHEN wie sie

wollen,

PM: hm

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 685-716.

Mittels dieser metaphorischen Redewendung versucht der Berater, das Empfinden des Klienten zu verbalisieren. Er beschreibt den Klienten hier als einen »Behälter«, der unter großem »Druck« steht.

Nach einem kurzen Verstehenssignal des Beraters »hm« erfolgt eine lange Pause von sechs Sekunden. Nun ergreift der Klient das Wort. Mit sicherer Stimme fährt er fort »ich hab für mich hier einfach schon ne ganze menge auch gelernt ja« und konzeptualisiert erneut den »Hilfeprozess als Lernprozess«.

Auch hier scheint das Berufen des Klienten auf dieses metaphorische Konzept an genau dieser Stelle einen *Möglichkeitsraum* zu eröffnen. Während der Klient seine Situation zunächst als »ausweglos und ausgeliefert« beschreibt, d.h. sich als »Nicht-Weiter-Wissenden« konzeptualisiert, der »mit seinem Latein am Ende ist«, »nicht in den Spiegel gucken« und »so nicht weitermachen« kann, erlangt er ein Stück Handlungsfähigkeit zurück, indem er resümiert, was er alles schon an »Fähigkeiten« im Rahmen des Hilfeprozesses »erworben« hat. Auf diese Weise *wertet er sich erneut auf*, denn er konstatiert Veränderung und Einsicht. Das Lern-Modell leistet also seinen Dienst, denn es führt dazu, dass sich der Klient wieder beruhigt, sich seine brüchige Stimme stabilisiert und er sich nach einem Moment der Schwäche wieder als aktiv handelndes Subjekt präsentieren kann.

Darüber hinaus fällt auf, dass der Klient im weiteren Verlauf der Sequenz das Modell des »Lernens« modifiziert. Nach einem kurzen Verstehenssignal des Beraters fährt der Klient mit den Worten fort: »da haben sich schon ne ganze menge sachen äh ergeben die sich für mich richtig angehört haben«. Mittels dieser metaphorischen Redewendung konzeptualisiert sich der Klient als »(Zu)hörenden« der dem Gesagten bzw. den Ausführungen, Informationen, Ratschlägen oder Anweisungen des Beraters *lauscht*.

Auf der einen Seite wird damit zwar erneut ein »Wissensgefälle« zwischen Helfer und Hilfebedürftigem demonstriert, d.h. der Berater verbleibt in der Rolle des »Lehrers« bzw. des Ratgebers, der über mehr »Wissen« verfügt als sein »Schüler« bzw. der hilfebedürftige Klient. Auch die hier vorgenommene Bewertung der Inhalte des Gehörten in »richtig und falsch« kann wieder als von der schulischen Denkweise strukturiert bestimmt werden. Auf der anderen Seite wird jedoch gerade dadurch die Hilfebeziehung geöffnet. Mittels dieser hier vorgenommenen Einteilung in *richtig und falsch* verdeutlicht der Klient, dass das *Gesagte* des Beraters von ihm nicht unhinterfragt

adaptiert, sondern von ihm sortiert und als passend bzw. auf Gültigkeit für ihn überprüft wird.

Im Unterschied zur Analyse der bisherigen Gesprächsfragmente lässt sich damit an dieser Stelle eine der wenigen Gesprächssequenzen identifizieren, in denen der Klient als ›Lernerfolg‹ die reflexive Einsicht in eine für ihn schmerzliche Situation bestimmt »wie bin ich mit mir umgegangen« und wie »lade ich auch leute ein in meinem leben rumzulatschen wie sie wollen«. Damit deutet sich kurzzeitig eine andere Art von ›Lernprozess‹ an, ein eher reflexives Lern-Konzept, obwohl die reflexive Ebene zu diesem Zeitpunkt noch streng hierarchisch, durch einfache Dichotomien wie richtig/falsch, gut/schlecht strukturiert ist.

Abschließend stellt sich damit die Frage, welche Erkenntnisse bzw. Chancen oder auch Risiken sich aus diesen Rekonstruktionen für das professionelle ›Helfen‹ ableiten lassen?

›Schule‹ als Ordnungsrahmen professionellen Helfens

Im Verlauf der zurückliegenden Analyse konnte gezeigt werden, dass der Hilfeprozess von Berater und Klient mit schulischen Metaphern gefüllt und dargestellt wird. Die Schul- Metaphorik ermöglicht es den Interagierenden, die unvertraute und oft komplexe Situation der helfenden Interaktion zu reduzieren, indem sie diese neue Erfahrung im Licht einer höchstwahrscheinlich bekannteren – nämlich der ›Schule‹ – interpretiert. Analytisch wird die Metapher der ›Schule‹ aus diesem Grund als ein *Ordnungsrahmen* gefasst, denn sie liefert das »geistige Programm« (Buchholz & von Kleist, 1997, S. 90) mittels dessen/wonach die professionelle soziale Hilfe organisiert wird. Mitgliedschaftsrollen, Handlungsmuster oder Verhaltensnormen aus der Organisation ›Schule‹ werden auf den Hilfeprozess übertragen.

Jede Reduktion von Komplexität birgt allerdings auch zwei Gefahren, die Lakoff und Johnson als »Hiding/Highlighting«, also Verbergen/Beleuchten, bezeichnen (Lakoff & Johnson, 2007). Welche Erkenntnisse stimuliert nun die Metapher ›Hilfe ist Schule‹, welche verbirgt sie?

Dieser *Ordnungsrahmen* ist damit erhellend und irritierend zugleich. Irritierend deshalb, weil die Schul-Metaphorik scheinbar im Widerspruch zum professionellen Selbstverständnis der Sozialarbeiter*innen steht. Denn wenn ›Hilfe als Schule‹ metaphorisiert wird, sind damit – wie zuvor erwähnt

– Mitgliedschaftsrollen für die Interagierenden beschrieben. Geht man einmal davon aus, dass die Ergebnisse Autonomie, Selbstlenkung und Eigenverantwortung der Hilfesuchenden die zentralen Ziele eines sozialen Hilfeprozesses sind, gilt es zu fragen, wie die Beziehungsqualität gestaltet werden muss, um genau diese Ziele zu erreichen (vgl. Sanders, 2004, S. 797f.). Ruth Großmaß zeichnet in diesem Zusammenhang das Bild vom Sozialarbeiter als »reflexiven Begleiter des Ratsuchenden« (Großmaß, 2004, S. 487f.) und nicht etwa als ›Lehrer‹, der vor dem Hintergrund eines hierarchischen Beziehungsverhältnisses und Bildungsgefälles den Hilfesuchenden als »Schüler unterrichtet, lehrt oder gar Faktenwissen« vermittelt.

Der empirische Zugriff – insbesondere die Rekonstruktion der Lern-Metaphern – hat dagegen gezeigt, dass ein derartiger *Ordnungsrahmen* jedoch durchaus Chancen beinhaltet. Beispielsweise ermöglicht dem Klienten die Rolle des ›Lernenden‹, sich selbst auszuprobieren oder Potenziale der Veränderung und Lernbereitschaft zu signalisieren; der Berater erhält unter Rückgriff auf die Metapher des ›Lernens‹ die Möglichkeit, Anerkennung zu kommunizieren und zur Veränderung zu motivieren. Aus diesem Grund kann die Metapher des ›Lernens‹ als eine kommunikative Ressource analysiert werden, die den Interagierenden einen Möglichkeitsraum eröffnet.

Darüber hinaus findet der *Ordnungsrahmen* ›Schule‹ zudem einen breiten Anklang in den Erfahrungsberichten und therapeutischen Materialien der Männerarbeit. Das herausgearbeitete ›Schüler-Lehrer-Verhältnis‹ verwundert in diesem Kontext nicht, da bereits Connell aufgezeigt hat, dass Männer Beziehungen eher hierarchisch strukturieren (vgl. Connell, 2006). Insbesondere in Krisensituationen erwarten sie Hilfe vom Experten, d.h. von einer Person, die über mehr ›Wissen‹ verfügt als sie selbst und ihnen deshalb den *richtigen* Weg weisen kann.

Aber die Analyse hat auch gezeigt, dass sich die hierarchische Gestaltung der Hilfebeziehung als ›Schüler‹ und ›Lehrer‹ zeitweise als ambivalent erweist: Einerseits fordert der Klient einen ihm überlegenen Experten, da er »mit seinem Latein am Ende ist« und »nicht weiterweiß« – andererseits reicht bereits genau dieses Eingeständnis »nicht weiter zu wissen« und sich von einem anderen Mann etwas *sagen* zu lassen aus, um den Status als *echter Mann* zu verlieren (Neumann & Süfke, 2004).

Zusammenfassend beleuchtet oder betont die vorliegende Analyse damit eine eher *input-orientierte* Sicht auf professionelle soziale Hilfe. Zwar lassen sich einige wenige Gesprächsstellen identifizieren, in denen der Klient als

Lernerfolg die reflexive Einsicht in eine für ihn schmerzliche Situation bestimmt – überwiegend findet sich jedoch als Ordnungsrahmen ein funktionalistisches Lern-Modell, das primär dem Erwerb neuer ›Fähigkeiten‹ bzw. hilfreichen ›Wissens‹ dient. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Interagierenden ›Schule‹ vor allem als (kognitive) ›Wissensvermittlung‹ denken und verstehen.

Schlussblick

Im vorliegenden Beitrag habe ich den Versuch unternommen, dem Begriff der professionellen sozialen Hilfe auf die Spur zu kommen. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass sich das Phänomen Helfen nicht theoretisch, aber empirisch bestimmen lässt. Am Beispiel helfender Interaktionen in einer Männerberatung wurde sodann mithilfe eines metaphern- und gesprächsanalytischen Zugangs rekonstruiert, welche Metaphern bzw. metaphorischen Redewendungen die Interagierenden zur Schilderung ihres Verständnisses von »Hilfe« wählen – in welchen Bildern begreifen sie Hilfe, wie formulieren sie ihre Erfahrungen und Vorstellungen von Hilfe?

Im Rahmen helfender Interaktionen ging Cornelia von Kleist als eine der ersten Metaphernforscher*innen davon aus, dass Lücken zwischen Theorie und erlebter Praxis mit Bildern, Geschichten und Gleichnissen gefüllt werden, welche die Erfahrungen der Praktiker*innen besser repräsentieren (von Kleist, 1987, S. 117). Auch im Rahmen der zurückliegenden Analyse bebildern die rekonstruierten metaphorischen Konzepte die helfende Praxis. Als ein zentrales Ergebnis ließ sich dabei das metaphorische Konzept ›Hilfe ist Schule‹ herausarbeiten. Damit ist gemeint, dass Helfen nicht nur in Bildern der ›Schule‹ beschrieben, sondern auch verstanden wird. Im Verlauf der weiteren Analyse konnte die Metapher der ›Schule‹ sodann als Ordnungsrahmen bestimmt werden, welche professionelle soziale Hilfe im Wesentlichen strukturiert. Zusammenfassend hat der empirische Zugriff damit zum einen gezeigt, dass die professionelle soziale Hilfe nicht völlig vage und unbestimmt ist, sondern in spezifischen Mustern, wie hier der ›Schule‹ interaktiv hergestellt wird. Das metaphorische Konzept ›Hilfe ist Schule‹ visualisiert, wie sich Hilfebedürftige und Helfer*innen über das, was sie dann konkret Hilfe nennen, gemeinsam verständigen. Metaphern geben damit Antworten auf die Frage, wie professionell geholfen wird.

Während das Feld der sozialen Hilfe damit in den Mustern seines professionellen Wissens aus metaphernanalytischer Perspektive charakterisiert wurde, besteht zum anderen die Option, jenes rekonstruierte Muster theoretisch zu kontextualisieren, um Theorie(n) des *Helfens* generieren zu können. Insgesamt gilt es dabei jedoch zu reflektieren, dass die hier empirisch rekonstruierte Schulmetaphorik insofern eine Schlagkraft entfaltet, als dass sie in den Konzeptionen sozialer Hilfe bis dato weder vorgesehen noch erwünscht zu sein scheint – steht sie sogar im Widerspruch zum professionellen Selbstverständnis der Sozialarbeiter*innen (Kap. 4c). So konstatierte bereits Klaus Mollenhauer in der Einleitung seines Aufsatzes zum pädagogischen Phänomen Beratung, d.h. in Bezug auf helfende Interaktionen:

»Niemanden wird es verwundern, dass dieser Begriff und seine pädagogische Relevanz sich nicht im Bereich der Schule gebildet hat, an einem pädagogischen Ort nämlich, in dem Dominanzen, hierarchische Verhältnisse, Autoritätsstrukturen, Bildungsgefälle, Unterrichtsformen ihrer geschichtlichen Herkunft nach eine kaum überraschende Rolle spielen« (Mollenhauer, 1965, S. 25).

Pointiert kann damit festgehalten werden, dass unabhängig davon, was Schule in der Realität tatsächlich ist, sie metaphorisch als Negativ-Codierung von Hierarchieverhältnissen und Machtstrukturen eingesetzt wird. Während ›Schule‹ in der Systematik sozialpädagogischer Literatur genutzt wird, um soziale Hilfe bzw. helfende Interaktionen positiv von ihr abzugrenzen, können wir beobachten, dass die schulische Metaphorik in der rekonstruierten helfenden Praxis von den Beteiligten sehr wohl aufgegriffen wird. ›Schule‹ dient hier als umfassender Ordnungsrahmen und reduziert die unvertraute, komplexe Situation des helfenden Dialogs, indem sie vertraute Mitgliedschaftsrollen, Handlungsmuster und Verhaltensnormen für die Interaktion bereitstellt. Auf diese Weise strukturiert ›Schule‹ nicht nur die soziale Hilfe, sondern macht sie erst möglich. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, soziale Hilfe – will sie nicht Praxisrealitäten übergehen – weniger theoretisch, sondern empirisch-rekonstruktiv zu bestimmen und damit Konzepte wie ›Schule‹, ›lernen‹ etc. von vorneherein miteinzubeziehen.

Literatur

- Baecker, D. (2000). »Stellvertretende« Inklusion durch ein »sekundäres« Funktionssystem: Wie »sozial« ist die soziale Hilfe? In R. Merten (Hg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit* (S. 39-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, J. R. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse (Studienbrief mit drei Kurseinheiten)*. Hagen: Fernuniversität GHS Hagen.
- Brandstetter, M. (2010). Die Soziologie des Helfens – Benefit für eine Theoriebildung Sozialer Arbeit? In M. Brandstetter, & M. Vyslouzil (Hg.), *Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem: von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl* (S. 104-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchholz, M. B., & von Kleist, C. (1997). *Szenarien des Kontaktes. Eine metaphoranalytische Untersuchung stationärer Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Buchholz, M.B., Lamott, F., & Mörtl, K. (2008). *Tat-Sachen. Narrative von Sexualstraftätern*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Gängler, H. (2011). Helfen. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 609-618). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Gildemeister, R. (1983). *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Großmaß, Ruth (2004). Beratungsräume und Beratungssettings. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 487-496). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2007). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen »Beratung«. In K. Mollenhauer & W. C. Müller (Hg.), *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25-50). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Neumann, W., & Süfke, B. (2004). *Den Mann zur Sprache bringen. Psychotherapie mit Männern*. Tübingen: DGVT-Verlag.

- Sanders, R. (2004). Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 797-807). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schmitt, R. (1995). *Metaphern des Helfens*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmitt, Rudolf (1997). Metaphernanalyse als sozialwissenschaftliche Methode. Mit einigen Bemerkungen zur theoretischen »Fundierung« psychosozialen Handelns. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 81(1), 57-86.
- Schmitt, R. (2013). *Metaphernanalyse: Zentrale Definitionen und Überlegungen*. Version 2013. Unveröffentlichtes Arbeitsmanuskript.
- Schmitt, R. (2017a). Metaphors we help: Socio-cognitive patterns of professionals in social work. In A. Lijegren & M. Saks (Hg.), *Professions and Metaphors: Understanding Professions in Society* (S. 147-162). Oxford: Routledge.
- Schmitt, R. (2017b). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günther, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schablonski, P., & Uhlmann, S. (1998). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. *Linguistische Berichte* 173, S. 91-122.
- Von Kleist, C. (1987). Zur Verwendung von Metaphern in den Selbstdarstellungen von Psychotherapieklienten. In J. B. Bergold & U. Flick (Hg.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjektes mittels qualitativer Forschung* (S. 115-124). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Weber, G., & Hillebrandt, F. (1999). *Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wolff, S. (1981). Grenzen der helfenden Beziehung. Zur Entmythologisierung des Helfens. In E. Kardoff & E. Koenen (Hg.), *Psyche in schlechter Gesellschaft. Zur Krise klinisch-psychologischer Tätigkeit* (S. 211-238). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Zur Bestimmung des Falles und seiner Problematik im Ausgangspunkt professioneller Hilfe

Ein empirischer Einblick in die interaktive
Herstellung des fallrelevanten Wissens im Prozess
der Falldiagnostik

Cornelia Rüeegger

Einleitung und Erkenntnisinteresse

Soziale Arbeit ist institutionell organisierte Hilfe und in die Funktionslogik der Gesellschaft eingebunden (Böhnisch & Lösch, 1998). Trotz Unterschiedlichkeiten in der theoretischen Gegenstandsbestimmung kann ein gemeinsamer Konsens darin gesehen werden, dass sich Soziale Arbeit als Hilfe zur Selbsthilfe (Oevermann, 2009) mit Problemen bzw. problematischen Formen der Lebensführung (Bommes & Scherr 2012, S. 31; Sommerfeld et al., 2016, S. 70ff.) beschäftigt und dies in der Regel in der Form konkreter Fälle.

Der ›Fall‹ stellt aber nicht eine objektiv gegebene Bezugsgröße professionellen Handelns dar, sondern wird – so die Ausgangsthese des Beitrages – in der Interaktion zwischen der Klientel und den Professionellen Sozialer Arbeit hergestellt. Erst die Interaktion selbst »und ihre Deutung transformiert ein berichtetes Ereignis, die Lebenslage einer sozialen Gruppe oder die komplexe Lebensgeschichte eines Individuums in einen für die Soziale Arbeit relevanten und handhabbaren Fall« (Bommes & Scherr, 2012, S. 262).

In der Methodenliteratur Sozialer Arbeit (Hochuli Freund & Stotz, 2011; Müller, 1997) wird die entsprechende Phase als Fallverstehen oder soziale Diagnostik bezeichnet. Im Unterschied zur sozialen Wahrnehmung und Interpretation im Alltag eines jeden Menschen besteht in einer professionalisierten Praxis der Anspruch, die wahrgenommenen Phänomene unter Beizug von wissenschaftlichem Wissen fachlich adäquat zu deuten. Im

Fachdiskurs besteht aber keine Einigkeit darüber, wie Professionelle und ihre Klientel zu einer Einschätzung darüber kommen sollen, was ›der Fall‹ ist (Rügger, 2021), oder wie es Burkhard Müller (1997) formulierte: wer welche Probleme hat und was aus fachlicher Sicht zu tun sei. Die vorgeschlagenen Verfahren divergieren in der Bandbreite von dialogischer Aushandlung (Kunstreich, 2003), über rekonstruktive (Hauptert, 2007) bis hin zu klassifikatorischen Verfahren (Röh, 2009).

Empirisch zeigt sich, dass im Rahmen mehr oder weniger bewusster sozialdiagnostischer Prozesse (Bastian et al., 2018; Rügger, Becker-Lenz & Gautschi, 2019; Schallberger, 2011) auf der Basis von Dokumenten, Akten und in der Interaktion mit der Klientel Falldeutungen mit entscheidungsrelevanten Kategorien vorgenommen werden. Diese »Fallkonstitution als sozialer Konstruktionsprozess« (Bauer, 2010) bedarf Herstellungsleistungen ganz unterschiedlicher Art, wie sie für die Soziale Arbeit z.B. als »constructing clienthood« bei Hall et al. (2003), »processing of people into clients« bei Cedersund & Säljö (1994), »people processing« bei Hasenfeld (1972), »soziale Produktion von Klienten« bei Messmer & Hitzler (2007) oder »als Produktion von Fürsorglichkeit« bei Wolff (1983) untersucht und diskutiert werden. Diese und weitere Studien geben Hinweise darauf, dass die Fallkonstitution bestimmt wird durch:

- *die Sozialarbeitenden* und ihre Deutungsroutrinen, Normalitätskonzeptionen, Erfahrungswissen, Intuition, alltägliche und professionelle Wissensbestände, Strategien im Umgang mit diagnostischen Instrumenten u.a.m. (Ackermann, 2021; Bastian et al., 2018; Gautschi, 2021; Holland, 2000; Hüttemann, 2008; Klomann et al., 2019; Rügger et al., 2019; Schmidt, 2012; White, 2003),
- *die Klientel* und ihr Wissen zu Problemen ihrer Lebensführung, Erfahrungen im Umgang mit Hilfesystemen, Strategien der Problempäsentation u.a.m. (Ader, 2006; Cedersund & Säljö, 1994; Kallmeyer, 2000; Maeder & Nadai, 2004; Rügger, 2021), wie auch durch die
- *organisationalen Rahmenbedingungen* der Fallkonstitution wie bspw. den Zielsetzungen der Organisation, organisationalen Konventionen und Routinen, Ressourcen für die Fallarbeit, Formularen, Klient/innen-Klassifizierungen u.a.m. (Bauer, 2011; Busse et al., 2016; Hansjürgens, 2018; Klatetzki, 1993; Maeder & Nadai, 2004; Magnin, 2005; Rügger et al., 2017; Schütze, 1996; Silkenbeumer & Thieme, 2019).

Darüber wird deutlich, dass sich professionelles Handeln im Moment der Bestimmung des Falles nicht allein in der Anwendung wissenschaftlichen Wissens auf die praktische Problemstellung hin, sondern durch weitere Wissensbestände konstituiert, da Soziale Arbeit in einem Spannungsfeld von sozialstaatlichem Auftrag und gesetzlichen Rahmenbedingungen bzw. organisational vorgeprägten Hilfeleistungen, den Anliegen der Klientel und professionellem Handlungsverständnis agiert (Bommes & Scherr, 2012). Dieses Wissen bildet aber nicht einfach einen additiv zusammengesetzten Wissensbestand für die praktische Problemlösung. Vielmehr müssen die verschiedenen Wissensbestände von den Professionellen im Hinblick auf die praktische Problemlösung und die Frage der angemessenen Hilfe aufeinander bezogen und relationiert werden (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Dewe et al., 2001) und dies im Idealfall in Kooperation mit der Klientel (Hochuli Freund & Stotz 2011; Kunstreich et al., 2004). Die Verknüpfung dieser Wissensformen ist nicht trivial. Sie stellt im professionellen Handeln eine große Herausforderung dar (Oevermann, 2009) und ist für die Soziale Arbeit empirisch wenig untersucht. Aus verschiedenen Studien ist aber bekannt, dass dabei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen eine untergeordnete Bedeutung zukommt (Klomann et al., 2019; McLaughlin et al., 2010; Rügger et al., 2019; Stokes & Schmidt, 2012).

Der vorliegende Beitrag aus einer qualitativen Studie zu den Prozessen, Praktiken und Sinnstrukturen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit (Rügger, 2017; 2019; 2021) geht nun am Beispiel eines Erstgesprächs im Kontext der sozialpädagogischen Familienhilfe der Frage nach, wie im Gespräch zwischen Sozialarbeitenden und ihrer Klientel das fallrelevante Wissen im Prozess der Falldiagnostik¹ »in actu« sequenziell generiert, mit den Wissensformen der Klientel verschränkt und in Bezug auf Fragen der konkreten Hilfe handlungswirksam gemacht wird.

1 Mit Falldiagnostik ist hier in einem sehr weit gefassten Sinne die Herstellung von fallrelevantem Wissen zur Fallproblematik gemeint.

Forschungsdesign und Fallinformationen

Für die dem Beitrag zugrundeliegende rekonstruktive Studie wurde Datenmaterial genutzt, dessen Erhebung im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfond finanzierten Studie zu »Diagnostik und Arbeitsbeziehungen« (Becker-Lenz, Gautschi & Rügger 2015; 2017) im Feld der Kinder- und Jugendhilfe erfolgte. Als Datenbasis liegen aus sieben Fällen Tonaufzeichnungen von Gesprächen zwischen Professionellen und ihrer Klientel aus der Phase der Fallkonstitution sowie Protokolle der teilnehmenden Beobachtung vor. Ergänzt wurden diese Daten durch Dokumente, die in der jeweiligen Praxis im Rahmen der Fallkonstitution eingesetzt oder hergestellt wurden (z.B. Akten, Abklärungsbericht) und durch Daten, in denen sich ein organisationsspezifischer Blick auf den Fall manifestiert (z.B. Konzepte, Anamnesebögen) wie auch durch Interviews mit den Klient/innen und den Professionellen, um die Problemsicht und Interessen aus unterschiedlichen Perspektiven und deren Begründungen in den Blick zu nehmen. Die Datenauswertung der Gespräche erfolgte mittels der Methode der objektiven Hermeneutik (Oevermann et al., 1979).

Für den Beitrag wurde das Erstgespräch aus dem »Fall Perrez«, einer Fallkonstitution im Kontext der sozialpädagogischen Familienbegleitung (SPF) ausgesucht. Der Ausgangspunkt der untersuchten Fallkonstitution gestaltet sich über eine telefonische Kontaktaufnahme von Frau Meier (Sozialarbeiterin einer Kinder- und Jugendberatungsstelle) mit Herrn Beck, dem Sozialarbeiter der SPF. Frau Meier beauftragt Herrn Beck, für Frau Perrez und ihren 3-jährigen Sohn eine Familienbegleitung zu übernehmen. Frau Perrez wurde kurz zuvor vom Sozialamt zur Kinder- und Jugendberatungsstelle bzw. Frau Meier weitergeleitet, weil auf dem Sozialamt Probleme der Kindsmutter im Umgang mit ihrem Kind aufgefallen sind, die über den Kernbereich der Sozialhilfe hinausgehen. Frau Meier konnte nun Frau Perrez für die Idee gewinnen, SPF in Anspruch zu nehmen. Das untersuchte Erstgespräch findet in den Räumlichkeiten der SPF statt. Beteiligt sind Herr Beck, Frau Perrez, ihr Sohn sowie Frau Meier als Auftraggeberin für diese Familienbegleitung. Auf Wunsch der Mutter war keine teilnehmende Beobachtung durch die Forscherin möglich.²

2 Für die objektiven Daten der Familie siehe Rügger (2021).

Hinweise zum Transkript³:

- P1: Professioneller 1; Herr Beck (Sozialarbeiter SPF)
- P2: Professionelle 2; Frau Meier (Sozialarbeiterin)
- K1: Frau Perrez die Kindsmutter (Klientin)
- K2: Sohn von Frau Perrez

Ergebnisse zur interaktiven Herstellung des Falles und des Wissens zur Fallproblematik

Mit Blick auf den Verlauf der untersuchten (Erst-)Gespräche zwischen den Sozialarbeitenden und ihrer Klientel lassen sich verschiedene Handlungssegmente (Kallmeyer, 2000) herausarbeiten, wobei für die Herstellung des Wissens zur Fallproblematik vor allem die Gesprächseröffnung sowie die Problemschilderung und Exploration von Bedeutung sind. Nachfolgend wird kurz darauf eingegangen, welche Bedeutung der Gesprächseröffnung für die interaktive Herstellung des Falles zukommt. Der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung liegt dann bei der Problemschilderung und Exploration.

Zur Bedeutung der Gesprächseröffnung für die interaktive Herstellung des Falles

Der Gesprächseröffnung kommt in allen untersuchten Gesprächen zunächst die Funktion zu, das Gespräch als organisational gerahmtes professionelles Gespräch mit einem bestimmten Zweck und Ziel zu konstituieren (Candlin & Sarangi, 2011; Drew & Heritage, 1992). Darüber wird die organisationale Einbettung der Herstellung des Falles angelegt, die Beziehungsgestaltung aufgenommen, die Rolle als Klient/in und Sozialarbeiter/in eingerichtet sowie der Einstieg zur Problemexploration inhaltlich vorbereitet.

3 Sämtliche mündliche Daten wurden in der Originalsprache (Schweizerdeutsch) transkribiert und Hinweise auf Personen und ihr Umfeld pseudonymisiert. Für die Darstellung und bessere Verständlichkeit der Publikation wurden die Transkriptionen nachträglich ins Schriftdeutsche übersetzt. Bei Begriffen, für die es keine zutreffende Übersetzung gibt, wurde jeweils der Originalausdruck stehen gelassen.

Im folgenden Transkriptausschnitt 1) beginnt der Sozialarbeiter der SPF den formellen Teil des Gespräches mit:

Transkript 1)

- 01 P1: (xxx xxx)(1.5) gut (.) dann (1.5) habe ich hier alles ((Rascheln, Knistern, eine leise Stimme zu hören, K1 spricht zu K2, ca. 8 Sek)) ja °h gut (2.0) im heutigen termin (-) würde es ja (.)darum gehen um um die klärung was was könnte so zusammenarbeit sein und bevor °h ihre seite (.) wir da ja //ausbreiten[K1 oder P2: mhm] wird denk ich ist es immer sinnvoll dass sie zwei drei worte auch vom °h vom gegenüber w_wissen da ist jetzt eine neue person drin und wer ist das //oder[K1: mhm] ähh so das dünkt mich schon noch wichtig ich °h äh (.) wohne mehr oder weniger grad da über der strasse °h äh habe zwei kinder die gehen in die schule
- 02 K1: mhm
- 03 P1: ähm und schaffe seit fünfzehn jahr äh im rahmen von familienbegleitungen (Schnalzen) da in K-stadt und umgebung
- 04 K1: <<p>mhm>
- 05 P1: ähm ich bin selber sozialarbeiter (.) und sozialpädagog [...]

Die Charakterisierung der sprachlichen Merkmale seines Eröffnungszuges verweist unter anderem darauf, dass mit Blick auf den Fall noch kein klarer Sachverhalt vorliegt.⁴ Es bedarf einer Klärung im Gespräch, die angekündigt wird. Die sprachlichen Merkmale geben im Weiteren Hinweise darauf, dass es mit großer Wahrscheinlichkeit im Gespräch sowohl um die Klärung der zu bearbeitenden Probleme wie auch um die Klärung der darauf bezogenen Arbeit am Fall geht, und die beiden Klärungsprozesse in der Interaktion nicht analytisch getrennt hintereinandergeschaltet, sondern miteinander verwoben werden. Der Modus der Arbeit am Fall heißt »Zusammenarbeit«, was an der Stelle mit Blick auf die Herstellung des Falles auch eine Koproduktion vermuten lässt. Zudem zeigt sich auch in seinem sprachlichen Duktus eine Bereitschaft, auf die Anliegen und Interessen der Kindsmutter einzugehen, was sich bei der Analyse der Problemschilderung und Exploration bestätigen wird. Übergreifend kommt der vier Minuten umfassenden Gesprächsöffnung eine orientierende Funktion zu in Bezug auf: (1) den Handlungszweck des Gespräches und den groben Ablauf, (2) auf sich als (Fach-)Person

4 Für die ausführliche Feinanalyse vgl. Rügger (2021).

inklusive Kompetenzdarstellung, (3) seine Arbeitsweise und einen Teil seiner normativen Haltung, und seine (4) Vorstellungen bzgl. der Zusammenarbeit und seine Erwartungen an die Klientin bezüglich ihrer Motivation und Veränderungsbereitschaft als unabdingbare Voraussetzung für diese Zusammenarbeit. Als sprachliches Mittel bzw. Praktik der Orientierung nutzt er Veranschaulichungsverfahren (z.B. eine Fitnessstudio-Metapher⁵), die an der Erfahrungswelt der Kindsmutter anschlussfähig sind. In diesen Veranschaulichungen kommt gleichzeitig eine Normalisierung bezüglich der Inanspruchnahme von Familienbegleitung zum Ausdruck.

Durch die Art und Weise der kommunikativen Ausgestaltung dieser orientierenden Elemente werden potentiell günstige Bedingungen für die nachfolgenden Prozesse der Herstellung des fallrelevanten Wissens geschaffen. So kann zum Beispiel die Kompetenzdarstellung als Vater wie auch als Fachperson bei der Klientin ein vertrauensförderndes Potential entfalten. Alle genannten kommunikativen Aufgaben werden durch den Sozialarbeiter auf eine Weise bearbeitet, dass sie für die noch potentielle Klientin möglichst wenig achtungs- bzw. gesichtsbedrohend sind und den Aufbau der Arbeitsbeziehung im weiteren Sinne bzw. die Beziehungsebene der Fallkonstitution im Gespräch im engeren Sinne möglichst wenig belasten. Und nicht zuletzt zeichnet sich ab, dass sich sein Fokus in der Herstellung des Falles auf die Verhaltensebene der Mutter richtet (siehe Fitnessstudio-Metapher), deren Veränderungsmotivation er für die Fallarbeit eine große Bedeutung zuordnet. Die Problembereiche dürften mit großer Wahrscheinlichkeit bei ihr und nicht beim Kind verortet werden, was sich dann in der Analyse der Problemschilderung und Exploration bestätigt.

5 Er nutzt das Bild vom Fitnessstudio, um seine Vorstellungen ihrer Zusammenarbeit und ihrer jeweiligen Verantwortlichkeiten im Prozess der Fallarbeit (sie trainiert/er instruiert) zu veranschaulichen wie auch die Notwendigkeit intrinsischer Motivation der Klientin zur Veränderung zu thematisieren. Die Metapher ist aber auch Trägerin inhaltlicher Bedeutungen: Fitness bedeutet so etwas wie Fähigkeit, Tauglichkeit. An dieser Stelle bildet sich in der Gesprächsanalyse zum ersten Mal die Lesart, dass es dem Sozialarbeiter nicht zentral darum geht, das Kind und sein Verhalten zu verstehen, sondern der Mutter aufzuzeigen, wie sie mit dem Kind umgehen kann (fit sein/fit werden).

Problemschilderung und Exploration im Erstgespräch des »Fall Perrez«

Im Folgenden wird nun näher darauf eingegangen, wie der Sozialarbeiter mit der Kindsmutter und der Auftraggeberin (Frau Meier) ein Wissen darüber entwickelt, was die Fallproblematik ausmacht, die eine Intervention seitens der SPF erforderlich werden lässt. Entsprechend der methodischen Prämisse der objektiven Hermeneutik, dass die Anfangssequenzen von großer Bedeutung⁶ sind (Leber & Oevermann 1994), beginnt die Ergebnisdarstellung mit einer extensiveren Auslegung des Eröffnungszugs der Problemschilderung und Exploration. Weil im Beitrag nicht die Feinanalyse der ganzen Problemschilderung und Exploration dargestellt werden kann, werden die weiteren Ergebnisse zusammengefasst und nur noch exemplarisch am Datenmaterial illustriert. Dabei wird auf die Kernprozesse in der Herstellung von Fallwissen und die entsprechenden Praktiken des Sozialarbeiters fokussiert.

Zum Eröffnungszug der Problemschilderung und Exploration

Transkript 2)

- 33 P1: hm (2.0) also (.) ich denke das ist es mal so ein wenig kurz und bündig zusammengefasst
- 34 K1: mhm
- 35 P1: und jetzt (.) wäre so ein wenig ihr ihrs ausbreiten von ihrer seite oder eurer seite °h ähm nn nja was sie brauchen und

Mit dem Redebeitrag in Z33 markiert der Sozialarbeiter der SPF den Abschluss der Gesprächseröffnung und kündigt mit der Äußerung *»und jetzt (.) wär so ein wenig ihr ihrs ausbreiten von ihrer site oder eurer seite«* (Z35), was als nächstes folgt. Als Teil der von ihm produzierten Grenzmarkierung verweist die Äußerung auf die Eröffnung eines neuen Handlungssegmentes im Gesprächsverlauf und stellt zugleich den Eröffnungszug der Problemschilderung und Exploration in der Form einer impliziten Aufforderung dar.

6 Es wird damit argumentiert, dass (1) in einer Anfangssequenz die »folgenreiche Strukturierungsfunktion« von einer Praxis-Eröffnung enthalten ist und (2) diese erste Sequenzen besonders extensiv ausgelegt werden sollen, um möglichst rasch zu (noch spekulativen) Strukturhypothesen zu gelangen (Leber & Oevermann, 1994, S. 389).

Mit Blick auf die Ebene der Gesprächsorganisation markiert er, dass die Gesprächsführung und -steuerung auch zu Beginn dieses zweiten Handlungssegmentes bei ihm liegt. Die Binnenkonstruktion des Turns (Z35) lässt aber erwarten, dass er das Rederecht in der Problemexploration nun zunehmend abgeben wird, was sich dann in der Analyse des weiteren Verlaufs bestätigt.

Im nachfolgenden Prozess soll es um ein »*Ausbreiten ihrer Seite(n)*« gehen, was von ihm in der Gesprächseröffnung bereits orientierend angekündigt wurde und insofern jetzt zu erwarten war. Zudem gibt die Stelle erste Hinweise darauf, dass die relative Vorrangigkeit (vgl. Deppermann 2015) für das Einführen von fallrelevantem Fallwissen im sequenziellen Verlauf der Problemschilderung nicht von ihm beansprucht wird (vgl. Labov & Fanshel 1977), was sich auch auf der Ebene der Arbeitsbeziehung potentiell günstig auswirken könnte. Mit dem »*Ausbreiten von Seiten*« nutzt er erneut eine Metapher (im Sinne von bildlichem Sprechen) als Veranschaulichungspraktik. Es handelt sich um eine Metapher, die alltagsnah, verständlich und nicht von einer Fachsprache geprägt ist. Im Alltag wird etwas ausgebreitet, um einzelne Dinge (z.B. Waren bei einem Marktstand) oder Aspekte eines Zusammenhangs (z.B. im Rahmen einer Narration) zunächst einmal in den Blick zu bekommen.⁷ Es ist somit noch nicht klar und festgelegt, was der Fall ist.⁸ Mit den »*Seiten*« ist von ihm angesprochen, dass es unterschiedliche »*Seiten*« gibt oder zumindest geben kann und beide Berücksichtigung in der Produktion des Falles erfahren können. In der Äußerung des Sozialarbeiters ist aber inhaltlich zunächst noch unklar, was ausgebreitet und in den Blick kommen soll. Gedankenexperimentell wären zum Beispiel (1) verschiedene Sichtweisen auf den Fall und seine Problematik, oder auch (2) unterschiedliche Anliegen, die im Rahmen der sozialpädagogischen Familienbegleitung bearbeitet werden sollen, möglich. Mit dem angefügten »*ähm nm nja was sie*

7 An dieser Stelle lässt sich mit dem Bild des »Ausbreitens« auch die Lesart bilden, dass die nachfolgende Problemexploration die Form einer Orientierungsdiagnostik (Heiner, 2001) aufweisen könnte, was aber im Laufe der Sequenzanalyse verworfen werden musste.

8 Das ist hier interessant, da sich auch vorstellen lässt, dass der Fall, der ja bereits in einer ersten Etappe in der Sozialhilfe konstituiert und danach aufgrund beobachteter Probleme in der Erziehung an Frau Meier weitergereicht und modifiziert wurde, in seinen Ausprägungen und Merkmalen in der SPF weitgehend übernommen werden könnte. Mit dieser Eröffnungssequenz zeichnet sich jedoch ab, dass der Blick auf den Fall und das fallrelevante Wissen nochmals geöffnet wird.

brauchen« richtet sich der sprachlich konstituierte Fokus der Fallkonstitution dann auf ein aus der Perspektive der Klientin⁹ formulierter Bedarf auf ihre Anliegen, allenfalls auch schon auf konkrete Unterstützungsleistungen der SPF die aus ihrer Perspektive einen Nutzen darstellen könnten. Darin zeigt sich, schon wie in seiner Gesprächseröffnung, diese Orientierung an den Interessen der Klientin, womit in der interaktiven Fallkonstitution zugleich auch die Ebene der Arbeitsbeziehung tangiert wird.

In der Ausgestaltung seines »recipient design« (vgl. Hitzler 2013), also des Adressatenzuschnitts der Äußerung, ist auffällig, dass er hier nicht nur von »ihrer Seite«, also der Seite der Klientin spricht, sondern sprachlich die Möglichkeit mehrerer Seiten produziert. Das zeigt sich ein erstes Mal bei »ihr ihrs« (vgl. Z35; was in einer zweiten Lesart auch als grammatikalische Verbesserung zu lesen ist) und wird dann noch deutlicher bei »ihrer seite oder eurer seite«. Mit ihre und eure sind mit dieser Ankündigung beide anwesenden Frauen adressiert. Dies ist insofern von Bedeutung, da er damit hier im Ausgangspunkt der nachfolgenden Problemschilderung und Exploration die Kindsmutter und die in ihrer Funktion als Auftraggeberin anwesende Sozialarbeiterin (Frau Meier) als Gesprächsteilnehmerinnen auf die gleiche Ebene setzt. Er eröffnet die Möglichkeit, dass sich beide Adressatinnen im Weiteren als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmerinnen angesprochen sehen. Obwohl er antizipiert, dass es möglicherweise verschiedene »Seiten« geben könne, weist er Frau Meier in ihrer Rolle als Expertin für Kinder- und Erziehungsfragen mit dem Eröffnungszug der Problemschilderung und Exploration gegenüber der Klientin keine höhere Position und keinen höheren epistemischen Status innerhalb der Fallkonstitution zu, was sich dann im weiteren Gesprächsverlauf weiter verdichten wird.

9 Es lässt sich aber nicht ausschließen, dass dieses »sie« in der zweiten Person Mehrzahl formuliert ist und somit den Bedarf der Klientin wie auch jener von Frau Meier adressiert. Die Analyse des weiteren Verlaufs wird dann aber zeigen, dass er sich insbesondere am Bedarf der Klientin orientiert und nicht von sich aus aktiv die Interessen und Anliegen von Frau Meier erkundet. Diese wird sich jedoch mit selbstgewähltem Rederecht immer wieder einbringen und richtet ihren Fokus weniger auf die Interessen der Klientin als auf jene des Kindes (Sicherung des Kindeswohls).

Zum Hervorbringen, Selektionieren, Relationieren und Etablieren von fallrelevantem Wissen

In weiteren Verlauf der Problemschilderung und Exploration lassen sich mehrere Subphasen identifizieren, in denen die »Themen« des Falles interaktiv hergestellt werden. Die Orientierung des Sozialarbeiters liegt vor allem bei den Anliegen und Interessen der Klientin. Zusammengefasst zeigen sich darin folgende Kernprozesse, die vom Sozialarbeiter kommunikativ bearbeitet werden:

- Aktivierung von Sachverhaltsdarstellungen der Klientin zu den Problemen ihrer Lebensführung (Hervorbringen von Wissen zum Fall)
- »Sondierung« von möglichen bearbeitbaren Problembereichen, ihrer nochmaligen Entfaltung mit anschließendem »Zuschnitt« bzw. der »Dimensionierung« des Falles im Sinne eines Aufgreifens wie auch Weglassens bestimmter Aspekte aus den Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen der Klientin und deren
- Transformation in Kategorien der Profession und zugleich der Organisation (Relationieren unterschiedlicher Wissensformen/-bestände zum Fall) sowie
- die Überprüfung und Herstellung eines gemeinsamen Commitments bezüglich der zu bearbeitenden Fallthemen und der Ziele der Fallarbeit (Etablieren des fallrelevanten Wissens)

Diese Hervorbringung von Wissen zum Fall durch die Klientin unterstützt er, indem er

- ihr immer wieder ein extensives Rederecht einräumt und in die Rolle des Zuhörers geht,
- dabei kurze Rückmeldesignale produziert und so die Sachverhaltsdarstellungen der Klientin fortlaufend quittiert und unterstützt, z.B. indem er Aufmerksamkeit (»mhm«, »ja«) zeigt, Bestätigung signalisiert (»ja ja«), ein Verständigungsproblem markiert (»hm?«), etwas gliedert im Sinne von »bis jetzt kann ich folgen« (»okay«) oder sichernde Rückmeldung produziert im Sinne von »ist es das, was sie ausdrücken wollen?«.

Innerhalb ihrer ausgedehnten Sachverhaltsdarstellungen signalisiert er regelmäßig sein inhaltliches Verstehen. Solche Verstehensdokumentatio-

nen (vgl. Deppermann, 2010) zeigen sich, wenn er bspw. die Formulierung der Klientin im Originalton übernimmt, Turnvervollständigungen oder Schlussfolgerungen produziert.

In ihren ausgedehnten Sachverhaltsdarstellungen berichtet und erzählt die Klientin¹⁰ über ihre schwierige Wohnsituation, präsentiert aber in diesem Zusammenhang ein ganzes Problembündel rund um Gewalterfahrungen aus früheren Beziehungen, Verhaltensweisen des Kindes, Trennung vom Kindsvater, Herausforderungen des Zusammenlebens mit ihrem neuen Freund und dessen Mutter sowie zu ihrer gesundheitlichen Situation. In dem so vorbeiziehenden kommunikativen »Fluss« von Wissen, der sich in ihrer Erzählung zeigt, *sondiert* der Sozialarbeiter der SPF nach möglichen bearbeitbaren Problembereichen, wie an folgendem Ausschnitt im Gesprächsverlaufs illustriert wird:

Der Sozialarbeiter hört ihren Erzählungen betreffend der schwierigen Wohnsituation zu, reagiert aber bisher nicht auf ihr implizit adressiertes Anliegen, nämlich nach Hilfe bei der Wohnungssuche. Die Klientin produziert nun mit Blick auf ihre Haupterzählkette (Schütze, 1984) eine kurze Hintergrundkonstruktion in der Form einer Rückblende in die Vergangenheit. Etwas diffus führt sie ein (ab Z73), dass ihr Sohn in ihrer Vergangenheit bzw. seiner Kindheit schon genug »*miterleben*« musste, dass sie »*viel früher hätte bremsen müssen*« und sie »*nicht weitermachen*« möchte, weil er jetzt in seinem Alter viel mehr »*mitbekäme*«. Indem sie nichts über weitere beteiligte Personen, Sachverhalte oder Ereignisverkettungen ausführt, bleibt für die Zuhörenden unklar, was der Sohn miterlebt hat. Im Kontext der bisherigen Problemschilderung ist jedoch naheliegend, dass es sich um Situationen mit heftigeren Streitigkeiten und eventuell auch Tätlichkeiten handelte. Diese früheren Erfahrungen des Sohnes stellt sie dann in einen Zusammenhang mit seinen aktuellen ängstlichen Verhaltensweisen und äußert Befürchtungen hinsichtlich des zunehmenden Rückzugs des Sohnes und dass er sich nicht mehr berühren lasse. Das illustriert sie in folgendem Transkript Ausschnitt 3) an einem Beispiel:

10 Zu den Praktiken und Strategien ihrer Problemschilderung vgl. Rügger (2021).

Transkript 3)

- 79 K1: also das heisst wenn ich jetzt zum beispiel
 80 K2: ((Kinderlaut unverständlich))
 81 K1: ihm etwas sage (.) du los du darfst das jetzt zum beispiel nicht
 82 P1: //mhm[(((Kinderlaut)))]\
- 83 K1: der macht dann so (.) macht sich klein und sagt er habe angst
 84 P1: ja
 85 K1: //das[P1: ähä]\ hat er noch //nie gemacht[K2: ((dreinreden;
 unverständlich))]\
- 86 P1: ähä ähä (-)
 87 K1: meine angst ist wirklich dass er nachher (-) ganz in einer ecke ist//
 und [K2:((Kinderlaut))]\(.) sich nicht mehr berühren lässt und so das
 will ich nicht
- 88 P1: ja
 89 K1: drum hab ich gesagt muss so schnell wie möglich entweder eine
 wohnung
 90 P1: ja (1.0)
 91 K1: etwas anderes WO ER sich zurückziehen kann
 92 P1: jä
 93 K1: oder oder auch ich//so[P1: ähä]\ °h ja
 94 P1: und (.) ihr sohn hat selber schon jetzt gewalt erfahre <<p>oder>

Der erwähnten Hintergrundkonstruktion kommt die Funktion, ihre Begründung für die Notwendigkeit einer Wohnung nochmals zu plausibilisieren und argumentativ zu stärken, indem sie die negativen Auswirkungen der aktuellen Wohnsituation auf die kindliche Entwicklung des Sohnes zu veranschaulichen versucht. Mit dem kurzen Ausschnitt wird gleichzeitig deutlich, dass der Sozialarbeiter auf der Grundlage der Problemschilderungen der Klientin eine Hypothese bildet und zu deren Überprüfung die darauf bezogene geschlossene Frage »und ihr sohn hat selber schon jetzt gewalt erfahre« stellt (Z94). Er reagiert an dieser Stelle nicht auf das Wohnungsanliegen (Z89).¹¹ Vielmehr reagiert er in dem Fluss von Wissen zum Fall selektiv auf einen bestimmten Aspekt und fasst das von ihr zuvor nur angedeutete Ge-

11 Im späteren Verlauf wird er mit der Begründung dafür nicht zuständig zu sein das Thema der Wohnungssuche aus dem Prozesse der Herstellung des fallrelevanten Wissens ausklammern.

schehen mit der Kategorie »Gewalterfahrung des Kindes«. Diese Kategorie verweist zugleich auf sein (Fach-)Wissen. Obwohl er eine geschlossene Frage formuliert, ist sie nun indirekt aufgefordert, den diffus gebliebenen Teil ihrer Erzählung weiter auszuführen. Sie reagiert in präferierter Weise, wie die folgende Sequenz (Transkript 4) zeigt:

Transkript 4)

- 95 K1: ähm er (.) selber nicht aber er hats einmal //mitbekommen[P1:(xxx xxx)]\ wo //ich
 96 P1: mitbekommen //wie sss [K1: ja (.) wo der vater auf]\
 97 K1: mich ist
 98 P1: //okee[K1: ja]\
 99 K1: also nicht gerade direkt los aber ähmm zweimal (.) ins gesicht //geschlagen [((knatterndes Geräusch von Spielzeug))]\ und so das hat er mitbekommen
 100 P1: mhm
 101 K1: °h ähm aber er ist damals noch recht (.)klein gewesen aber trotzdem (.)mitbekommen //hatters[P1: ja]\
 102 P1: mhm

Indem sie auf seine Frage hin mit ihrem nachfolgenden Redebeitrag (Z95-Z101) die Gewalterfahrung zwar etwas abschwächt, jedoch nicht explizit zurückweist, zeigt sich ein wie beiläufiger Verständigungsprozess darüber, dass es dieses Miterleben von Gewalt gab. Dieser Aspekt der Problemschilderung der Mutter wird (in Anwesenheit des Kindes), wie dargestellt, selektiv durch den Sozialarbeiter herausgegriffen, in die Kategorie »Gewalterleben« transformiert und im interaktiv-relationalen Prozess der Herstellung des Falles als Teil des fallrelevanten Wissens etabliert. Die ebenfalls anwesende Auftraggeberin schaltet sich hier (noch) nicht in diese Prozesse der Fallkonstitution ein. Es lässt sich an der Stelle die Hypothese bilden, dass diese Kategorie seinem Fachwissen entspringt und die möglichen Folgen der Gewalterfahrung auf das aktuelle familiäre Zusammenleben zugleich als bearbeitbarer Problembereich in seinem organisationalen Zuständigkeitsbereich liegt. Diese Hypothese hat sich in der weiteren Analyse zunehmend verdichtet und wird hier mit dem Beispiel »Grenzen setzen« nochmals illustriert:

Die Klientin erzählt an der Stelle von der Trennung von ihrem Ehemann, dem Scheidungsverfahren sowie der möglichen Ausweisung des Ehemannes aus der Schweiz als Folge einer Straftat. In diesem Zusammenhang führt sie aus, dass der gemeinsame 3-jährige Sohn immer wieder nach seinem Vater verlange, den er seit drei Monaten nicht mehr gesehen habe. Gemäß ihrer Darstellung erklärt sie dem Sohn dann jeweils, warum das nicht gehe,¹² was sie wieder an einem Beispiel (Transkript 5) illustriert:

Transkript 5)

- 165 K1: ähm dann kann ich wirklich sagen du los [hör mal] es geht nicht ich hab (.) wenn ich sage zum beispiel (.) jetzt er hat gestern gehen wollen [zum Vater] °h habe ich gesagt du los mami hat kein geld wir können nicht gehen °h vielleicht gehen wir morgen (.) okay (-) dann hat er s (.) aber wenn ich jetzt so sage dann versteht er's nicht dann beginnt er (.) darf ich bitte bitte und dann beginnt er zu gränne [weinen, je nach Dialekt mit einer Konnotation von Trotz] und dann (-) //ja weiss ich[P1: hm hm]\\\ meistens nicht was ich dann//soll[P1: mhm]\\\ machen bei der situation
- 166 P1: °h dort geht's ja auch um s thema grenzen setzen
- 167 K1: ja //und dort[P1: beim kind\\\ bin ich recht //das kann ich nicht[P1: sind sie nicht]\\\
- 168 P1: das ist //nicht[K1: nein]\\\ so ihre stärke
- 169 K1: nein(-) //das[P1: okay]\\\ ist mein einziges kind das kann ich nicht

Interaktiv wird hier von ihm die Kategorie »Grenzen setzen« eingeführt (Z166). Diese Deutung schließt inhaltlich zwar nicht passgenau an der Erzählung der Klientin an, wird aber von ihr oder von Frau Meier auch nicht abgewiesen und die Klientin nimmt aktiv an der interaktiven Etablierung (Z167, Z169) dieses Fallthemas teil. Dann fragt er indirekt nach, ob sie das lernen möchte und konstatiert in diesem Zusammenhang »konsequenter sein« (Z188) als weiteres Thema, was von ihr ebenfalls kurz mit einem »ja« (Z189) bestätigt und darüber erneut interaktiv etabliert wird. Hierbei fällt auf, dass sowohl das Setzen von »Grenzen« bzw. der »Umgang« mit Grenzverletzungen sowie die Stärkung der Eltern bei »konsequenteren« Verhalten im Zusammenleben mit

12 Sie erklärt ihm aber nicht wirklich, warum sie den Kontakt meidet. Vielmehr schiebt sie gegenüber dem Kind andere Gründe vor (Z165).

den Kindern auf der Webseite dieser SPF-Organisation wortwörtlich als bedeutsame Unterstützungsangebote dieser SPF aufgeführt sind.

Wie an diesem Beispiel »Grenzen setzen« deutlich wurde, wird das hervorgebrachten Wissen der Klientin und ihre Eigentheorien im interaktiven Geschehen durch den Sozialarbeiter selektiv aufgegriffen, mittels Fachwissen dimensioniert und reformuliert, so dass diese Herstellungsleistung den Fall zugleich in die organisationale Zuständigkeit und vorhandene Formen der Fallbearbeitung passen lassen (Becker-Lenz, Gautschi & Rügger, 2015).¹³

Durch diese Praktik der Selektion und das damit verbundene implizite Weglassen oder auch explizite Ausklammern anderer Aspekte, wird das von der Klientin hervorgebrachte lebensweltliche Wissen sozusagen zugeschnitten, dimensioniert und mittels seinem theoretischem Beschreibungs- und Erklärungswissen in Kategorien der Profession und Organisation übersetzt und reformuliert. In kooperativ verlaufenden Verständigungsprozessen zwischen dem Sozialarbeiter und der Klientin wird es wie dargestellt als ein gemeinsam ausgewiesenes relevantes Fallwissen etabliert, selbst dort, wo seine Deutungen inhaltlich nicht wirklich an ihren Erzählungen anschließen (siehe Beispiel »Grenzen setzen«). Nicht selten verläuft diese interaktive Etablierung des fallrelevanten Wissens wie beiläufig. Inhaltlich fällt auf, dass er entgegen ihrer Problempräsentation, in der sie oft die Verhaltensweisen des Kindes problematisiert, nicht das Verhalten des Sohnes zum Problem macht. Vielmehr liegt seine Perspektive bei der Herstellung des Falles beim Verhalten der Mutter im Umgang mit ihrem Sohn. Sein Fokus der Problemeinschätzung liegt im ganzen Gespräch auf der aktuellen Situation. Objektive Daten, bspw. Verwandtschaftsbeziehungen, werden von ihm nicht detailliert-systematisch erhoben und biographische Verläufe als Teil des Wissens zum Fall werden in diesem Gespräch nicht exploriert, obwohl sie mit Hintergrundkonstruktionen in ihren Erzählungen immer wieder Ansatzpunkte dazu sichtbar macht. Innerhalb des Erstgesprächs zeigt sich nur eine Stelle, an der der Sozialarbeiter von sich aus eine zusätzliche Fallthematik und entsprechende Veränderungsmöglichkeiten einbringt. Diese Thematik (Ermöglichung der Aufrechterhaltung der Beziehung vom Kind zum Vater) wird von der Klientin nicht aufgegriffen. Er insistiert nicht darauf und das Thema wird in der Prozessierung des Falles auf ihr Wirken hin

13 Das zeigt sich dann am Material auch nochmals beim von ihm konstatierten Thema »*Bindung*«.

ausgeklammert. Während sich sein Vorgehen vor allem an den Interessen und Anliegen der Kindsmutter orientiert, versucht die institutionelle Auftraggeberin (Frau Meier) an verschiedenen Stellen den Fokus auf das Kind und das Kindeswohl lenken. Sie kann sich aber im Prozess nicht durchsetzen. Das Kind und seine Anliegen (z.B. seinen Vater sehen zu können), werden nicht aktiv einbezogen. Für das Kind stellt sich die Problemschilderung und Exploration als ein »Reden-über« als ein »Reden-mit« dem Kind dar. Das Ende der Problemexploration markiert der Sozialarbeiter durch eine Zusammenfassung der identifizierten und zu bearbeitenden Fallthemen. Obwohl sich im Handlungssegment bei beiden Sozialarbeitenden implizit wie explizit mehrere diagnostische Hypothesen zeigen, ist ein vertieftes Erklären und ein Fallverstehen der identifizierten Problembereiche bzw. »Themen« nicht das Ziel dieses Erstgesprächs. Gleichwohl sind herausgearbeiteten Problembereiche dann handlungswirksam in Bezug auf die nachfolgenden Interventionen der SPF (Rüegger, 2021).

Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt des Beitrages war die These, dass der Fall in der Sozialen Arbeit im Ausgangspunkt der Hilfe nicht objektiv gegeben vorliegt, sondern in der Interaktion zwischen der Klientel und den Sozialarbeitenden hergestellt wird. Am Beispiel des Falles »Perrez« wurde beleuchtet, wie der Sozialarbeiter im Erstgespräch ein Wissen darüber entwickelt, was die Fallproblematik ausmacht, die Interventionen seitens der SPF erforderlich werden lassen. Wie deutlich wurde, lässt sich die Herstellung des untersuchten Falles und des fallrelevanten Wissens charakterisieren als ein »Ausbreiten von Seiten« und »Sondieren von Themen« mit einer starken Orientierung des Sozialarbeiters an den Anliegen der Kindsmutter gegenüber den Anliegen der Auftraggeberin, deren Fokus stärker beim Kindeswohl liegt. Damit wird ein grundsätzliches Dilemma in der Herstellung des Falles und der Frage angemessener Hilfe sichtbar: Wessen Interessen bzw. wessen Wohl steht im Zentrum (bspw. Interessen Eltern vs. Kindeswohl)?

Im Weiteren zeigte sich, dass auf der Basis der Problemschilderungen der Klientin durch eine selektive Thematisierung und De-Thematisierung einzelner Aspekte durch den Sozialarbeiter der Fall als Fall für die SPF in bestimmter Weise hergestellt wird. Dabei wurden implizit wie explizit auch

konkrete Anliegen der Klientin ausgeklammert und nicht einer Hilfe zugeführt. Mit Blick auf den eingangs erwähnten Diagnostikfachdiskurs zeigen sich im Vorgehen des Sozialarbeiters Momente der Aushandlung, die sich mit Momenten einer Expertendiagnostik abwechseln (Rügger, 2021). Die Falldeutungen selber werden wieder einer Verständigung und Aushandlung zugeführt. Bezüglich der diskutierten Verschränkung von Wissensformen erinnert sein Vorgehen an die Arbeiten von Dewe (2012) und dessen Vorstellung der Relationierung von unterschiedlichen Wissensbeständen, die von den Professionellen im Hinblick auf die Frage der praktischen Problemlösung aufeinander bezogen werden. Hierbei verweist das Fallbeispiel auf die Dominanz von organisationalem Wissen, wobei sich in Bezug auf die Frage nach der Verschränkung der verschiedenen Wissensformen auf der Mikroebene der Interaktion zwei Prozesse identifizieren lassen:

- Im Kernprozess des Selektionierens von Fallwissen aus den Problemschilderungen der Klientin wird mittels organisationsspezifischer Fallschablonen vorselektioniert, welche Aspekte aus dem Wissen der Klientin von dem Sozialarbeiter überhaupt einer Relationierung von Wissen zugeführt werden (Vorselektion von Fallwissen in organisationsspezifischen Fallschablonen).
- Im Anschluss daran zeigt sich im Kernprozesses des Verschränkens und Relationierens des Wissens der Klientin mit den Wissensformen des Sozialarbeiters ein subsumptionslogisches Vorgehen. In der Falldeutung wird eine organisationsbezogene Problemwahrnehmung auf der Basis einer oberflächlichen Deutung (siehe Beispiel »Grenzen setzen«) sichtbar, worüber ein Passungsverhältnis von der Fallproblematik und den Hilfsangeboten der Organisation erzeugt wird.

Im Fallbeispiel zeigt sich also, wie durch den organisationalen Kontext vorstrukturiert wird, was von dem Sozialarbeitender aus dem lebensweltlichen Wissen der Klientin überhaupt einer Relationierung zugeführt und somit zum Gegenstand der Hilfe gemacht wird. Ein reflexiver Umgang mit diesen Kernprozessen und Praktiken in der interaktiven Herstellung von Fallwissen, eine entsprechende Sensibilisierung der entsprechenden Herausforderungen professionellen Handelns und darüber eine bewusstere Gestaltung von organisational gerahmten diagnostischen Prozessen in der Sozialen Arbeit ist für eine professionalisierte Praxis unabdingbar. Die Herstellung des Fal-

les und seiner Problematik, die sich in Fallakten und Dokumenten (z.B. zu Händen von Behörden) als fallrelevantes Wissen materialisiert, kann sich in der weiteren Prozessierung des Falles relativ stabil halten (Rüegger, 2021). Dies ist insbesondere von Bedeutung, da die Bestimmung des Falles nicht nur bei der Entscheidung über die Aufnahme/Abweisung von Klienten/Klientinnen von Bedeutung ist, sondern die weitere Fallbearbeitung (als Hilfe wie auch Kontrolle) auch inhaltlich steuert und allenfalls auch irreversible Verläufe produziert und Klienten/Klientinnen in mehr oder weniger langen Karrieren festhält und eventuell gar Verlaufskurven des Erleidens mitproduziert (Bommes & Scherr, 2012; Schütze, 1996).

Literatur

- Ackermann, T. (2021). Risikoeinschätzungsinstrumente und professionelles Handeln im Kinderschutz. *sozial extra*, 45, 42-48.
- Ader, S. (2006). *Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Bastian, P., Schrödter, M., Becker-Lenz, R., Gautschi, J., Grosse, M., Hunold, M., & Rüegger, Cornelia (2018). Bauchgefühle in der Sozialen Arbeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 128-140). Basel: Beltz Juventa.
- Bauer, P. (2010). Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 249-266.
- Bauer, P. (2011). Die Bedeutung der Organisation im Prozess der Fallkonstitution. *Kontext*. 42(1), 29-44.
- Becker-Lenz, R., Gautschi, J., & Rüegger, C. (2015). Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. Einblick in eine empirische Analyse im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 45(3), 270-279.
- Becker-Lenz, R., Gautschi, J., & Rüegger, C. (2017). Die Bedeutung von nicht-standardisiertem Wissen in der Diagnostik Sozialer Arbeit – Eine Fallanalyse zu »Erfahrungswissen« und »Spüren« in einem Fall aus dem

- Kinderschutz. In H. Messmer (Hg.), *Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit* (S. 115-154). Opladen: Budrich.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1998). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In W. Thole, M. Galuske, & H. Gängler (Hg.), *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit* (S. 367-382). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bommes, M., & Scherr, A. (2012). *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Busse, S., Ehlert, G., Becker-Lenz, R., & Müller-Hermann, S. (Hg.). (2016). *Professionalität und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Candlin, C., & Sarangi, S. (2011). Professional and organizational practice: a discourse/communication perspective. In C. Candlin & S. Sarangi (Hg.), *Handbook of Communication in Organisations and Professions* (S. 3-58). Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Cedersund, E., & Säljö, R. (1994). Running a bit low on money. Reconstructing financial problems in the social welfare interview. In W. M. Sprondel (Hg.), *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion* (S. 226-260). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deppermann, A. (2010). *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource In *LiSt – Interaction and Linguistic Structures*, 57. Verfügbar unter: www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf. [11.05.2021]
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., & Stüwe, G. (2001). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gautschi, J. (2021). *Urteile und Entscheidungen unter Unsicherheit in Kindeswohlklärungen: Einflussfaktoren auf Fallbeurteilungen in einer multifaktoriellen, experimentellen Vignettenstudie*. Dissertation. Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg. Noch unveröffentlichte Dissertation.

- Hall, C., Juhila, K., Parton, N., & Pöso, T. (2003). *Constructing Clienthood in Social work and Human Services. Interaction, Identities and Practices*. London: Jessica Kingsley.
- Hansjürgens, R. (2018). *In Kontakt kommen. Analyse der Entstehung einer Arbeitsbeziehung in Suchtberatungsstellen*. Baden Baden: Tectum.
- Hasenfeld, Y. (1972). People processing organizations: an exchange approach. *American Sociological Review*, 37, 256-263.
- Hauptert, B. (2007). Rekonstruktion und Intervention. Die Rekonstruktionsmethode als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit. In I. Miethe, W. Fischer, C. Giebeler, M. Goblirsch, & G. Riemann (Hg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (S. 61-79). Opladen: Budrich.
- Heiner, M. (2001). Diagnostik: psychosoziale. In H.-O. Otto & H. Thiersch (Hg.) *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 253-265). Neuwied: Luchterhand.
- Hitzler, S. (2013). Recipient design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 14, 110-132.
- Hochuli Freund, U., & Stotz, W. (2011). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holland, S. (2000). The assessment relationship: Interactions between social workers and parents in child protection assessments. *British Journal of Social Work*, 30(2), 149-163.
- Hüttemann, M. (2008). Was ist der Fall? Eine rekonstruktive Untersuchung diagnostisch relevanter Deutungsmuster von Fachkräften Sozialer Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 3(5), 32-56.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und betreuen: zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(2).227-252.
- Klatetzki, T. (1993). *Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation*. Bielefeld: Böllert KT-Verlag.
- Klomann, V., Schermaier-Stöckl, B., Breuer-Nyhsen, J., & Grün, A. (2019). *Professionelle Einschätzungsprozesse im Kinderschutz*. Forschungsbericht Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen.
- Kunstreich, T. (2003). Neo-Diagnostik – Modernisierung klinischer Professionalität? Ein Exposé für ein Methodenheft der Widersprüche. *Wider-*

- sprüche. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialbereich*, 23(88), 7-10.
- Kunstreich, T., Langhanky, M., Lindenberg, M., & May, M. (2004). Dialog statt Diagnose. In M. Heiner, Maja (Hg.), *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit – ein Handbuch* (S. 26-39). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*. New York Academic Press.
- Leber, M., & Oevermann, U. (1994). Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarisch Analyse der ersten Minuten einer Fokalthherapie. In D. Garz & K. Kraimer (Hg.), *Die Welt als Text. Zum Projekt einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialwissenschaft* (S. 383-438). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maeder, C., & Nadai, E. (2004). *Organisierte Armut. Sozialhilfe aus wissenssoziologischer Sicht*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Magnin, C. (2005). *Beratung und Kontrolle. Widersprüche in der staatlichen Bearbeitung von Arbeitslosigkeit*. Zürich.
- McLaughlin, A. M., Rothery, M., Babins-Wagner, R., & Schleifer, B. (2010). Decision-Making and Evidence in Direct Practice. *Clinical Social Work Journal*, 38(2), 155-163.
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2007). Die soziale Produktion von Klienten. Hilfesgespräche in der Kinder- und Jugendhilfen. In W. Ludwig-Mayrhofer, O. Behrend & A. Sondermann (Hg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten* (S. 41-74). Wiesbaden: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, B. (1997). Bedeutung und Möglichkeit der Fallarbeit im sozialpädagogischen Studium. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski (Hg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 209-222). Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische

- Bedeutung für die Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Röh, D. (2009). Klassifikation in der Sozialen Arbeit: Fluch oder Segen für die Professionalisierung. In P. Pantucek & D. Röh (Hg.), *Perspektiven sozialer Diagnostik. Über den Stand der Entwicklung von Verfahren und Standards* (S. 79-96). Wien: LIT.
- Rüegger, C. (2019). Die interaktive Produktion des »Falles« in der Sozialen Arbeit. Ein Blick auf kommunikative Prozesse und Praktiken im Ausgangspunkt (nicht)erwünschter Veränderungsprozesse. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri & T. Spranz-Focasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 239-263). Tübingen: Narr Franke Attempo.
- Rüegger, C. (2021). *Fallkonstitution in Gesprächen Sozialer Arbeit. Prozesse und Praktiken der organisationalen und interaktiven Produktion des Falles*. Wiesbaden: Springer.
- Rüegger, C., Becker-Lenz, R. & Gautschi, J. (2019). Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit. Erkenntnisse aus einer empirischen Analyse. In L. Hollenstein & R. Kunz, (Hg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit* (S. 53-71). Opladen: Barbara Budrich.
- Rüegger, C., Ormanns, Y., Becker-Lenz, R., Gautschi, J., & Rack, O. (2017). Gefährdungsmeldungen bezüglich älterer Menschen im Erwachsenenschutz: wer meldet was und warum (nicht)? *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, 6, 475-493.
- Rüegger, C. (2017). Die interaktive Herstellung des Falles und seiner Problematik in Gesprächen der Sozialen Arbeit. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Prozessen der Fallkonstitution im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In H. Messmer (Hg.), *Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit* (S. 155-200). Opladen: Barbara Budrich.
- Schallberger, P. (2011). Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung. Eine empirische Bestandsaufnahme. *sozialer sinn*, 12(2), 247-278.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli, Martin & G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirk-*

- lichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Silkenbeumer, M. & Thieme, N. (2019). Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). *Soziale Passagen*, 11(1), 205-208.
- Sommerfeld, P., Dällenbach, R., Rügger, C. & Hollenstein, L. (2016). *Klinische Soziale Arbeit und Psychiatrie. Entwicklungslinien einer handlungstheoretischen Wissensbasis*. Wiesbaden: Springer.
- Stokes, J. & Schmidt, G. (2012). Child Protection Decision Making: A Factorial Analysis Using Case Vignettes. *Social Work*, 57(1), 83-90.
- White, Sue (2003). The social worker as a moral judge: blame, responsibility and case formulation. In: Hall, Christopher/Juhila, Kirsi/Parton, Nigel/Pöso, Tarja (Hg.). *Constructing Clienthood in Social work and Human Services. Interaction, Identities and Practices*. London: Jessica Kingsley. S. 177-192.
- Wolff, S. (1983). *Die Produktion von Fürsorglichkeit*. Bielefeld: AJZ-Druck und Verlag.

Deliberation in professionellen Hilfsinteraktionen in der öffentlichen Verwaltung

Das Beispiel des Hilfeplangesprächs

Oliver Schmidtke

»Beteiligt werden alle. Es kommt nur
drauf an, in welcher Form.«

(Einrichtungsleiter, zit. in Pluto, 2007, S. 76)

Einleitung

Die staatliche Exekutive ist im Bereich der öffentlichen Verwaltung unter anderem Ausführungsorgan für legislativ festgelegte Gesetzesnormen. Die Legislative vollzieht sich in demokratischen Staaten in eigens zur Deliberation geschaffenen Institutionen – z.B. Parlamenten –, in denen Interaktionen stattfinden, die vom Austausch von Argumenten, der Thematisierung von Interessengegensätzen, der Bearbeitung von Konflikten und der Kompromissfindung geprägt sind. In der Deliberation soll – dem Ideal nach – der »zwanglose Zwang des besseren Arguments« (Habermas, 1988, Bd.1, S. 52f.) die Rationalität von Entscheidungen erhöhen. Nach dem Beschluss der auf legislativ-deliberativem Weg gefundenen Gesetzesformulierungen beginnt das Werk der Umsetzung der Gesetze, der Exekutive. Mit Max Weber gesprochen folgt diese als bürokratische Verwaltung dem Ideal einer »lebenden Maschine« (Weber, 1988, S. 332), in der ein Beamtenstab geltende Normen anwendet. Nach Luhmann beruht die Legitimation einer Ordnung »auf einem sozialen Klima, das die Anerkennung verbindlicher Entscheidungen als Selbstverständlichkeit institutionalisiert und sie nicht als Folge einer persönlichen Entscheidung, sondern als Folge der Geltung der amtlichen Entscheidung ansieht« (Luhmann, 1983, S. 34). Nur so lasse sich

in komplexen Sozialordnungen »das notwendige Gleichmaß der Normbefolgung und eine glatt abfließende Entscheidungspraxis« (ebd.) sicherstellen. »Die regelungsbedürftige, in den Kontext einer Lebensgeschichte und einer konkreten Lebensform eingebettete Situation muss einer gewalttätigen Abstraktion unterworfen werden, nicht allein weil sie rechtlich subsumiert werden muss, sondern damit sie administrativ bearbeitet werden kann« (Habermas, 1988, Bd. 2, S. 532). Interpretationsspielräume, Interessengegensätze, Gespräche über Ansprüche, Wertvorstellungen, die Wahl von Handlungsalternativen – eben Deliberation – scheint in der Gesetzesanwendung nicht relevant zu sein. Was aber geschieht, wenn ein Bürger sich nicht fügt? Ist er – mit Luhmann gesprochen – jemand, der »Widerstand leistet, sein gekränktes Recht immer wieder hervorholt, immer wieder den Schorf von seinen Wunden kratzt und Hilfe und Zustimmung gegen die Entscheidung zu organisieren sucht« (Luhmann, 1983, S. 33f.)? Ist dies problematisch oder nicht vielmehr gerade in demokratischen Gemeinwesen ein Grundrecht der BürgerInnen auf Deliberation auch in der öffentlichen Verwaltung?

Es soll im Folgenden um die Frage nach deliberativen Anteilen in Interaktionen der Verwaltung der Kinder- und Jugendhilfe gehen.¹ Hier geschieht es häufig, dass BürgerInnen sich der bürokratischen Vorgabe nicht einfach fügen und die staatliche Verwaltung hat spätestens seit der Einführung des KJHG das Modell der partizipativen Beteiligung im Prozess der Hilfeplanung verankert. Das Sozialgesetzbuch VIII erhebt in §36 die Notwendigkeit der Durchführung eines Interaktionsformates zur Norm, das eine Nähe zum Konzept der Deliberation aufweist: das Hilfeplangespräch (im Folgenden »HPG«). Diese Regelung wird zuletzt damit begründet, dass Kinder- und Jugendhilfe nicht über die Köpfe der Beteiligten, sondern nur partizipativ gelingen kann. Ein klassisch bürokratisches Verständnis der öffentlichen Verwaltung stößt hier ebenso an seine Grenzen, wie ein Verständnis der Verwaltung, das sich an Prinzipien von Effizienz (Neues Steuerungsmodell/ New Public Management) oder an dem Dienstleistungsgedanken bzw. der »berechnenden Steuerung unberechenbarer sozialer Interaktionen in Ver-

1 Die hier vorgestellten Überlegungen zur Deliberation in der öffentlichen Verwaltung wurden im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes an der Universität Siegen (Projektleitung: Wolfgang Ludwig-Mayerhofer) im Rahmen von Analysen von Interaktionen auf Standes-, Finanz- und Bürgerämtern erstmalig entwickelt und werden im Rahmen dieses Aufsatzes auf den Bereich der Jugendämter ausgeweitet. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich in der ursprünglichen Untersuchung in Schmidtke (2017).

bindung mit einer wachsenden Formalisierung informeller Interaktionen« (Bode & Turpa, 2015, S. 106) orientiert.² In HPGs werden für die Beteiligten folgenreiche und wichtige Verwaltungsakte teilweise über Jahre hin fortgeschrieben, überprüft und neu aktualisiert. Es ist davon auszugehen, dass das Gelingen von Hilfen zur Erziehung vom Gelingen von Kooperationsformen abhängt, die in anderen Zusammenhängen auch als Deliberation konzipiert werden.³

Nachdem im Folgenden zunächst theoretisch der Deliberationsbegriff und sein Bezug zur öffentlichen Verwaltung diskutiert wird, soll im Anschluss genauer betrachtet werden, wie der Begriff zum soziologischen Verständnis von HPGs beitragen kann.

Der Deliberationsbegriff allgemein

In einer Demokratie werden Gesetze in Diskursen eruiert, deren Deliberativität von der Erfüllung normativer Voraussetzungen abhängt, z.B. Statusgleichheit, Herrschaftsfreiheit, Beteiligungsmöglichkeit aller Anwesenden oder Orientierung am Gemeinwohl (Bächtiger & Steiner, 2005, S. 156; Mansbridge et al., 2010, S. 67; 2012). Hurrelmann, Liebsch und Nullmeier bezeichnen mit Deliberation »die Erzeugung eines kollektiven Willens durch Äußerung und Austausch von Argumenten. [...] Im Ideal zeichnet sich ein

2 Solche Konzepte belassen es bei oberflächlichen Betrachtungen der Freundlichkeit der Verwaltungsmitarbeitenden bzw. der Effizienzorientierung in ihren Abläufen (vgl. hierzu Grohs, 2007; Marquard & Trede, 2018). Eine besonders in der Sozialverwaltung eingeschränkte Sichtweise: »Dem Nutzer wird eine selbstbestimmte Position eingeräumt, die jedoch in der sozialen Arbeit aus mehreren Gründen eingeschränkt ist. Eine Schwierigkeit ist, dass der aktive Teil des Handelns vielfach nicht bei den Kunden liegt (viele Eltern wollen keine Hilfe), sondern bei den Anbietern, die hoheitliche und administrative Aufgaben zu erfüllen haben. [...] Bei der Dienstleistungsdiskussion gehen demnach tendenziell, so wie sie angelegt ist, die besonderen Bedingungen der Position der Nutzer oder Adressaten verloren.« (Pluto, 2007, S. 38).

3 »Diffizil ist es, mit allen Beteiligten zu einer tragfähigen Hilfe-Entscheidung zu gelangen, z.B. den richtigen Ort, die richtigen Menschen und das passende Arrangement zu finden, die dem jungen Menschen wirksam helfen können, die ihm Sicherheit, Bildung, neue Perspektiven und soziale Kompetenzerweiterung verschaffen können.« Trede, 2014, S. 490. Vgl. auch Hanssen, et al., 2008, S. 226; Wagner, 2018, S. 353; Merchel, 1999, S. 78; Schwabe, 2019, S. 33; Hitzler, 2012, S. 21.

deliberatives Entscheidungsverfahren dadurch aus, dass Diskussionen frei, egalitär, rational und konsensorientiert verlaufen. Sie zielen darauf ab, Gründe und Argumente zu finden, die zumindest prinzipiell für alle Beteiligten akzeptabel sind« (Hurrelmann et al., 2002, S. 545; Habermas, 2005, S. 384; Thompson, 2008, S. 501; Cohen, 1997, S. 74f.). Deliberation ist nach Thompson Quelle der Legitimation der auf diesem Wege gefundenen legislativen Festlegungen: »For a law to be legitimate [...] it is necessary that citizens take part in a process aimed at producing laws that are mutually justifiable to all citizens« (Thompson, 2008, S. 504). Mit Verweis auf Deliberation lässt sich, wie Parkinson betont, auch die Ausübung von Zwang im Zuge der Durchsetzung der deliberativ beschlossenen Gesetze legitimieren (Parkinson, 2003, S. 182).

In der Diskussion zum Deliberationsbegriff findet sich auch die Behandlung der Frage, wie weit der Begriff der Deliberation zu fassen ist, ob etwa auch »everyday talk« (Mansbridge, 1999, S. 211ff.) darunter fällt und gelegentlich wird ein »conceptual stretching«⁴ des Begriffs problematisiert. Wie Deliberation und Administration explizit theoretisch zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können, bleibt häufig eher ein Randthema. Eine von einschlägigen Deliberationstheoretikern um Mansbridge⁵ formulierte Theorie der deliberativen Systeme bezieht Administration in die Konzeption mit ein, indem sie sie als Teil eines ebensolchen Systems auffasst. Die Autoren unterscheiden »Arenen«, die insgesamt die deliberative Demokratie hervorbringen, obwohl nicht alle Arenen in gleichem Maße normative Kriterien der Deliberativität erfüllen. Nach Parkinson ist auch die »Bureaucracy« Teil eines deliberativen Systems (Parkinson, 2006, S. 169; Thompson, 2008, S. 514). Bei Habermas finden sich Formulierungen, in denen der Administration durchaus die Möglichkeit der Deliberation zugesprochen wird (Habermas, 2005, S. 388; Habermas, 2006, S. 415). Gleichwohl bleibt jedoch offen, wie deliberative Praxis in einer administrativen Arena genauer zu bestimmen ist.

4 Die Probleme eines solchen »concept stretching« sind unabhängig vom Deliberationsbegriff sehr grundsätzlich von Sartori diskutiert worden (Sartori, 1970; vgl. hierzu die Diskussion bei Steiner, 2008 und Bächtiger et al., 2010).

5 Mansbridge, Bohman, Chambers, Christiano, Fung, Parkinson, Thompson und Warren (vgl. Mansbridge et al., 2012).

Im Folgenden soll am Beispiel der HPGs herausgearbeitet werden, dass auch die alltägliche Praxis der Begegnung von BürgerInnen mit Mitarbeitenden der öffentlichen Verwaltung als deliberative Praxis gefasst werden kann. Zunächst müssen aber die normativen Voraussetzungen des Deliberationsbegriffs genauer bestimmt werden.

Der Deliberationsbegriff in der normativen Demokratietheorie

Allgemeine Kriterien wie Herrschaftsfreiheit, Gleichheit und Zwangsfreiheit (Cohen, 1997) scheinen im Kontext der Gesetzesanwendung von vornherein nicht erfüllt zu sein. Der administrative Handlungskontext ist ein Herrschaftskontext, da insbesondere die Eingriffsverwaltung meist Forderungen formuliert, z.B. Steuern zu bezahlen oder im Falle von Hilfen zur Erziehung die alltägliche Lebensführung in der Weise zu verändern, dass das Wohl des Kindes nicht gefährdet ist. Auch das Kriterium der Gleichheit scheint nicht erfüllt. Schon die Verteilung von Rederechten ist in der Begegnung zwischen BürgerInnen und Mitarbeitenden der öffentlichen Verwaltung asymmetrisch aufgeteilt. Warum sollte der Deliberationsbegriff also auf administrative Praxis angewendet werden? Zunächst einmal ist darauf hinzuweisen, dass faktisch BürgerInnen in ihrem Alltag nur wenige Möglichkeiten der Beteiligung an der legislativen Deliberation gegeben sind. Goodin bestätigt diese Beobachtung, wenn er darauf hinweist, dass die Komplexität moderner Gesellschaften deliberative Beteiligung aller BürgerInnen unmöglich macht (Goodin 2008; Thompson, 2008). Dieser mangelnden Partizipationsmöglichkeit in der Legislative ist allerdings die Unvermeidbarkeit des Kontaktes mit der Exekutive gegenübergestellt. Die grundsätzliche Bedeutung der Exekutive ist in der Demokratietheorie durchaus vielfach hervorgehoben worden. So formuliert etwa Kingfisher: »[T]he most important actors in the policy game are not policy makers but street-level bureaucrats, or providers; it is, in fact, at the level of the provider that recipients of public services initially encounter the bureaucracy and benefit or do not benefit from policy as it is practised" (Kingfisher, 1998, S. 119). Gerade die Ebene der Street-Level-Bureaucrats ist seit langem gut erforscht.⁶

6 Lipsky, 1980, S. 3. Erst im Kontakt zu den BürgerInnen lassen sich, wie Hunold herausarbeitet, Auswirkungen von gesetzlichen Regelungen bestimmen (Hunold, 2001).

BürgerInnen stehen den legislativ gewonnenen gesetzlichen Regelungen zwar zunächst einmal als Realitäten gegenüber, die sie akut nicht mehr verändern können. Wie Interaktionen in der öffentlichen Verwaltung zeigen (Schmidtke, 2017), nutzen BürgerInnen die Begegnung mit den Mitarbeitenden der öffentlichen Verwaltung jedoch sehr wohl dazu, persönliche Sichtweisen vorzutragen, Entscheidungen zu problematisieren und zu diskutieren. Die Gesetzesanwendung birgt Offenheiten und wird von den BürgerInnen sehr wohl beeinflusst. Betrachtet man solche Handlungsweisen im Kontakt der BürgerInnen mit den öffentlichen Verwaltungen als Deliberationsanteile, dann lässt sich ein wesentlicher Bereich staatlichen Handelns im Alltag von BürgerInnen besser verstehen.⁷ Dies setzt allerdings voraus, dass die Kriterien der Deliberativität nicht in der Weise bestimmt werden, in der administratives Handeln von vornherein ausgeschlossen wird. Daher bedarf es einer kurzen Differenzierung des Deliberationsbegriffs.

Eine Differenzierung des Deliberationsbegriffs

Der Deliberationsbegriff hat seine Wurzeln in der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas. Dies eröffnet die Möglichkeit der Begriffsanwendung über den legislativen Kontext hinaus. Allerdings hat Habermas zur normativen Aufladung des Begriffs beigetragen, etwa indem er Formulierungen wählt, wie Diskurse seien »Inseln im Meer der Praxis« (Habermas, 1984, S. 500), die eine starke Idealisierung des Deliberationsbegriffs ausdrücken.⁸ Habermas selbst bezweifelt, dass seine formulierten Bedingungen einer »ideale[n] Sprechsituation« (ebd. S. 179) jemals erfüllt seien, denn Diskursbeteiligte müssten »die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen« (ebd.). Habermas hat bezogen auf die Frage danach, »ob und wie überhaupt empirisch festgestellt werden kann, wann die Bedingungen

7 »No longer are public encounters a mere matter of service delivery, i.e., of citizens who desire certain public services from public professionals, who, in turn, have the legal power to make authoritative decisions about these services. Instead, public encounters are a vital element of a thriving system of democratic governance« (Bartels, 2012, S. 47f.; Maynard-Moody & Musheno, 2000, S. 341).

8 Diskurs wird häufig synonym zu Deliberation verwendet.

einer idealen Sprechsituation erfüllt sind,« (ebd.) später die Bedeutung der Rekonstruktion betont: »The conception of rational discourse results from the *reconstruction* of an actual practice« (Habermas, 2005, S. 385, H.i.O). So gesehen gilt die Idealisierung nicht generell, sondern phasenweise, wobei erst im Nachhinein rekonstruktiv geklärt werden kann, ob die Bedingungen erfüllt waren oder nicht (Gaus, 2018).

Diese differenzierte Sicht reagiert auf die Beobachtung, dass in den meisten Gesprächskontexten auch der Legislative Asymmetrien erzeugt werden.⁹ Nach Ansicht der bereits erwähnten Autorengruppe um Mansbridge verfolgen Deliberationen immer das Ziel von praktischen Entscheidungen, die im Anschluss und mit Zwangsmitteln durchgesetzt werden können, so dass das pauschale Kriterium der Zwangsfreiheit obsolet wird (Mansbridge et al., 2010, S. 66). Das Ziel der Deliberation bestehe lediglich »in a clarification of conflict and structuring of disagreement« (ebd. S. 68; Bächtiger et al., 2010, S. 46; Thompson, 2008, S. 502). Ziel sei die Herstellung gegenseitiger Rechtfertigungsmöglichkeiten: »Participants in deliberation advance ›considerations‹ that others ›can accept‹—considerations that are ›compelling‹ and ›persuasive‹ to others and that ›can be justified to people who reasonably disagree with them.‹ This criterion of ›mutual justifiability‹ has become central to the concept of deliberation« (Mansbridge et al., 2010, S. 67). Eine solche »mutual justifiability« sei dann erreicht, wenn alle Beteiligten den Prozess als fair beurteilten (ebd. S. 72). Deliberation sei daran geknüpft, dass die Interaktionsteilnehmer, die über stärkere Sanktionsmöglichkeiten verfügen, für eine offene Gesprächsatmosphäre sorgen (ebd. S. 82). Solche theoretischen Konzepte bieten die Chance, exekutive Interaktionen als zumindest teilweise deliberativ zu rekonstruieren.

Deliberation ist Velasco zufolge vom Vollzug einer Entscheidung zu trennen (Velasco, 2010, S. 360) bleibt aber immer auf den Vollzug von Entscheidungen bezogen und hat daher eine differenziertere Bedeutung als der Begriff Diskurs. Diskurse werden erst durch den Entscheidungsbezug

9 Locher und Bousfield (2008) gehen davon aus, dass jegliche Interaktion von Machtrelationen und Asymmetrien geprägt ist. In diesem Sinne betonen auch Pierce, Neeley und Budziak, dass Interaktionsbeteiligte keineswegs immer unterstellen, Kriterien von Gleichheit seien erfüllt (Pierce et al., 2008, S. 24). Hurrelmann, Liebsch und Nullmeier stellen lakonisch fest: »Diskussionen laufen im Regelfall keineswegs frei, egalitär, rational und konsensorientiert ab« (Hurrelmann et al., 2002, S. 546) und leiten daraus ab, dass Deliberation durch asymmetrische Kontexte nicht prinzipiell verhindert werde.

deliberativ. Dewey betont, Deliberation sei »a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action« (Dewey, 1922, S. 190). Deliberation bereitet Entscheidungen vor, indem Handlungsimpulse aufgeschoben werden. Dieser Aufschub kann interaktionslogisch (Goodin, 2000, S. 98) erzeugt werden, wie Walton hervorhebt, und dies ist auch in den Interaktionen in der öffentlichen Verwaltung regelmäßig der Fall.¹⁰ Solche Interaktionen verletzen, wie erwähnt, zwar qua formaler Rahmung als Herrschaftsausübung bestimmte normative Bedingungen deliberativer Praxis. Aber Interaktionsverläufe bergen Offenheiten für deliberative Phasen in sich, die für die Erzeugung von Legitimität der Entscheidung relevant sein können. Genau dies ist bei HPGs der Fall, wie im Folgenden herausgearbeitet werden soll.

Deliberative Interaktionen in der öffentlichen Verwaltung am Beispiel des Hilfeplangesprächs (HPG)

Zum rechtlich-normativen Partizipationsideal von HPGs

Die situativ erfolgende konkrete Hilfe durch Fachkräfte im pädagogischen Alltag der Kinder- und Jugendhilfe ist eingebettet in das organisationale Phänomen der Hilfeplanung. Hierfür sind bestimmte Verwaltungsverfahren festgelegt. Grundlage bildet dabei Art. 6 des Grundgesetzes, in dem »Pflege und Erziehung der Kinder« als »das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht« bezeichnet wird, über deren Betätigung die »staatliche Gemeinschaft« wache. Das staatliche Wächteramt verankert die Kontrollfunktion des Gemeinwesens, die wesentlich durch Jugendämter wahrgenommen wird. Eine Trennung der Kinder von ihren Familien dürfe gegen den Willen der Erziehungsberechtigten allerdings nur dann vollzogen werden, wenn diese »versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verahrlosen drohen« (Art. 6 GG). Voraussetzung der Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt ist also – anders als im Kontakt mit Finanz-, Standes- und Bürgerämtern – entweder, dass BürgerInnen selbst einen Hilfebedarf

¹⁰ »Deliberation can be solitary, but it has a dialog format because the deliberating agent needs to find the strongest arguments on both sides of the issue. Deliberation can also take place among groups of agents [...]« (Walton, 2007, S. 114).

anmelden, dann greift das Leistungsrecht, oder aber ein Autonomieverlust wird von staatlichen Stellen nach einer Überprüfung attestiert. In diesem Fall greift das Eingriffsrecht, das es den Jugendämtern etwa erlaubt, Kinder auch gegen den Willen der Eltern in Obhut zu nehmen. Staatliche Hilfen zur Erziehung bedürfen in jedem Fall der wiederholten Bestätigung und Überprüfung im Rahmen von HPGs nach SGB VIII §36 (Trede, 2014, S. 485). Dort ist formuliert, dass Personensorgeberechtigte, Kinder oder Jugendliche »vor der Entscheidung« über Hilfen »zu beraten« seien. Ebenso seien diese »bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle zu beteiligen«. Wahl und Wünschen der Kinder- und Jugendlichen sei zu entsprechen, »sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind.« Entscheidungen über Hilfen seien »im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte« zu treffen. Auch die mit der Durchführung der Hilfe betrauten Personen seien an der Aufstellung und Überprüfung des Hilfeplans zu beteiligen. Laut juristischem Kommentar zum SGB VIII von Münder et al. (2019) verfolge die Partizipation¹¹ das Ziel der gemeinsamen Entscheidungsfindung, »indem einerseits Personensorgeberechtigte und junge Menschen ihr Erleben und Wissen um die bisherige Erziehung und Entwicklung sowie ihre Kompetenzen und Bereitschaft zur Veränderung und andererseits die Fachkräfte ihr Fachwissen, ihre fachliche Erfahrung sowie aktivierende fachliche Methoden einbringen« (Münder et al., 2019, S. 453). Die Entscheidungssituation, in der die Kinder- und Jugendhilfe generell steht, lässt sich mit Merchel folgendermaßen bestimmen: »Wie kann angesichts der Komplexität von Lebensverhältnissen und angesichts der strukturellen Unsicherheit sozialpädagogischer Prognosen eine Hilfe gefunden werden, die mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit die Erziehungssituationen eines Kindes oder Jugendlichen merklich verbessern?« (Merkel, 1999, S. 73). Im Entscheidungsbezug unterscheiden sich HPGs von anderen Gesprächsformaten, z.B. einfachen Fachgesprächen. Verwaltungsrechtlich gelten HPGs nicht als Verwaltungsakte (Münder et al., 2019, S. 460; Pfadenhauer, 2011, S. 163), sondern dienen der Vorbereitung eines dementsprechenden Verwaltungsaktes – der Entschei-

11 Der Begriff der Partizipation wird schon lange im Rahmen der Sozialen Arbeit und Pädagogik verwendet (Pluto, 2007, 16ff.; 2018). Es handelt sich um einen übergeordneten Begriff, der über die Deliberation hinaus vielfältige Beteiligungsformen im pädagogischen Alltag umfasst. Deliberation wird hier als eine spezifische Form der Partizipation begriffen.

dung über die Hilfestellung. Die hoheitliche Souveränität des Staates bleibt rechtlich also verbürgt (Lutz, 2010, S. 181ff). Entscheidungen über die Hilfestellung können vorläufig auch ohne situativen Vollzug eines HPGs getroffen werden, wobei dieser rasch nachzuholen ist. Trotz der Betonung des Leistungsrechtes mit der Einführung des KJHG (Hitzler, 2012, S. 20f.; Krause & Steinbacher, 2009, S. 65) bleibt das Jugendamt in Fragen der Sicherung des Kinderschutzes Teil der Eingriffsverwaltung (Pluto, 2007, S. 46).

Helfen als »Hilfestellung« und Deliberation als Teil partizipativer Aushandlung

Die in SGB VIII § 36 gewählten Formulierungen konterkarieren einen bloßen Vollzug bürokratisch abgeleiteter Entscheidungen und lassen sich auf den Deliberationsbegriff im oben entfalteten Sinne beziehen, denn es lässt sich fragen, wie soziologisch betrachtet ein Interaktionsformat ausgestaltet werden muss, das die normativ geforderte Beratung, Beteiligung, Wunschentsprechung und Zusammenwirkung sicherstellt. Der Begriff der Hilfestellung als solcher hat nicht per se einen Bezug zu deliberativer Partizipation. Nach Merchel wurde der Planungsbegriff zu Beginn der Reformdiskussion zum Jugendhilferecht Anfang der 1970er Jahre relevant. Man erhoffte sich »eine fachliche Qualifizierung und eine nachdrückliche Verbesserung der Rationalität von Entscheidungen durch eine Verwissenschaftlichung des Entscheidungsvorgangs« (Merschel, 1999, S. 74). Hierbei wurde einerseits auf ein besseres Verständnis der Genese von Problemlagen gesetzt, z.B. in Form von psychosozialer Diagnostik, so dass sich Hilfestellung als wissenschaftlich begründet verstehen konnte (Krause & Steinbacher, 2009). Andererseits rückte der Planungsbegriff auch zur Bezeichnung von Verfahrensweisen der Entscheidungsfindung in den Fokus, »in dessen Mittelpunkt kooperative Verfahrensweisen bei der Konstituierung und der kontinuierlichen Evaluation einer Hilfe stehen.« (Merschel, 1999, S. 75) Hier ergibt sich wesentlich die Verknüpfung zum Konzept der Partizipation, wobei sich häufig das Begriffspaar »Diagnose« und »Aushandlung« zur Kennzeichnung der Hilfestellung in der Kinder- und Jugendhilfe findet. Merchel (1999) versteht unter Aushandlung »das Vermitteln und Zusammenführen unterschiedlicher

Situationsdefinitionen und Handlungsvorstellungen« (S. 79).¹² Der Begriff der Aushandlung differenziert – anders als der Begriff der Deliberation – jedoch nicht zwischen dem Vollzug praktischer Entscheidungen und ihrer Vorbereitung und ist daher allgemeiner, da er den gesamten Hilfeprozess umfasst. Ausgehandelt wird über HPGs hinaus in der alltäglichen Hilfepraxis des pädagogischen Alltags. Bei deliberativen Gesprächen handelt sich so gesehen nur um den Teil der Aushandlung, bei dem die Beteiligten gezielt situativ zusammenkommen, um Gründe für oder gegen bestimmte Handlungsoptionen zu äußern. »Welche Hilfe angesichts der Konstellationen des Einzelfalls letztlich als ›geeignet und notwendig‹ akzeptiert und mit einem Rechtsanspruch versehen wird, ist zu charakterisieren als eine begründete, von den Beteiligten zunächst getragene Hypothese, deren Tauglichkeit sich im weiteren Hilfeprozess erweisen wird« (Merchel, 1999, S. 80).¹³ Der Begriff der Deliberation zielt darauf ab zu rekonstruieren, ob ein HPG allen Beteiligten die Möglichkeit eröffnet hat, ihre Gründe für die Bevorzugung von Handlungsoptionen einzubringen. Wenn leibliche Eltern etwa eine Rückführung ihres Kindes anstreben, eine Jugendamtsmitarbeiterin die Veränderung einer Maßnahme für sinnvoll hält oder Pflegeeltern eine bestimmte Schule im Auge haben, die ihr Pflegekind besuchen soll, so ist das HPG der Ort, an dem entsprechende Anliegen und Vorschläge in einer Weise besprochen werden können, die eine Entscheidungsfindung vorbereitet (Trede, 2014, S. 485).

Hilfen zur Erziehung sind unter Umständen mit außerordentlich tiefgreifenden Eingriffen in die Erziehungspraxis der Familien verbunden, da im schlimmsten Fall der Entzug der elterlichen Sorge droht, der allerdings von einem Familiengericht vollzogen wird und Kinder bzw. Jugendliche in

12 Münder et al. (2019) verstehen Hilfeplanung jedoch nicht explizit als Aushandlungsprozess: »Auch, wenn es sich bei der Entscheidungsfindung des JA [Jugendamt] unter aktiver Mitwirkung und Einbeziehung der Beteiligten im Familiensystem um *keinen Aushandlungsprozess* handelt, ist Ziel eine gemeinsame Sichtweise zur Geeignetheit und Notwendigkeit konkreter Hilfen, um gemeinsame Zielsetzungen für die für notwendig erachtete Hilfe absprechen zu können. Lehnen die Beteiligten eine Hilfeart ab, ist diese aus subjektiven Gründen nicht geeignet« (S. 454, H.i.O.).

13 Auch Merchel (1999) weist auf die Grenzen des Aushandlungsbegriffs hin: »Sicherlich bietet der Aushandlungsbegriff auch Risiken und Angriffsflächen für Mißverständnisse und verkürzende Interpretationen: z.B. [...] die verkürzende Unterstellung einer realen Symmetrie von bzw. die falsche Gleichsetzung mit dem Modell eines ›herrschaftsfreien Dialogs«« (S. 85).

Heimen oder Pflegefamilien fremd untergebracht werden und teilweise weitgehend dort aufwachsen (Pluto, 2007, S. 13). Das so bezeichnete »doppelte Mandat« von Hilfe und Kontrolle, als spezifisches Spannungsfeld der sozialen Arbeit, konterkariert den Gedanken deliberativer Partizipation.¹⁴ Im juristischen Kommentar zum SGB VIII von Münder et al. (2019) wird jedoch betont, dass Partizipation nicht allein von der Initiative der Beteiligten abhängen dürfe. »Die *Herstellung von Beteiligungsfähigkeit* und damit die Unterstützung bei der Realisierung des Anspruchs ist eine fachliche Aufgabe für die sozialpädagogischen Fachkräfte im JA [Jugendamt]« (Münder et al., 2019, S. 454, H.i.O.; Pfadenhauer, 2011, S. 164; 196ff). Der Begriff der Beteiligung ist allerdings – ähnlich wie der oben diskutierte Begriff der Aushandlung – zu unspezifisch für eine Bestimmung der spezifischen Anforderungen an die Interaktionssituation des HPGs. Beteiligungsrollen und -rahmen (participant frames) sind nach Goffman allgemeine Begriffe, die zur Rekonstruktion jeglicher Interaktionsformate in Anschlag gebracht werden können (Goffman, 1979, S. 11). »Durch den Begriff der Beteiligung wird nicht festgelegt, wie offen und intensiv die Auseinandersetzung mit den Wünschen und Meinungen der Adressaten geführt wird, ob diese im Prozess der Meinungsbildung und Aushandlung ausreichend unterstützt werden und wie mit Minderheitsvoten umgegangen wird« (Stork, 2010, S. 222). Für die Realisierung der in §36 gestellten Anforderungen bedarf es einerseits einer professionalisierten Haltung bei Fachkräften, die eine interaktive Offenheit ermöglicht (Pluto, 2007, S. 76). Andererseits müssen Fachkräfte erkennen können, welche Kommunikations- und Interaktionsformen die Deliberativität infrage stellen: »Es muss gelingen, den Adressaten zunächst vorpädagogisch, d.h. mimetisch – auf Augenhöhe –, zu begegnen und dann erfolgreich kommunikative Beziehungen zu gestalten« (Stork, 2010, S. 224).

14 Das betonen Urban (2005, S. 236) und Pluto (2007, S. 46ff.). Im zehnten Kinder- und Jugendbericht 1998 wird noch festgestellt, der Paradigmenwechsel von der Kontrolle zum Dialog habe »in Teilen der Jugendhilfepolitik zu der Auffassung geführt, mittels Aushandlungs- und Verständigungsprozessen gegenüber den Betroffenen sei es möglich, die strukturellen Ambivalenzen in der Jugendhilfe aufzulösen. Dies ist ein Irrtum. Die der Jugendhilfe inhärenten Widersprüche von helfender Zuwendung einerseits und sozialer Kontrolle andererseits sind nicht auf der individuellen Ebene der Aushandlung zwischen Fachkraft und Adressaten aufzuheben. Hier wird von einer Utopie des ›herrschaftsfreien Diskurses‹ ausgegangen, die, wenn sie auf Realsituationen projiziert wird, zur Ideologie wird« (Bundesdrucksache 11/11368-1998: 262).

Empirische Bedingungen des Interaktionsformates HPG

Das Interaktionsformat HPG unterliegt besonderen Kontextbedingungen. In HPGs sind immer neben den Angehörigen des Jugendamtes und den Personensorgeberechtigten Fachkräfte beteiligt, die die Hilfe im pädagogischen Alltag praktisch leisten. In der ambulanten Jugendhilfe sind dies Fachkräfte, die Hilfen in den Familien selbst anbieten, in der stationären Jugendhilfe solche, die auf der Basis von § 33.2, 34, 35a SGB VIII als Fachpflegefamilien, sozialpädagogische Lebensgemeinschaften bzw. Erziehungsstellen Kinder betreuen oder aber in Heimen oder Wohngruppen tätig sind oder aber Pflegeeltern, die auf der Basis von § 33.1 Hilfen leisten, ohne eine berufliche Ausbildung als Fachkraft zu haben. Darüber hinaus nehmen an HPGs nicht selten Mitarbeitende der jeweiligen Träger teil, bei denen die Fachkräfte angestellt sind, und unter Umständen VormünderInnen oder ErgänzungspflegerInnen, bis hin zu Erziehungsbeiständen oder gesetzlichen BetreuerInnen. Weitere Teilnehmende sind die leiblichen Eltern und betroffenen Kinder und Jugendlichen, sofern sie vom Alter her dazu in der Lage sind (Gadow et al., 2013, S. 262; Pluto, 2007, S. 170).

An einem HPG nehmen also sehr unterschiedliche Statusgruppen teil. Wie in jeder Verwaltungsinteraktion (Schmidtke, 2017, S. 64) besteht auch im Falle von HPGs somit eine deutliche Asymmetrie bezüglich der Machtmittel, die den Beteiligten zur Verfügung stehen (Hitzler, 2012, S. 125ff; Wagner, 2018, S. 353; Pluto, 2007, S. 47; 2018, S. 952ff; Schwabe, 2019, S. 279). Solche Asymmetrien verhindern, wie oben herausgearbeitet, nicht notwendigerweise Deliberation. Diese ist jedoch durch gewisse Praktiken, die etwa Messmer und Hitzler in konversationsanalytisch ausgewerteten Transkripten von HPGs rekonstruieren, potenziell gefährdet: Es kommt z.B. zu Prozessen der Klientifizierung. Neben sozialen Adressierungen ist insbesondere die »Objektivierung bzw. Verdinglichung« von KlientInnen problematisch, etwa wenn Fachkräfte über Anwesende sprechen und sie nicht direkt adressieren (Messmer & Hitzler 2011). Messmer und Hitzler rekonstruieren ferner Entscheidungsfindungsstrategien, »deren Zweck darin besteht, die Entscheidungskomplexität in der jeweiligen Interaktion auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren, das die zeitlichen und kognitiven Ressourcen der Beteiligten nicht überfordert. In diesem Zusammenhang ist die *Etablierung von Entscheidungsrelevanz* von zentraler Bedeutung. Schon die Art und Weise, wie ein Thema in das Gespräch eingeführt wird, ist maßgeblich für seine weitere

Bearbeitung« (ebd. S. 58, H.i.O.). Daneben lassen sich noch andere regelmäßige wiederkehrende Prozesse identifizieren. So bildet sich etwa nicht selten eine »klare Demarkation zwischen zwei Beteiligengruppen« (Hitzler, 2012, S. 135) heraus »zwischen der Gruppe der alltagsgeprägten, institutionell unbewanderten Klienten und derjenigen der institutionell informierten, in einer komplizierten und stark implikativen Zusatzsprache geschulten Professionellen« (ebd. S. 135). Rechtlich sind die Statuspositionen als ein Dreiecksverhältnis zwischen leistungsberechtigten Personen (Eltern/Kindern bzw. Jugendlichen), Leistungserbringer (Fachkräfte) und Leistungsträger (Jugendamt) definiert (Münder et al., 2019, S. 474) und Hitzler (2012) spricht bezüglich der Interaktionssituation von einer »Strukturtriade« im HPG (S. 22).¹⁵ Die Versuche zur Herstellung von Beteiligungsfähigkeit müssen auf die Bedingungen des notwendigerweise komplexen Interaktionsgeschehens Rücksicht nehmen (Schwabe, 2019). »Während die Interaktion zwischen Professionellen Raum für Auseinandersetzung, die Formulierung von Einschätzungen und fachliche Diskussion bietet, aber gleichzeitig hohe Anforderungen an den wechselseitigen Respekt vor Kompetenzen und Professionalität generiert, fordert die Kommunikation mit Klient/innen von Professionellen Vertrauensbildung, Darstellung von fachlicher Kompetenz, Autorität und Selbstsicherheit sowie den heiklen Balanceakt zwischen hilfere ermöglichender Defizitzuschreibung und Gesichtswahrung« (Hitzler, 2012, S. 263). Solche empirischen Befunde lassen es sinnvoll erscheinen, die besonderen Bedingungen zu untersuchen, unter denen Deliberativität in solchen Konstellationen hergestellt wird: »Dazu gehören Aspekte, wie angemessene Formen der Beteiligung zu finden, Ergebnisoffenheit, Transparenz herzustellen, ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen und für eine verständliche Sprache zu sorgen. [...] Professionelles Handeln bezieht dabei idealerweise mit ein, dass zumindest ein Teil der Adressaten bislang wenig Beteiligungserfahrungen machen konnte und häufig gar nicht die Erwartung hat, seine eigene Biografie und seine Umgebung mitgestalten zu können. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich

15 Weder die beteiligten Fachkräfte der öffentlichen und privaten Träger noch Eltern und ihre Kinder fügen sich, so Hitzler, immer bruchlos in diesen Schematismus (ebd. S. 269; Pluto, 2007, S. 49f). Die Relevanz der triadischen Struktur für die Frage nach den Abwägungsprozessen in den deliberativen Anteilen von HPGs kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht vertiefend diskutiert werden und kann eine Fragestellung für detaillierte Fallrekonstruktionen bieten, die an die Ergebnisse von Hitzler und Messmer anknüpfen.

die Adressaten häufig in einer kritischen Lebenssituation befinden und somit ihre psychischen Verstehens- und Verarbeitungsmechanismen beeinträchtigt sein können« (Pluto, 2018, S. 955).

Die Bedingungen der Deliberation sind deutlich erschwert, wenn Hilfsmaßnahmen gegen den Willen der Erziehungsberechtigten durchgesetzt werden. In der Praxis führt dies nicht selten dazu, dass eine gemeinsame Entscheidungsfindung z.T. fast unmöglich ist, etwa wenn leibliche Eltern nicht erscheinen, zu spät erscheinen oder aber ihre Beteiligung z.B. durch Alkohol- oder Drogenkonsum trotz Anwesenheit nur noch sehr eingeschränkt gegeben ist. »Sie bekommen Angst, wenn sie sich mit Fachkräften an einen Tisch setzen und ihre Vorstellungen offenlegen sollen, weil sie selten die Erfahrung gemacht haben, dass Gespräche etwas bringen außer noch mehr Ärger, Vorwürfe und Enttäuschungen. Sie fürchten in Loyalitätskonflikte zu geraten, wenn sie Familien-interne Konflikte und Interessensgegensätze transparent machen. Eltern haben Angst davor ihre Autorität zu verlieren, wenn sie sich mit ihren Halbwüchsigen in Aushandlungsprozessen begeben« (Schwabe, 2019, S. 34).

Ebenso eingeschränkt ist häufig die Entscheidungsfähigkeit der beteiligten Kinder und Jugendlichen, entweder, weil sie noch zu jung sind, oder aber nicht selten Beteiligung vermeiden und erst zur Beteiligung motiviert werden müssen, indem ihnen etwa ihre Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung der Hilfe verdeutlicht werden (Hanssen et al., 2008, S. 226; Pluto 2018, S. 951). »Die Hilfeplanungssituation kann in besonderer Weise dazu beitragen, dass die ohnehin meist bestehenden Ohnmachtsgefühle bei den Adressaten verstärkt werden. Das HPG wird dann insbesondere von den Jugendlichen als eine Art wiederkehrendes Tribunal erlebt, bei dem es um ihr Fehlverhalten geht« (Pluto, 2007, S. 164). Es ist aber nicht selten der Fall, dass Jugendliche das HPG souverän dazu nutzen, eigene Vorstellungen zu vertreten (Hitzler, 2012, S. 91).

Ein in qualitativ-empirischen Interaktionsstudien zum HPG wiederkehrend beobachtetes Phänomen besteht in der Verweigerungshaltung von Kindern- und Jugendlichen im Falle von explizit an sie herangetragenen Beteiligungsforderungen. Diese Haltung zeigt sich etwa in Form von Einseitigkeit oder Rückzug (Albus et al., 2010). Klingler rekonstruiert anhand entsprechender empirischer Daten aus HPGs die »performative Hervorbringung von Partizipation« (Klingler, 2019, S. 178ff) als diejenigen Anteile in den Gesprächen, in denen Kinder- und Jugendliche von den anwesenden Fach-

kräften interaktiv dazu veranlasst werden sollen, ihr Wunsch- und Wahlrecht wahrzunehmen. Solche Interaktionspassagen weisen einen Bezug auf den hier vorgeschlagenen Deliberationsbegriff auf. Klingler rekonstruiert eine Subjektkonstitution in HPGs, die sich etwa darin vollzieht, dass Anwesende das sprachliche Sich-Äußern als »Handlung eines autonomen Subjekts, das bewusst und dem Anspruch nach authentisch eine Stellungnahme formuliert« (Ebd. S. 175) verstehen. Sie diskutiert in diesem Zusammenhang ausführlich das empirische Beispiel der Wunschkäußerung eines Jungen im Rahmen eines HPGs, der in einer Heimreinrichtung lebt. Dieser formuliert erst nach mehrfacher Aufforderung folgenden Satz: »dass ich ausziehn wollte. – wa_ warn meine Wünsche« (Klingler, 2019, S. 186). Mit dieser Äußerung stellt er die Fortsetzung der gesamten Hilfemaßnahme in Frage. Im analysierten HPG wird diesem Wunsch nicht entsprochen, und es unterbleibt eine weitere Bearbeitung dieser Wunschkäußerung. Auch wird der Junge nicht nach Gründen dafür gefragt, warum er ausziehen wolle. Ferner fehlt eine weitere Thematisierung von Gründen, die nach Ansicht der Fachkräfte dagegensprechen, dass die Hilfemaßnahme grundlegend verändert wird. Offenbar lehnte die leibliche Mutter es ab, dass der Junge bei ihr leben kann. Aber auch die im HPG anwesende leibliche Mutter formuliert für die Ablehnung keine Gründe. Eine Äußerung der Mitarbeiterin des Jugendamtes »das hattn wir beim letztm mal doch schon« (Klingler, 2019, S. 186 sowie Albus et al., 2010, S. 81) verweist auf eine Ungeduld bzw. eher auf eine Abwehr deliberativer Bearbeitung an der zitierten Stelle des HPGs. Dieses Beispiel lässt sich auf den Deliberationsbegriff beziehen. In der analysierten Passage aus dem HPG wird zwar Partizipation realisiert, allerdings hätte gleichwohl eine genuin deliberative Bearbeitung der Entscheidung für oder gegen die Fortsetzung der Hilfemaßnahme eine gänzlich andere Form: die Äußerung von Gründen und Gegenständen.

Aufgrund der Komplexität der Gesprächssituation ist also davon auszugehen, dass empirisch das Interaktionsformat des HPGs nicht integral als deliberativ zu bestimmen ist. Deliberation ist wie in anderen Verwaltungsinteraktionen auch (Schmidtke, 2017) ein phasenspezifisches Merkmal im Verlauf der Interaktion. Darüber hinaus ist nicht jede Äußerung im Rahmen eines HPGs entscheidungsbezogen: So werden diese z.B. gelegentlich dazu genutzt, pädagogische Alltagsfragen zu besprechen, etwa wenn ein Pflegevater die beteiligten Personen dazu auffordert, dem von ihm betreuten Jugendlichen ins Gewissen zu reden, er möge sein Zimmer aufräumen.

Auch werden häufig Schulprobleme, Probleme im alltäglichen Umgang oder schwierige emotionale Themen virulent. Dabei werden andere Interaktionsformate als deliberative Entscheidungsfragen relevant, die in den pädagogischen oder gar therapeutischen Bereich gehören. Es sind regelmäßig VertreterInnen des Staates, die solche Gespräche auf eigentlich zu treffende Entscheidungen zurückführen und beziehen. Kurzum: HPGs sind nicht ausschließlich und zentral deliberativ, sondern nur in zentralen Aspekten: »Das Hilfeplangespräch stellt zugleich eine Einladung zu einer ›herrschaftsfreien Kommunikation‹ dar wie einen Austragungsort strategischer Interessen und damit instrumenteller Formen der Kommunikation. Diese Widersprüchlichkeiten sind nicht aufzulösen und müssen, wo sie spürbar werden, angesprochen werden können« (Schwabe, 2019, S. 30).

Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es vielversprechend erscheint, HPGs unter dem besonderen Aspekt der Deliberation genauer zu untersuchen. Bisherige Untersuchungen haben Licht in das Dunkel der »konkreten Praxisabläufe der Hilfeplanung« (Messmer & Hitzler, 2011, S. 51) gebracht. Die Studien von Albus et al. (2010), Klingler (2019), Messmer und Hitzler (2011, 2012) nehmen das tatsächliche Interaktionsgeschehen qualitativ-empirisch in den Blick und fokussieren neben der Frage der Partizipation auch grundlegende Fragen der Machtausübung, Professionalität der Fachkräfte und dem Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen. Der Partizipationsbegriff ist zwar normativ etabliert, die empirische Forschung zu der Frage, wie sich Partizipation in den verschiedensten Kontexten jedoch im Detail realisiert, bedarf einer weiteren Differenzierung bezogen auf die verschiedensten Praxiskontexte, in denen das sehr allgemeine normative Konzept der Partizipation jeweils konkret umgesetzt wird. Der Bereich der Entscheidungsfindung, besonders im Rahmen von rechtlich abgesicherten mündlichen Interaktionsformaten wie dem HPG, bedarf meines Erachtens des Begriffs der Deliberation. Die bereits erarbeiteten Forschungsergebnisse ließen sich sinnvoll differenzieren und ergänzen, wenn in weiteren Erhebungen genauer die Frage untersucht würde, inwiefern in HPGs Entscheidungen als offene Entscheidungen vorbereitet werden und wovon es genau abhängt, dass Beteiligte Gründe und Gegengründe in HPGs äußern. Eine entsprechende

Studie würde einen speziellen Teil staatlich-bürokratisch organisierter Hilfe, die im Falle eines Scheiterns von Familien notwendig wird, unter dem Aspekt in den Blick nehmen, inwiefern BürgerInnen des demokratischen Rechtsstaates Hilfen auch dann angeboten werden können, wenn diese sie von sich aus zunächst verweigern. Die Anwendung des Deliberationsbegriffs auf HPGs eröffnet ferner ein besseres soziologisches Verständnis der Einbettung solcher Verwaltungsinteraktionen in den größeren Zusammenhang der Legitimation des demokratischen Rechtsstaates.¹⁶

Literatur

- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H., Micheel, H.-G., Otto, H.-U., & Polutta, A. (2010). *Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms »Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ffSGB VIII«*. Münster: Waxmann.
- Bächtiger, A., & Steiner, J. (2005). Introduction. *Acta Politica*, 40(2), 153-168.
- Bächtiger, A., Niemeyer, S., Neblo, M., Steenbergen, M. R., & Steiner, J. (2010). Disentangling Diversity in Deliberative Democracy – Competing Theories, Their Blind Spots and Complementarities. *Journal of Political Philosophy*, 18(1), 32-63.
- Bartels, K. P. R. (2012). *Communicative Capacity – How Public Encounters Affect the Quality of Participatory Democracy*. Thesis. University of Glasgow. Verfügbar unter: <http://theses.gla.ac.uk/3517/>.
- Bode, I., & Turba, H. (2015). »Warum wird das »ganz normale Chaos« zum Problem?« In M. Apelt & K. Senge (Hg.), *Organisation und Unsicherheit, Organisationssoziologie* (S. 105-122), Wiesbaden: Springer.
- Bundesdrucksache 13/11368 (1998). *Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.

16 Stork (2010) verweist zwar auf den Deliberationsbegriff, um den Zusammenhang der Legitimation des demokratischen Rechtsstaates auch in der Kinder- und Jugendhilfe zu betonen, die als »gesellschaftliches Teilsystem auch permanent auf ihre Funktionalität im gesamten demokratischen System hinterfragt« werde (S. 226), vertieft diesen Hinweis jedoch nicht. Diesen Zusammenhang vertiefend zu reflektieren, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen und muss anderen Untersuchungen überantwortet werden.

- Cohen, J. (1997). Deliberation and Democratic Legitimacy. In J. Bohman & W. Rehg (Hg.), *Deliberative democracy – Essays on Reason and Politics* (S. 67-91). Cambridge: MIT Press.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct – An Introduction to Social Psychology*. New York.
- Gadow, T., Peucker, C., Pluto, L., van Santen, E., & Seckinger, M. (2013). *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gaus, D. (2018): »Rational Reconstruction«. In A. Allen & E. Mendieta (Hg.), *The Cambridge Habermas Lexicon* (S. 369-378) Cambridge: Cambridge UP.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1,2), 1-29.
- Goodin, R. E. (2000). Democratic Deliberation Within. *Philosophy & Public Affairs*, 29(1), 1-109.
- Goodin, R. E. (2008). *Innovating Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Grohs, S. (2007). Reform der Jugendhilfe zwischen Neuer Steuerung und Professionalisierung – Eine Bilanz nach 15 Jahren Modernisierungsdiskurs. *Zeitschrift für Sozialreform*, 53, 247- 274.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band I und II, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung – Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005). Concluding Comments on Empirical Approaches to Deliberative Politics. *Acta Politica*, 40(3), 384-392.
- Habermas, J. (2006). Political Communication in Media Society – Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 16(4), 411-426.
- Hanssen, K., Markert, A., Petersen, K., & Wagenblass, S. (2008). Uneingelöste Versprechungen: Von der bleibenden Notwendigkeit einer AdressatInnenorientierung in der Jugendhilfe. In H.-U. Otto (Hg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 225-232). Wiesbaden: VS.
- Hitzler, S. (2012). *Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch*. Wiesbaden: VS.
- Hunold, C. (2001). Corporatism, Pluralism, and Democracy – Toward a Deliberative Theory of Bureaucratic Accountability. *Governance*, 14(2), 151-167.

- Hurrelmann, A., Liebsch, K., & Nullmeier, F. (2002). Wie ist argumentative Entscheidungsfindung möglich? – Deliberation in Versammlungen und Internetforen. *Leviathan*, 30(4), 544-563.
- Kingfisher, C. P. (1998). How Providers Make Policy – An Analysis of Everyday Conversation in a Welfare Office. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 119-136.
- Klingler, B. (2019). *Arbeit am Subjekt? Kinder und Jugendliche in der Hilfeplanung*. Weinheim: Beltz.
- Krause, H.-U., & Steinbacher, E. (2009). Vom Fall zur Hilfe: Hilfeplanung nach §36 SGB VIII (KJHG). In H.-U. Krause & F. Peters (Hg.), *Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen* (S. 65-87). Weinheim: Juventa.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy – Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage.
- Locher, M. A., & Bousfield, D. (2008). Introduction – Impoliteness and Power in Language. In D. Bousfield & M. A. Locher (Hg.), *Impoliteness in Language* (S. 1-13). Berlin, New York: de Gruyter.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutz, T. (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS.
- Mansbridge, J. (1999). Every Day Talk in the Deliberative System. In S. Macedo (Hg.), *Deliberative politics – Essays on democracy and disagreement* (S. 211-239). New York: Oxford University Press.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B., & Martí, J. L. (2010). The Place of Self-Interest and the Role of Power in Deliberative Democracy. *Journal of Political Philosophy*, 18(1), 64-100.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Christiano, T., Fung, A., & Parkinson, J. (2012). A Systemic Approach to Deliberative Democracy. In J. Parkinson (Hg.), *Deliberative Systems – Deliberative Democracy at the Large Scale*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 1-26.
- Marquard, P., & Trede, W. (2018). Das zweigliedrige Jugendamt. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 115-129). Wiesbaden: Springer.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2000). State Agent or Citizen Agent – Two Narratives of Discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 329-358.

- Merchel, J. (1999). Zwischen »Diagnose« und »Aushandlung«: Zum Verständnis des Charakters von Hilfeplanung in der Erziehungshilfe. In F. Peters. (Hg.), *Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung* (S. 73-96). Frankfurt a.M.: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2011). Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 51-64). Wiesbaden: VS.
- Münder, J., Meysen, T., & Trenczek, T. (2019). *Frankfurter Kommentar SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe*. Baden-Baden: Nomos.
- Parkinson, J. (2003). Legitimacy Problems in Deliberative Democracy. *Political Studies*, 51, 180-196.
- Parkinson, J. (2006). *Deliberating in the Real World – Problems of Legitimacy in Deliberative Democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Pfadenhauer, B. (2011). *Das Wunsch- und Wahlrecht der Kinder- und Jugendhilfe. Entwicklungslinien, rechtliche Grundlegung und institutionelle Bedingungen*. Wiesbaden: VS.
- Pierce, J. L., Neeley, G., & Budziak, J. (2008). Can Deliberative Democracy Work in Hierarchical Organizations? *Journal of Public Deliberation*, 4(1), 1-39.
- Pluto, L. (2007). *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung – Eine empirische Studie*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Pluto, L. (2018). Partizipation und Beteiligungsrechte. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 945-965). Wiesbaden: Springer.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053.
- Schmidtke, O. (2017). *Staatlichkeit, Deliberation und Facework – Eine qualitative Analyse von Interaktionen in der öffentlichen Verwaltung*. Köln: Halem.
- Schwabe, M. (2019). *Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steiner, J. (2008). Concept Stretching – The Case of Deliberation. *European Political Science*, 7(2), 186-190.
- Stork, R. (2010). Beteiligungsprozesse in der Jugendhilfeplanung. In S. Maykus & R. Schone (Hg.), *Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven* (S. 221-241). Wiesbaden: VS.

- Thompson, D. F. (2008). Deliberative Democratic Theory and Empirical Political Science. *Annual Review of Political Science*, 11(1), 497-520.
- Trede, W. (2014). Zwischen Expertentum und Diskursivität. Die Hilfeplanung gem. § 36 SGB VIII in der Praxis der sozialen Arbeit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62(4): 485-501.
- Urban, U. (2005). Hilfeplanung in der Ambivalenz zwischen Hilfe und Kontrolle. In L. Hartwig & K. Teuber (Hg.), *Hilfeplanung – reine Formsache?* (S. 233-242). München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf.
- Velasco, J. C. (2010). Deliberation/deliberative Demokratie. In H. J. Sandkühler (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. I (S. 360-364). Hamburg: Meiner.
- Wagner, L. (2018). Vom Klienten zur Nutzer_in. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 337-363). Wiesbaden: Springer.
- Walton, D. (2007). *Dialog Theory for Critical Argumentation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Weber, M. (1988). Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland – Zur politischen Kritik des Beamtentums und Parteiwesens. In M. Weber (Hg.), *Gesammelte Politische Schriften* (S. 306-443). Tübingen: Mohr.

Teil II: Formen fachkundiger Interaktionen

Helfen im Führungskräfte-Coaching als kommunikativer Aushandlungsprozess in verschiedenen Spannungsfeldern

Eva-Maria Graf

Helfen im Führungskräfte-Coaching. Eine Einführung anhand von Spannungsfeldern

Führungskräfte-Coaching ist ein relativ junges, virulentes Beratungsformat¹, dessen übergeordnete Zielsetzung die professionelle und persönliche Leistungsoptimierung von Menschen mit Führungsverantwortung ist. Coaching kommt aus der Praxis und ist fest in dieser verankert; trotz seiner weiten Verbreitung und großen Akzeptanz als zentrale Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahme ist Coaching auch im Jahr 2021 (noch) keine Profession, da es laut Fietze (2015, S. 6ff.) nicht bzw. nicht im ausreichenden Maße die in der professionssoziologischen Diskussion etablierten Professionsmerkmale wie eindeutige Definition des Tätigkeitsfelds, Durchsetzung einer exklusiven Zuständigkeit für das definierte Tätigkeitsfeld oder differenzierende berufsspezifische Praktiken aufweist.

Von Relevanz für den vorliegenden Beitrag ist insbesondere die Schwierigkeit, Coaching – und damit Helfen im Coaching – eindeutig nach innen und außen zu definieren. So argumentiert Passmore (2021, S. 3), dass *»one challenge coaching practitioners face is that there is no universally agreed-upon definition of coaching«* und folgert, dass, während einige mehr oder weniger allgemein gültige Definitionen existieren, *»most coaches need to think for themselves and discern what coaching is in their context, organisation or culture«*

1 Laut Pick & Scarvaglieri (2019) bildet Beratung einen zentralen Handlungstypen sprachlichen Helfens (siehe auch Kallmeyer, 2000, S. 236).

(ibid.). Existierende Definitionen von Coaching stellen u.a. das helfende Element bzw. die helfende Beziehung zwischen Coach und Klient*in, den Führungs- bzw. Arbeitskontext des Anliegens, den therapeutischen Ursprung der Interventionen bei gleichzeitiger Versicherung der psychischen Gesundheit der Klient*innen sowie die Ergebnisorientierung der Maßnahme heraus. Darüber hinaus wird, wie bei Kilburg (2000, S. 65f.), die Einbettung der Coach – Klient*in-Beziehung in den organisationalen Kontext expliziert:

»... a helping relationship formed between a client who has managerial authority and responsibility in an organization and a consultant who uses a wide variety of behavioral techniques and methods to assist the client to achieve a mutually identified set of goals to improve his or her professional performance and personal satisfaction and consequently to improve the effectiveness of the client's organization within a formally defined coaching agreement.«

Drath (2012, S. 16) geht näher auf die Klient*innen und die von Kilburg angesprochenen *behavioral techniques and methods* ein: »Eine vertrauliche, prozessorientierte Einzelberatung psychisch stabiler Menschen durch eine externe Person, die unter Anwendung von Modellen und Interventionen psychotherapeutischer Herkunft in einem bestimmten Lebenskontext stattfindet«. Greif (2008) und Schermuly (2019) benennen die ergebnisorientierte Selbstreflexion von Coaching als zentralen Bestandteil und Unterschied zu therapeutischen Maßnahmen, wo ein stärkerer Fokus auf Problemanalyse und Problemreflexion liegt. Sie wird ermöglicht im Kontext eines *facilitation approach*, in dem es um Helfen, nicht aber Unterweisen geht (Whitmore, 1992, S. 8). Und schließlich betonen viele Autor*innen, dass das Helfen innerhalb einer *working alliance* zwischen Coach und Klient*in vollzogen wird, in der eine kollaborative, nicht-hierarchische, egalitäre Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfindet (Graßmann et al., 2019; Schermuly, 2019)².

Diese, teilweise idealisierte, Morphologie von Coaching eröffnet verschiedene Spannungsfelder innerhalb derer die Interaktionstyp-spezifische

2 Laut Graf & Spranz-Fogasy (2018, S. 424) muss aus linguistischer Perspektive bezüglich der symmetrischen bzw. asymmetrischen Beziehungsgestaltung allerdings differenziert werden nach Prozessgestaltung bzw. Gesprächssteuerung und inhaltlicher bzw. thematischer Gestaltung oder Steuerung.

Ausgestaltung der sozialen Praktik ›Helfen im Coaching‹ geschieht: Der Tatsache, dass Coaching noch nicht institutionalisiert bzw. professionalisiert ist und somit über keine allgemeingültige, (bei den Klient*innen) als bekannt vorauszusetzende Begriffsbestimmung verfügt, insbesondere auch was die Coaching-spezifische Ausgestaltung des sprachlichen Helfens betrifft, stehen sich verfestigende, berufsfeldspezifische Standards, Normen und Handlungsrationalen gegenüber, die das helfende Handeln der professionellen Coaches in ihrer Arbeit mit Klient*innen im Sinne ihrer professionellen Agenda leiten.

Das helfende Handeln im Coaching findet darüber hinaus im Spannungsfeld zwischen Management(-Beratung) und (Psycho-)Therapie statt, da es zum einen um Personalentwicklung, d.h. die Entwicklung der Führungsrolle und -funktion von Klient*innen in deren Organisation geht, zum anderen – im Sinne Greifs' (2008) »ergebnisorientierter Selbstreflexion« – auch um Persönlichkeitsentwicklung, die die Führungskraft in ihrem inneren und äußeren (Er-)Leben betrifft (Schmidt-Lellek, 2006). Dabei kommt es einerseits zur expliziten Distanzierung von allem Therapeutischen (Peltier, 2010; Schulz, 2013; Graf, 2019), andererseits kommen im konkreten Coaching-Gespräch Interventionen aus der Psychotherapie zum Einsatz, die inneres Erleben und Emotionen bzw. den Umgang damit bearbeitbar machen sollen (z.B. Graf & Pawelczyk, 2014). Auf diskursiver Ebene kann Coaching als eine kommunikativ-interaktive Hybridisierung von Management- und therapeutischen Diskursen beschrieben werden (Schulz, 2013; Graf, 2017a, 2019).

Die *in-situ*-Konsequenzen dieser Spannungsfelder für Helfen im Coaching auf der konkreten Gesprächsebene werden mittels linguistischer Analysen einer authentischen Coaching-Erstsitzung im Sinne einer *case study* dokumentiert und diskutiert (Kapitel 4). Dem Beitrag liegt dabei ein sprachlich-diskursives Verständnis von Coaching als helfender Interaktion zugrunde (Kapitel 2), wobei das ausgewählte Coachinggespräch mittels der *theme-oriented discourse analysis* (Roberts & Sarangi, 2005; Sarangi, 2010) sowie der *activity analysis* (Sarangi, 2005) (siehe Kapitel 3) analysiert wird. Die Ergebnisse der Analysen werden vor dem Hintergrund der aufgezeigten Spannungsfelder kritisch diskutiert und eine Begriffsbestimmung der spezifischen Ausprägung von »Helfen im Coaching« wird versucht (Kapitel 5). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf mögliche nächste Forschungsschritte.

Führungskräfte-Coaching als helfende Interaktion: Beziehungsgestaltung und Wissenskonstruktion als endemische Kernaufgaben

Coaching ist ein helfender Beruf, bei dem es um die (Re-)Konstruktion und Vermittlung von Wissen und um die Gestaltung einer, diese Genese und Vermittlung von Wissen ermöglichende und rahmende, Beziehung geht. Dem Beitrag liegt ein diskursives Verständnis von helfenden Berufen im Sinne von sprachlich helfenden Interaktionen zugrunde (Miller & Considine, 2009; Graf, Sator & Spranz-Fogasy, 2014; Graf & Spranz-Fogasy, 2018); der darin integrierte Handlungskomplex ›Helfen‹ wird im Sinne von Pick & Scarvaglieri (2019; s. auch in diesem Band) als sprachlich institutionalisiertes Helfen verstanden, der von allen Beteiligten gemeinsam entlang der Interaktion sprachlich vollzogen wird.

Ein helfender Beruf stellt eine professionelle Interaktion zwischen helfenden Expert*innen und Hilfe suchenden Klient*innen dar, initiiert von den Klient*innen oder einer dritten Instanz, um die Klient*innen dabei zu unterstützen, zu begleiten und/oder ihnen zu helfen, ihre physische, psychische, intellektuelle und/oder emotionale Verfassung zu verändern, zu stärken oder ihre Probleme im Zusammenhang damit zu lösen (Graf & Spranz-Fogasy, 2018, S. 423). Es geht um das Erreichen einer mentalen Veränderung, die einer möglichen Veränderung im Handeln vorausgeht bzw. für diese die Voraussetzung bildet (Pick & Scarvaglieri, 2019, dieser Band). Das diese Berufe kennzeichnende Bereitstellen zwischenmenschlicher, fürsorglicher und sozialer Dienste geschieht primär in und durch Kommunikation, d.h. »... *this work – at its heart – is communicative*« (Miller & Considine, 2009, S. 405). Dieses kommunikativ-interaktive Verständnis fokussiert darauf, welche Art sprachlicher Handlungen im Rahmen der beruflich helfenden Tätigkeit zwischen den professionell agierenden Helfer*innen und den Hilfe-Suchenden vollzogen werden und rückt damit das helfende Gespräch in den Mittelpunkt (Graf & Spranz-Fogasy, 2018, S. 423).

Helfende Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie bewusst und formal anberaumt werden, ihre Kommunikation ziel- und lösungsorientiert ist, die Interaktion Handlungscharakter besitzt und durch das Wissen der Hilfe-gebenden Expert*innen eine andere bzw. zusätzliche Perspektive eingebracht wird (Kallmeyer, 2000; Miller & Considine, 2009). Detaillierter

definieren Graf & Spranz-Fogasy (2018, S. 419) helfende sprachliche Interaktionen folgendermaßen:

»Die helfenden Elemente dieser professionellen Interaktionen – die diskursive Konstitution und Vermittlung von Wissen sowie die emotionale (Unter-)Stützung – realisieren sich in und durch das spezifische Gespräch zwischen der Hilfe suchenden und der Hilfe gebenden Person und werden gleichzeitig durch die besondere Beziehung zwischen den Beteiligten ermöglicht und getragen.«

Beziehungsgestaltung und Wissensgenerierung und -vermittlung zur Lösung des Anliegens werden dabei *sui generis* als dialogische Kernaufgaben helfender Interaktionen verstanden, die eng miteinander verbunden sind: »Insofar as interactants hold each other accountable for the rights and responsibilities associated with epistemic access, primacy and responsibility, knowledge is a moral domain with important implications for managing social relationships« (Stivers, Mondada & Steensig, 2011, S. 19; siehe auch Spranz-Fogasy, 1992; Deppermann, 2015; Graf, 2019; Scarvaglieri, 2020). Die institutionellen Kernaufgaben und Gesprächsziele bestimmen dabei die professionellen Agenden, die wiederum mehr oder weniger grob den Gesprächsverlauf in seiner internen Aufgaben- und Handlungslogik prädestinieren; die Einhaltung desselben liegt in der professionellen Macht der Expert*innen bzw. Hilfe-Geber*innen (Spiegel & Spranz-Fogasy, 2001; Graf & Spranz-Fogasy, 2018). Gerade Erstsitzungen im Kontext von Therapie, Coaching und anderen Formen der Prozessberatungen kommt hier eine besondere Bedeutung zu im Hinblick auf die Initiierung und Etablierung dieser Aufgaben und des darauf aufbauenden Interaktionsverlaufs.

Bezüglich der Beziehungsdimension lassen sich mehr oder weniger Patient*innen- bzw. Klient*innenzentrierte bzw. mehr oder weniger Expert*innenzentrierte Interaktionen ausmachen, die sich entlang der Dimension »symmetrisch« – »asymmetrisch« anordnen, anhand derer Macht und Wissen bzw. Problemlösekompetenz (im Gespräch) verteilt sind und die der Ausgestaltung der sich gegenseitig bedingenden Rollen bzw. Identitäten der helfenden Professionellen und der Hilfe suchenden Klient*innen zugrunde liegen. Bezüglich der Wissensdimension können helfende Interaktionstypen anhand der Relevanz von faktischem Erkenntniswissen und/oder subjektivem Erfahrungswissen sowie der daraus lokal resultierenden Handlungs-

strukturen, wie das relevant gesetzte Wissen generiert und vermittelt wird, voneinander abgegrenzt werden (Graf & Spranz-Fogasy, 2018, S. 423f.).

Die Beziehung zwischen der professionell agierenden, helfenden und der Hilfe suchende Person wird nicht nur in der (Psycho-)Therapie, sondern auch im Coaching als zentraler Wirkfaktor für das Gelingen der professionellen Interaktion, d.h. für das Erreichen der Interaktionstyp-spezifischen Ziele, angesehen (Graf, Scarvaglieri & Spranz-Fogasy, under review). Diese wird von den Beteiligten sprachlich und interaktiv innerhalb einzelner Sitzungen und entlang gesamter (Coaching-)Prozesse auf der Mikro- und Mesobene ko-konstruiert, gestaltet und adaptiert³. Sie bildet Peräkylä (2019, S. 273) folgend die »Infrastruktur der Therapie« bzw. anderer helfender Interaktionen innerhalb derer die hilfreiche Veränderung der Hilfe suchenden Klient*innen bzw. Patient*innen stattfinden kann. Eingebettet in und getragen von dieser professionellen Beziehung ist die spezifische *working alliance* der Beteiligten, die folgende Dimensionen umfasst: Übereinstimmung bezüglich der Ziele, Übereinstimmung bezüglich daraus abgeleiteter Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Beteiligten sowie die emotionale Verbindung der Beteiligten (Bordin, 1979; Graf & Jautz, under review). Auch im Coaching zeigt die (psychologische) Forschung auf, dass diese *working alliance* auf einer kollaborativen, nicht-hierarchischen und egalitären Beziehung beruht (Graßmann et al., 2019; Schermuly, 2019).

Bezüglich der zweiten Kernaufgabe helfender Interaktionen, Wissensgenese und seiner interaktiven Vermittlung, gilt es zunächst mit Deppermann (2015, S. 1) festzuhalten, dass Wissen im Gespräch grundsätzlich als Voraussetzung, thematischer Gegenstand und Produkt des Miteinandersprechens eine Rolle spielt. »Wissen« existiert dabei nicht als prä-etablierte Entität und Kategorie im sozialen Vakuum (Gülich, 2003), sondern wird interaktiv im Hier-und-Jetzt des jeweiligen sozialen und institutionellen Rahmens von den Beteiligten diskursiv hergestellt. In (professionellen) Interaktionen, insbesondere in Erstgesprächen, wird Wissen von den Beteiligten strategisch eingesetzt, um ihre Beziehung und ihre komplementären Rollen zu konstituieren, um den thematischen Verlauf der Interaktion zu steuern und

3 Während aus linguistischer Perspektive der Fokus im Kontext von Beziehung auf ihrer lokalen und *in-situ* sprachlich-diskursiven Gestaltung bzw. Ko-Konstruktion durch die Beteiligten liegt, kann und wird Beziehung z.B. aus psychologischer Sicht anhand anderer Dimensionen wie Affekt etc. beschrieben.

um institutionelle Aufgaben zu bearbeiten (Scarvaglieri, 2020). Während Asymmetrien als Ergebnis einer ungleichen Verteilung von Wissen grundsätzlich als wesentliche Determinante sozialer Beziehungen anzusehen sind, stellen sie die *raison d'être* für (das Initiieren von) helfende(n) Interaktionen dar (Deppermann, 2015, S. 5; Graf & Spranz-Fogasy, 2018, S. 427). Neben der zentralen Frage, welches Wissen für die Lösung der Probleme bzw. Anliegen der Hilfe-Suchenden relevant ist, professionelles Erkenntniswissen oder subjektives Erfahrungswissen, gilt es zu klären, wie dieses Wissen von den Beteiligten im Gespräch konstruiert und vermittelt, und schließlich im Sinne von geteiltem Wissen zum *common ground* der Parteien wird (Deppermann, 2015). Dies geschieht in epistemischen Aushandlungsprozessen mit Hilfe von spezifischen sprachlich-diskursiven Praktiken, wobei im Kontext von helfenden Interaktionen diese von den Hilfe-Gebenden initiiert bzw. zumindest gesteuert werden (Scarvaglieri, 2020)⁴. Auch bei Wissensgenese handelt es sich um ein graduelles Phänomen und sprachlich-diskursive Praktiken wie etwa ›informieren‹, ›Ratschlag erteilen‹, (be)fragen‹ etc. sind dabei für die verschiedenen helfenden Formate unterschiedlich endemisch.

Wie nun Beziehungsgestaltung und Wissenskonstitution in der helfenden Interaktion Führungskräfte-Coaching *in-situ* von den Beteiligten kommunikativ ausgestaltet bzw. vorbereitet werden, illustrieren die Analysen im Kapitel 4.

Methodik und Daten

Für die Analyse wird eine diskursanalytische Methode gewählt, die im engeren Sinne der von Roberts und Sarangi (2005) und Sarangi (2010) detaillierten *theme-oriented discourse analysis* sowie der *activity analysis* von Sarangi (2005) zuzuordnen ist. Beide Ansätze erlauben die Beschreibung, wie Sprache professionelle Praxis konstruiert, wobei dies auf der Meso-Ebene zwischen sequentieller Mikro-Ebene (wie sie etwa die Konversationsanalyse fokussiert) und außersprachlicher Makro-Ebene geschieht und somit als abduktives Verfahren zu verstehen ist. *Theme-oriented discourse analysis*

4 Silverman (1997) unterscheidet bezüglich des Wissensmanagements in Beratungsgesprächen zwischen *information-delivery format* und *interview format* als die beiden primären kommunikativen Formate.

bestimmt *focal themes*, d.h. thematisch-inhaltliche Aspekte, die für die jeweilige Praxis von Relevanz sind und *analytic themes*, d.h. Konzepte aus der Linguistik (oder anderen relevanten Disziplinen) zu deren Beschreibung. *Activity analysis* zeichnet den Zusammenhang zwischen dem strukturellen, interaktionalen und thematischen Ablauf professioneller Interaktionen nach, um die Interaktionstyp-spezifischen Muster in Bezug zu primären Themen oder Inhalten zu identifizieren.

Die Daten basieren auf dem Coaching Ansatz ›Emotional-Intelligentes Coaching‹ und entstammen einem Korpus von 9 authentischen Coaching-Prozessen eines männlichen und einer weiblichen Coach mit ihren Klient*innen, Führungskräften aus international agierenden Dax-gelisteten Unternehmen, aufgezeichnet zwischen 2007 und 2009 und linguistisch verschriftet mittels HIAT (Ehlich, 1993). Insgesamt liegen ca. 145 Stunden authentisches Datenmaterial vor (für Details siehe Graf 2019).

Der vorliegende Beitrag fokussiert im Sinne einer explorativen Fallstudie (McLeod, 2003; Dörnyei, 2007), die die »*particularity and complexity of a single case*« (Stake, 1995, S. xi) aufzeigen hilft, eine Coaching-Erstsitzung. Erstgespräche, d.h. das erste persönliche Zusammentreffen⁵ von Coach und Klient*in, nehmen eine besondere Stellung im Coaching-Prozess ein (Rettinger, 2011; Graf & Jautz, under review): Hier, und insbesondere in der ersten Phase dieser Sitzung, konstituieren und definieren die Beteiligten diskursiv die Situation ›Coaching‹, stellen ihre professionelle Beziehung her, wobei sie ihre komplementären Rollen ›Coach‹ und ›Klient*in‹ aushandeln, und schaffen einen Einstieg ins Thema bzw. ins Anliegen der Klient*innen⁶. In Anlehnung an Heritage (1984, S. 290) wird davon ausgegangen, dass Institutionen schon in diesen ersten Phasen sprachlich hervorgebracht werden; eine Fokussierung auf die Initiierung von Coaching im Laufe der ersten Sitzung scheint deshalb besonders fruchtbringend und erkenntnisreich für die Analyse von Helfen im Führungskräfte-Coaching.

Der ausgewählte Prozess zwischen der weiblichen Coach (C) und einem Klienten (K) erstreckt sich über fünf Sitzungen. Der Klient, Führungskraft aus dem Finanzsektor, hat das Coaching von seiner Firma als Begleitung für die

5 Sehr oft – wie auch im vorliegenden Fall – geht dem Erstgespräch ein telefonischer Erstkontakt voran.

6 Vgl. für den Einstieg in andere (helfende) Interaktionen Spranz-Fogasy, 1987; Gebel & Speck, 1991; Mondada & Schmitt, 2010; Nowak, 2010 und Scarvaglieri, 2020.

Übernahme der nächstgrößeren Organisationseinheit an die Hand bekommen. Er hat keinerlei Erfahrung mit Coaching, allerdings mit anderen Beratungsformaten, die er als entweder zu psychologisch oder zu wenig nachhaltig beschreibt. Dies lässt ihn zunächst skeptisch sein. Er präsentiert sich als erfolgsorientierte Führungskraft und erwartet konkrete Hilfestellung und Tipps, wie er seine Performance hinsichtlich seiner Mitarbeiter*innen weiter verbessern und nachhaltiger gestalten kann. Im Verlaufe des Coachings werden – angestoßen durch die Coach und ihr handlungsleitendes Verständnis von Coaching – auch andere Themen wie Work-Life-Balance initiiert und bearbeitet.

Helfen im Führungskräfte-Coaching: Beispielanalysen

Im Folgenden wird anhand von vier Exzerpten aus der Erstsitzung die Aushandlung und (initiative) Gestaltung von sprachlichem Helfen im Coaching im Sinne eines Handlungskomplexes, der eingebettet ist in Coaching als professionellem Interaktionstyp⁷, exemplarisch dargestellt.

Exzerpt 1

Exzerpt 1⁸ geht eine erste Informationssequenz zum Arbeiten im Coaching voraus, die anschließt an die Frage der Coach nach Coaching-Erfahrung des Klienten und seiner negierenden Antwort. Die Coach beschreibt Coaching daraufhin kurz und rahmt ihre Erklärung rückversichernd mit der Aussage »*Ganz normal. Wir sprechen miteinander*« (nicht im Ausschnitt). Der Klient erwidert daraufhin im Sinne einer dispräferierten Response, dass er sich wenig unter dieser Art der Arbeit vorstellen könne, berichtet aber von für ihn negativen Erfahrungen mit anderen Personalentwicklungsmaßnahmen, die er als zu sehr auf der emotionalen Ebene angesiedelt oder als zu wenig nachhaltig erlebt hatte.

7 ›Professionell‹ bezieht sich hier, im Unterschied zu ›alltäglich‹, auf die Art der Interaktion der Beteiligten im Sinne von unterschiedlichen Beteiligungsvoraussetzungen und Verantwortlichkeiten im Gespräch etc. (Drew & Heritage, 1992), nicht aber auf das in Punkt 1 erläuterte professionssoziologische Verständnis von Coaching.

8 Für die Transkriptkonventionen siehe Ehlich (1993).

Exzerpt 1

- [93] C _____ • Ähm auf das ((2,1s)) wie _____
- [94] C arbeiten wir nochmal eingehend. Also erstmal können Sie sicher sein, dass _____
- [95] C hier nichts • • passiert, was Sie nicht wollen. Also, ne, sagen wir mal _____
K Hmhř
- [96] C so: Wie arbeiten wir? • • Ähm ((2,1s)) wenn klar ist — vielleicht sag _____
K Hmhř
- [97] C ich einfach mal was zum Vorgehen — wenn klar ist, äh • was Sie _____
K Hmhř gerne, ja.
- [98] C weiter entwickeln wollen, was Sie verändern • wollen, • • äh wo Sie sich ne _____
- [99] C Optimierung wünschen, wie immer man das jetzt • nennen würde, • ne _____
K Hmhř
- [100] C Entspantheit im Leben oder • was auch immer. Das, das, das klären, wir. _____
- [101] C Dann hab ich ne • mögliche/ sagen wir so Vorgehensweisen, ja, um • • _____
K Hm hř
- [102] C daran z/ • daran zu arbeiten • • • Ähm • • • das kann sein, dass ich Sie _____
K Hmhř
- [103] C bitten werde, nochmal ne bestimmte Situation näher zu erforschen. _____
K • Hmhř
- [104] C • • • Und nicht nur darüber zu reden, sondern ich würd Sie bitten, • das _____
- [105] C wie nochmal nach zu empfinden. Und dann stelle ich Fragen, ja, • • die Sie _____
- [106] C beantworten können, aber die Sie nicht beantworten müssen. _Wenn Sie _____

- [107] C sagen: ... „Mit der Frage kann ich ni-nichts anfangen.“ oder „Das
K
-
- [108] C interessiert mich jetzt nicht.“ Oder .. äh „Das geht mir jetzt äh zu
K Hmhñ Hmhñ
-
- [109] C weit.“ oder wie auch immer. .. Dann .. würden wir nen anderen Weg gehen.
-
- [110] C Aber es wird vor allen Dingen so sein — weil wir ja hier nicht in
K Hmhñ
-
- [111] C einem Seminar sind oder in einer Gruppe — .. dass ich Sie im Grunde
-
- [112] C genommen immer wieder .. bitten werde — im Grund genommen mit
-
- [113] C Fragestellungen und Vorstellungen — .. mehr wahrzunehmen, was
-
- [114] C tatsächlich innerlich passiert. Denn ((1,6s)) in diesem Feld, wo wir uns jetzt
-
- [115] C bewegen, wo es nicht darum geht, .. ja, ... wie verhalten Sie sich am
-
- [116] C besten in dieser oder jenen Situation mit einem Mitarbeiter, (weils) nicht
-
- [117] C um .. klassische Führungsfragen geht, sondern eher ja um ne ..
K Hmhñ
-
- [118] C persönliche Weiterentwicklung im Umgang mit sich selbst. .. Oder
K Hmhñ
-
- [119] C mit anderen. .. Ist es so, dass viel .. des Wissens im Grunde genommen in
-
- [120] C einem Inneren liegt. ((1,6s)) Oder auch .. der Gründe, warum was nicht so f/
-
- [121] C gut funktioniert. Ja ((1,4s)) Also das heißt, .. wir
K Hmhm ((1s)) Ja. Okay.
-
- [122] C stellen fest, wo Sie hinwollen, ich mach mal Vorschläge, was wir erforschen

- [123]
C könnten. Wir würden . . . zu Beginn einer Sitzung, also auch das
K Hmhř
-
- [124]
C nächste Mal wieder klären: Was wär heute dran? • • Äh wir gucken
K Hmhř
-
- [125]
C natürlich auch zurück, wie hat sich • was umsetzen lassen? Was hat
K Hmhř
-
- [126]
C gut geklappt, was vielleicht nicht? Sodass das auch sehr zielorientiert ist.
K Ja. Hmhř
-
- [127]
C Also Coaching muss man sagen, ist • • ganz nahe, • differenzierte
K Hmř
-
- [128]
C Arbeit an dem, wo der • • Klient sozusagen hinwill.
K Hmhř ((2,2s)) Gut.
-

Mittels einer *information-delivery sequence* (Silverman, 1997), angekündigt durch eine meta-pragmatische Rahmung (»auf das ((2,1s)) wie arbeiten wir hier nochmal eingehend« (Fläche 93-94)) (Graf 2017b), erklärt die Coach dem Klienten (erneut) ihr gemeinsames Vorgehen und Arbeiten im Coaching und definiert das Beratungsformat an sich, sowohl bezüglich Ziele und Inhalte (Fläche 110-121) als auch einzelne Schritte (Fläche 96-109). Dabei orientiert sie sich im Hinblick auf die Schaffung eines *common ground*, was das Wissen über Coaching und das Coaching-spezifische Helfen betrifft, am *epistemic status* des Klienten (Heritage, 2013) und seinem explizierten Mangel an Erfahrung.

Gleichzeitig leistet sie wichtige Beziehungsarbeit, da sie durch die Beschreibung ihres Vorgehens zum einen explizit (»Also erstmal können Sie sich sicher sein, dass hier nichts passiert, was Sie nicht wollen« (Fläche 94-95)) und implizit (durch die erneute Thematisierung ihres Vorgehens) auf die Vorbehalte des Klienten aufgrund seiner negativen Vorerfahrung eingeht. Sie macht auch deutlich, dass der Klient sowohl die thematische Gestaltungsmacht innehat (im Sinne der gemeinsamen Zielklärung »...wenn klar ist, äh was Sie weiterentwickeln wollen, was Sie verändern wollen, äh wo Sie sich ne Optimierung wünschen

...« (Fläche 97-100)) als auch bezüglich des methodischen Vorgehens, das die Coach jeweils vorschlägt, auf Augenhöhe mitentscheiden kann (z.B. »Und dann stelle ich Fragen, ja, die Sie beantworten können, aber die Sie nicht beantworten müssen« (Fläche 101-109)). Im Sinne des *client-design* (Graf & Jautz under review) betont sie die Zielorientierung der gemeinsamen Arbeit (»Äh wir gucken natürlich auch zurück, wie hat sich was umsetzen lassen? Was hat gut geklappt, was vielleicht nicht? Sodass das auch sehr zielorientiert ist« (Fläche 124-126)), wobei sie die Aussage des Klienten, dass solche Maßnahmen bis dato bei ihm keine nachhaltige Wirkung zeigten, berücksichtigt. Sie beschreibt Coaching einerseits als lösungsorientiert sowie klientenzentriert und kooperativ, was sie in ihrer, diese *information-delivery sequence* abschließenden, reformulierenden und zusammenfassenden Definition von Coaching folgendermaßen auf den Punkt bringt: »Also Coaching muss man sagen, ist ganz nahe, differenzierte Arbeit an dem, wo der Klient sozusagen hinwill« (Fläche 127-128). Gleichzeitig grenzt sie den inhaltlichen Rahmen von Coaching, innerhalb dessen der Klient thematisch und methodisch (mit-)bestimmt, klar ab von Management-Beratung oder Führungskräfte-Training (»wo es nicht darum geht, ja, wie verhalten Sie sich am besten in dieser oder jenen Situation mit einem Mitarbeiter, weils nicht um klassische Führungsfragen geht« (Fläche 115-117)) und verdeutlicht den Fokus auf der »persönliche(n) Weiterentwicklung im Umgang mit sich selbst oder anderen...« (Fläche 117-121). Dadurch rückt auch das subjektive Erfahrungswissen des Klienten in den Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit (»Ist es so, dass viel des Wissens im Grunde genommen in einem Inneren liegt« (Fläche 119-120)), das eben im Sinne der Ressourcenaktivierung nicht von ihr als Expertin eingebracht wird, sondern mit Hilfe ihres beschriebenen Vorgehens (»... dass ich Sie bitten werde, nochmal ne bestimmte Situation näher zu erforschen. Und nicht nur darüber reden, sondern ich würde Sie bitten, das wie nochmal nachzuempfinden...« (Fläche 102-114)) im Klienten rekonstruiert werden soll (vgl. Sator & Graf 2014). Die Coach leistet hier zentrale Vorbereitungsarbeit sowohl auf der Ebene der Beziehungskonstitution als auch auf der Ebene der Wissensgenese im Hinblick auf das gemeinsame Projekt »Helfen im Coaching«.

Exzerpt 2

Nachdem die Coach Coaching definiert, ihre Vorgehensweise erklärt und den zeitlichen Rahmen festgelegt hat, lädt sie in Exzerpt 2) den Klienten ein, mehr über sie zu erfahren.

Exzerpt 2

- [130] C ja? ((1s)) Und ähm ((2,1s)) ja, was auch

- [131] C immer Sie natürlich auch noch wissen m-möchten, über mich, oder über ••

- [132] C meinen Hintergrund oder über mein Vorgehen, ((1,1s)) da sind Sie

- [133] C (natürlich) auch • herzlich eingeladen, da noch ein bisschen zu fragen.
 K Hmhř

- [134] K • Okay. Gut. •• Ja. •• Äähm gut ich hab da jetzt ähm Ihre Vita da nochmal,

- [135] C Hmhř Hmhř
 K äh wie s in den Unterlagen war da, durchgelesen. •• Äähm ((1,1s)) ja also

- [136] K da werden höchstwahrscheinlich dann irgendwann situativ mal Fragen

- [137] C Hmhř
 K kommen. Also m- m-mir ist es jetzt nicht so wichtig zu wissen, was Sie alles

- [138] C Jä
 K gemacht haben, wen Sie alles ä-ä unterstützt haben. •• Äähm ich geh jetzt

- [139] K auch davon aus, dass die Bank sich wohlweislich für Sie oder für Ihren

- [140] C Hmhř Jajä
 K Beraterpool entschieden hat. Da werd ich jetzt sicherlich nicht nochmal

- [141] C ((lacht)) Jä
 K die Plausibilitätsprüfung machen, ob das für mich auch passt. Ja also das,

- [142] C Hmhř
 K das setz ich als voraus- • ä-ä-gehend oder als, als geklärt für mich

- [143] K an.

Die Coach bietet dem Klienten explizit und affiliativ an (*»herzlich eingeladen«* (Fläche 133)), (weitere) Fragen über sie als Person, ihre Vorgeschichte und/oder über den Ablauf zu stellen (siehe Nowak 2010 »Anbieten prinzipieller Nachfragemöglichkeit«). Dadurch stellt sie sich dem Klienten sowohl als Individuum als auch als professionelle Coach zur Verfügung (Spranz-Fogasy, 1987). Sie schreibt dem Klienten ein Interesse an ihrer Person zu, wobei sie ihr Verständnis von Coaching, und insbesondere der *working alliance*, als eine egalitäre Beziehung, die auch auf geteiltem Wissen über das Gegenüber aufbaut, anzeigt. Dieses persönliche Angebot setzt eine positive Erwidern und Reaktion auf Seiten des Klienten im Sinne einer Nachfrage zu ihrer Person als präferierte Antwort konditional relevant. Der Klient nimmt dieses Angebot zögerlich – markiert durch die Partikel »Okay«, »Gut« und »Ja« (Fläche 134) zur Milderung des sozialen Affronts (Muntigl & Bänninger-Huber, 2016, S. 140) – an, schränkt allerdings sein Interesse auf den Lebenslauf der Coach ein. Dadurch entscheidet er sich dagegen, mehr über die Coach als Person zu erfahren und so (möglicherweise) eine emotional nähere Verbindung einzugehen. Um einen (weiteren) Gesichtverlust der Coach und/oder sich selbst zu vermeiden, stellt der Klient, allerdings zögerlich und vage mittels einschränkender Adverbien und Abschwächungspartikel, Fragen bezüglich des Lebenslaufes der Coach in Aussicht (*»ja also da werden höchstwahrscheinlich dann irgendwann situativ mal Fragen kommen«* (Fläche 135-137)). Im Anschluss an diese beziehungsorientierte, gesichtswahrende Arbeit formuliert er – eingeleitet durch die Partikel *also*, die eine Abweichung von der von der Coach projizierten Aktivität ankündigt (Heritage, 2015) – explizit sein Desinteresse an den Errungenschaften und Referenzen der Coach (Fläche 137-138). Mittels eines *change of footing* (Goffman, 1979) rahmt er seine eigene Verantwortlichkeit im Coaching (neu): er präsentiert sich als (erbehrter und treuer) Mitarbeiter seiner Organisation, die das Coaching in Auftrag gegeben und die Coach ausgewählt hatte, eine Verantwortung und Entscheidung, die er nicht hinterfragt: *»Da werd ich jetzt sicherlich nicht nochmal die Plausibilitätsprüfung machen, ob das für mich auch passt. Ja, also das setz ich als vorausgehend oder als geklärt für mich an«* (Fläche 140-143).

Das verbalisierte Nicht-Interesse an einem näheren »Kennenlernen« sowie das Relevant-Setzen der Organisation (und damit der Coaching-Triade »Coach – Klient*in – Organisation«) und dabei das Zurücknehmen der eigenen Verantwortung und Involviertheit stellen eine *relational challenge*

(Scarvaglieri, 2020) für die zu etablierende Arbeitsbeziehung dar und somit auch für das sprachliche Helfen, da Veränderung als Ziel des Helfens eine stabile emotionale Verbindung der Beteiligten benötigt (Graf & Jautz under review). Diese disaffiliative Episode (Muntigl & Bänninger-Huber, 2016), die eigentlich vom Coach als beziehungsstärkende Aktivität projiziert war, wird – ohne Reaktion der Coach – vom Klienten beendet; unmittelbar im Anschluss daran fährt er mit seiner Zielformulierung bzw. mit seine Fragen dazu fort (»Also Ja ich bin da jetzt schon ziemlich genau/oder hab einige Punkte von Ihnen aufgegriffen: Wo will ich hin? Was will ich, was will ich schaffen?« (nicht im Exzerpt)). Dabei markiert er zum einen das Thema »Beziehung« als für sich beendet, setzt das Thema »Coaching-Ziele« explizit relevant und präsentiert sich dabei im Sinne seiner Ziel- und Ergebnisorientierung als auf den Inhalt der gemeinsamen Coaching-Arbeit fokussiert. Durch die Referenz auf die Coach signalisiert der Klient allerdings, dass er sie auf dieser inhaltlichen Ebene »hört« und als hilfreich wahrnimmt.

Exzerpt 3

Im Folgenden (Exzerpt 3) verhandeln Coach und Klient, initiiert durch eine konkrete Verhaltensfrage des Klienten, (erneut) ihr Verständnis von Hilfe im Coaching und damit auch ihre unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten.

Exzerpt 3

- [129] K ((1,7s)) Muss man eigentlich •• möglichst umfassend informiert sein?

- [130] C ((4,1s)) Also ich...
K •• Über die/ über den normalen Arbeits, • Arbeitsplatz

- [131] C ((5,4s)) Sie denken jetzt an den Jour fix, ne?
K hinaus sag ich mal. •• Was...

- [132] C Und wie Sie sich da reinhängen und wie Sie sich da auch vorbereiten.
K Já

- [133] C ((1,3s)) Ähm ((1s)) das ist jetzt so ne Fragestellung, wo ich möglicherweise

- [134] C ... gar nicht so viel zu sagen kann. Ne? Sie erinnern sich am
K Hmhň
-
- [135] C Telefon, dass ich sagte: „Wenn Sie so ganz klassische •• Führungsfragen
-
- [136] C haben, ne, dann kann ich das ein oder andere nicht vielleicht auf den Punkt
K Hmhň Hmhň
-
- [137] C so genau und so gut beantworten.“... Ähm ((1s)) ich glaube, ((1s)) dass
-
- [138] C Sie selbst wissen, was Sie wissen müssen, • um Ihren Job so zu machen
K Hmhň
-
- [139] C und dieses Jour fix so zu gestalten, wie es wirklich wichtig ist und effizient
-
- [140] C ist. Ja? Was ich aber machen kann: Ich kann Ihnen helfen,
K Hmhm Okaý
-
- [141] C wenn Sie sich da noch nicht sicher sind, kann ich Ihnen helfen, das
-
- [142] C herauszufinden.
K •• Hmhň
-

In Flächen 129-131 fragt der Klient die Coach mittels einer geschlossenen Frage nach der Notwendigkeit einer umfassenden Vorbereitung (»*Muss man eigentlich möglichst umfassend informiert sein über die/über den normalen Arbeits, Arbeitsplatz hinaus sag ich mal*«), wobei er sein Verständnis von Coaching als Management-Beratung und der Rolle der Coach als Expertin, die für ihn relevante Information zur Lösung seiner Führungsprobleme liefert, aufzeigt. Im Sinne einer präferierten bzw. *aligning reaction* (Lee & Tanaka, 2016) kann die Coach auf diese Frage und explizite Aufforderung, ihm ihr Expertenwissen zur Verfügung zu stellen und ihn zu informieren, nur mit Ja oder Nein reagieren. Allerdings widerspricht das vom Klienten projizierte Verständnis – sowohl von ihrer gemeinsamen Arbeit als auch von ihrer Rolle – dem der Coach, die im Folgenden eine Reaktion bzw. Erwiderung zeigen muss, die zum einen die Arbeitsbeziehung mit dem Klienten als Basis für Helfen und Veränderung nicht gefährdet, zum anderen aber ihr Verständnis von Coa-

ching im Sinne der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten im Gespräch, der interaktiven Zusammenarbeit und der Relevanz des Erfahrungswissen des Klienten für den weiteren Prozess etablieren hilft (siehe Muntigl & Bänninger-Huber, 2016; sowie Scarvaglieri, 2020 für Therapie). In diesem Sinne fragt die Coach, nach einer langen und *interactional trouble* anzeigenden Pause von 5,4 Sekunden, zunächst rück – d.h. beantwortet die Frage mit einer elaborierenden Nachfrage (Fläche 131-132). D.h. sie bricht auf der Handlungsebene nicht mit der kommunikativen Aktivität des Klienten und seiner interaktiven Erwartung. Als nächstes, und wieder eingeleitet durch eine Pause sowie einer Verzögerungsmarkierung Ähm, kategorisiert sie die Frage des Klienten als etwas außerhalb ihrer *epistemic authority* (Heritage, 2013) Liegendes (*»das ist jetzt so ne Fragestellung, wo ich möglicherweise gar nicht so viel zu sagen kann«* (Fläche 133-134)). Sie fährt fort – durch eine explizite Bezugnahme auf das Telefonat, das sie vor dem Coaching geführt hatten – das Wissen darüber als gemeinsames Wissen zu rahmen, den Klienten dadurch in die Verantwortung zu nehmen (*»Sie erinnern sich am Telefon«* (Fläche 134-135)) und gleichzeitig ihr Nicht-Wissen bezüglich Führungsfragen ebenfalls als *common ground* für ihre Zusammenarbeit zu rahmen (*»... dass ich sagte: »Wenn Sie so ganz klassische Führungsfragen haben. nicht vielleicht auf den Punkt so genau und so gut beantworten«* (Fläche 134-137)). Dabei verleiht sie ihren Ausführungen durch das Zitieren ihrer eigenen Aussagen während des Telefonats besonderes Gewicht (Fabricius-Hansen, 2019; Günthner, 2000). Danach fährt sie fort, inhaltlich auf die Frage des Klienten einzugehen und spricht dem Klienten dabei die epistemische Autorität zu, diese Frage selbst zu beantworten: *»Ich glaube (1s) dass Sie selbst wissen, was Sie wissen müssen um Ihren Job so zu machen ... wie es wirklich wichtig ist und effizient ist«* (Fläche 137-140)). Sie wählt für die Darstellung ihres Wissens das epistemische Verb *»ich glaube«*, um den Unterschied in der Wahrnehmung der Verantwortlichkeiten zwischen ihr und dem Klienten abzuschwächen. Nachdem sie sich mit einem auffordernden *Ja* (Fläche 140) die Zustimmung dafür eingeholt hat und diese vom Klienten durch sein *Okay* (Fläche 140) auch bekommen hat, finalisiert sie ihre Ausführungen und elaboriert, was sie dem Klienten stattdessen bieten kann: *»Was ich aber machen kann: ich kann Ihnen helfen, wenn Sie sich da noch nicht sicher sind, kann ich Ihnen helfen, das herauszufinden«* (Fläche 140-142). Sie formuliert ihre Expertise und ihr Wissen hier assertiv und – im Kontrast zum geforderten faktischen Führungswissen – als prozedurales und unterstützendes Wissen, mit dessen

Hilfe der Klient die Antwort darauf selbst findet. Sie beschreibt ihre Expertise als ein der Ressourcenaktivierung beim Klienten dienendes Begleiten und definiert dabei auch ihre sich gegenseitig bedingenden institutionellen Rollen im Sinne ihrer professionellen Coaching-Definition. Die Episode endet mit einer minimalen Zustimmung des Klienten.

Exzerpt 4

Neben seinem primären Anliegen, sein zeitlich intensives Engagement bei seinen Mitarbeiter*innen am Ende zu besseren Abschlusszahlen zu führen, ist Work-Life-Balance ein weiteres Thema des Klienten. Dem folgenden Ausschnitt (Exzerpt 4) vorgelagert ist eine Klienten-Erzählung, im Unterschied zu sonst am Wochenende einmal keine Unterlagen mit nach Hause genommen zu haben. Die Coach, mit ihrem professionellen Fokus auf das innere Erleben der Klient*innen, setzt dieses Ereignis thematisch relevant und befragt den Klienten zu seinen Gefühlen in diesem Zusammenhang.

Exzerpt 4)

- [89] K _____ ((1,5s)) Aber _____
- [90] K ich weiß jetzt, wo S, wo Sie, • wo Sie das angesprochen haben, •• wie ich _____
- [91] C _____ Jä _____
K mich gefühlt hab, als ich nichts mitgenommen hab. Und das war ein tolles _____
- [92] C Und das ist ein tolles Gefühl...•• Ja. ••• Ne? ((3,1s)) Ja.
K Gefühl. _____ Ja. _____ •• _____
- [93] C Das ist n richtig gutes Gefühl. _____ Jä _____
K Hmhñ _____ Das ist klasse. Joa. ((1,3s)) Das _____
- [94] K wär schön, wenn man das schafft. Genau. ((1,7s)) Das muss ich schaffen. _____
- [95] C ((1,5s)) Sie haben ja was sehr E-e-entschlossenes, ne. Wenn Sie sagen: _____

- [96] C „Das muss ich, das muss ich schaffen.“, ne. Mal gucken. •• Was
K Hmhřň
-
- [97] C könnte Ihnen denn, ••• was könnte Ihnen helfen? ((4s)) Was könnte Ihnen
K helfen?
- [98] C helfen?
K Also ich glaub, ich bin da auf nem guten Weg, dass ich das auch schaff.
-
- [99] K Weil ich hab das jetzt als Ziel noch nicht gesehen, dass ich da nichts
-
- [100] C Hmhřň Hmřň
K mitnehmen soll. Mein Ziel war, dass ich einfach die Dinge, die jetzt

Nach einer Pause von 1,5 Sekunden elaboriert der Klient – der Einladung bzw. der Frage der Coach im Sinne eines *aligning behavior* folgend – seinen Gefühlszustand mittels positiver Evaluierung (»Und das war ein tolles Gefühl« (Fläche 91-92). Er beschreibt sein neues Wissen darüber als Rekonstruktion eines bereits vorhandenen, aber nicht bewussten Wissens (»Aber ich weiß jetzt, wo Sie, wo Sie das angesprochen haben« (Fläche 89-90)) (Sator & Graf 2014), ermöglicht durch die Intervention der Coach (»Ansprechen von Gefühlen« (Graf & Pawelczyk, 2014)). Die Coach wiederholt im anschließenden *turn* seine positive Beschreibung, wechselt allerdings das Tempus und reformuliert sie zu »Und das ist ein tolles Gefühl« (Fläche 92), um sein Erleben für den Klienten in das Hier und Jetzt der Coaching-Sitzung zu bringen und darüber stärker zu verankern (Graf & Pawelczyk, 2014). Der Klient bestätigt mit Ja; es folgen weitere, sich gegenseitig bestätigende positive Evaluierungen durch Coach (»Das ist n richtig gutes Gefühl« (Fläche 93)) und Klient (»Das ist klasse. Joa« (Fläche 93)). Nach einer Pause relativiert der Klient das positive Erleben, indem er ein Erreichen mittels der Verwendung des Konjunktivs zunächst als nicht sicher rahmt, sich dann aber selbst bestätigend – *genau* (Fläche 94) – dieses Erreichen zum Ziel setzt (»Das muss ich schaffen« (Fläche 94)). Die Coach bewertet diese explizite Willensbekundung des Klienten im Sinne seiner demonstrierten und thematisierten Zielerorientiertheit positiv (»Sie haben ja was sehr Entschlossenes, wenn Sie sagen....« (Fläche 95-96)); im Anschluss refokussiert sie den Klienten darauf, zu überprüfen was ihm beim Erreichen dieses Zieles behilflich sein könnte: »Mal gucken. Was könnte Ihnen denn, was könnte Ihnen helfen?...« (Fläche 96-98). Die offene Frage der Coach

stellt eine Intervention im Sinne des Coaching-Verständnisses von »Hilfe zur Selbsthilfe« und »ergebnisorientierter Selbstreflexion« dar und positioniert den Klienten als denjenigen, der über das relevante Wissen verfügt, eine Ressource, die allerdings durch die so angestoßene Reflexion erst aktiviert werden muss. Dieses Hilfsangebot wird vom Klienten implizit zurückgewiesen. Eingeleitet mit dem Partikel *also*, der ein Abweichen von der von der Coach projizierten Aktivität ankündigt (Heritage, 2015), formuliert er nach einer Bestätigung, er sei bereits auf einem guten Weg (Fläche 98), als Erklärung dafür ein geändertes Ziel (*»dass ich da nichts mitnehmen soll«* (Fläche 99-100)). Dieses geänderte Ziel basiert auf einer durch die Coach angestoßenen mentalen Umstrukturierung im Kontext der Bearbeitung des Anliegens »Vorbereitung auf den Jour Fixe« (siehe Exzerpt 2). Dabei war vom Klienten thematisiert worden, dass er Unterlagen mit nach Hause nimmt, um sich bereits Sonntagabend auf Termine vorzubereiten, eine Situation, die ihn stresst und unzufrieden macht. Es bahnt sich in diesem Exzerpt ein verändertes Verständnis von Coaching bzw. Helfen im Coaching beim Klienten an.

Diskussion

Die vier Exzerpte aus der ersten Hälfte einer Coaching-Erstsitzung zeigen pointiert auf, wie sich die Spannungsfelder, in denen Coaching angesiedelt ist, lokal und *in-situ* auf das sprachliche Helfen im Coaching bzw. auf die Vorbereitung darauf auswirken. Während sowohl Beziehungsgestaltung als auch Interaktionstyp-spezifische Wissensgenese als endemische Aufgaben in institutionellen Hilfe-Kontexten grundsätzlich nicht als vorinstalliert angenommen werden können, sondern sprachlich-diskursiv von der Beteiligten »vor Ort« (zu Beginn und entlang des Prozesses) konstruiert werden, müssen sie im Coaching im Sinne eines helfenden Meta-Diskurses (Graf, 2017b) explizit thematisiert und ausgehandelt werden, um einen interaktionalen *common ground* für alles Nachfolgende zu etablieren. Dieses Aushandeln und Explizieren betrifft nicht weniger als das für Coaching gültige (von den Coaches zugrunde gelegte) Verständnis sprachlichen Helfens, das Pick & Scarvaglieri (2019, S. 59) allgemein folgendermaßen definieren:

»Grundlegend für das sprachliche Helfen ist, dass es als interaktionaler Prozess von (typischerweise) zwei Parteien konzipiert ist, die den Prozess bei-

de mitbestimmen und verschiedene interaktionale Aufgaben übernehmen. Dieser Prozess ist durch Asymmetrien hinsichtlich Wissen, Können und persönlicher Erfahrungen der Beteiligten gekennzeichnet. Zudem müssen Ziele gemeinsam interaktional geklärt werden, es muss der Handlungskomplex übereinstimmend in Gang gesetzt werden und es muss gemeinsam geklärt werden, welche Teilhandlungen übernommen werden sollen.«

In den Beispielen zeigt sich ein sprachlich-interaktionales Ringen der Beteiligten um grundsätzliche Fragen der Beziehungsgestaltung, Rollen und Verantwortlichkeiten sowie um relevantes Wissen im Coaching und seine Vermittlung, d.h. um die Deutungshoheit im Coaching, von zunächst deutlich unterschiedlichen Positionen aus: Die Coach zeigt ein affiliatives und kooperatives Beziehungsverständnis (mehr oder weniger) »auf Augenhöhe«, das – neben dem Anbieten persönlicher Informationen über sie und ihren Hintergrund – z.B. auch die Möglichkeit des Ablehnens bestimmter von ihr vorgeschlagener Vorgehensweisen durch den Klienten beinhaltet. Gleichzeitig setzt sie explizit unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Wissensasymmetrien im Coaching relevant und definiert Coaching im Sinne der sie und ihre Arbeit leitenden Handlungsrationale als »*persönliche Weiterentwicklung im Umgang mit sich selbst*«. In diesem Rahmen agiert sie bzw. wird sie im Sinne von »Hilfe zur Selbsthilfe« als Begleiterin des Klienten auf der Suche nach seinen eigenen Lösungen agieren. Ihre Verantwortlichkeit liegt darin, mit Hilfe ihres Wissens, das sie als Wissen über »*Vorgehensweisen*«, also Prozesswissen, nicht aber als Fachwissen im eigentlichen Sinne rahmt und von diesem explizit abgrenzt, diesen Suchprozess zu begleiten. Im Sinne von Pick & Scarvaglieri (2019, dieser Band) bietet sie ein schwaches Vorstrukturieren von Denkalternativen: Helfen im Coaching bedeutet für sie, das eigene Wissen des Klienten, das »*in einem Inneren liegt*«, durch ihre Unterstützung zu rekonstruieren.

Der Klient zeigt sich zunächst auf der inhaltlichen und relationalen Ebene als wenig kooperativ: trotz mehrfacher theoretischer und methodischer Rahmungen der gemeinsamen Arbeit im Coaching, die sich an seinem Mangel an Erfahrung mit Coaching, seinen Vorbehalten sowie seiner Persönlichkeit orientieren, setzt er interaktiv ein Verständnis von Coaching und Helfen im Coaching relevant, das zunächst stark von dem von der Coach skizzierten abweicht. Er bringt – gegen die von der Coach projizierte Art der Zusammenarbeit, d.h. auch des Helfens im Coaching – sein persönliches Verständnis

von Coaching im Sinne klassischer Management-Beratung zum Ausdruck: er erwartet, dass die Coach ihm faktisches Erkenntniswissen zur Verfügung stellt und impliziert damit ein sprachliches Helfen, was Pick & Scarvaglieri (2019, dieser Band) als starkes Vorstrukturieren von Denkalternativen mittels dem Gewichten von Alternativen definieren. Dieses basiert auf einer (eher) asymmetrisch-hierarchisch organisierten Expert*innenzentrierten Interaktionen mit ihm als Rat-Suchendem und der Coach als Rat-Gebenden; auf der relationalen Ebenen gibt es daher für den Klienten auch nicht die Notwendigkeit, mehr oder Persönlicheres über die Coach zu erfahren.

Trotz dieser anfänglich unterschiedlichen Positionierungen ermöglichen es drei Strategien bzw. Praktiken der Coach, dass sich der Klient schon im Laufe der ersten Sitzung in Richtung Helfen im Coaching als »Hilfe bei der mentalen und emotionalen Umstrukturierung von Denkalternativen durch Aktivieren seines eigenen Wissens« bewegen kann: die wiederholten *information-delivery sequences* (Silverman, 1997) zur theoretischen und methodischen Rahmung von Coaching (und Helfen im Coaching) basierend auf ihrer fachlichen Expertise bezüglich der zugrundeliegenden Handlungsrationale, ihre dispräferierten Reaktionen auf vom Klienten projizierte beratende, d.h. zu Führungsfragen Auskunft-gebende, »nicht-Coaching-konforme« Aktivitäten sowie das von ihr praktizierte *client design* (die Anpassung ihrer lokalen relationalen Praktiken sowie der Verhandlungen über Aufgaben und Ziele im Coaching an die individuellen emotionalen Bedürfnisse des Klienten und seinen epistemischen Status) (Graf & Jautz, under review). Dabei ist die Beibehaltung ihrer affiliativen Haltung eine zentrale Voraussetzung zur Schaffung einer stabilen und wertschätzenden Arbeitsbeziehung sowie für die (prozessuale) Einigung über (zunächst gegenläufige) Aufgaben und Ziele im Coaching (Muntigl & Bänninger-Huber, 2016, S. 141; Scarvaglieri, 2020).

Im Zusammenhang mit den im theoretischen Teil skizzierten Spannungsfeldern illustrieren die Beispiele, dass »Helfen im Coaching« aufgrund der fehlenden Institutionalisierung und des Mangels an allgemeingültiger Begriffsbestimmung von Coaching zunächst als Handlungskomplex von den Beteiligten diskursiv und kooperativ etabliert werden muss. D.h. »Helfen im Coaching« braucht vorgelagertes, ebenfalls sprachliches Helfen, im Rahmen dessen die Coach als Helfende den Klient*innen als Hilfeempfangenden (Teil-)Handlungen abnimmt mit der gemeinsamen Zielsetzung ein übereinstimmendes Verständnis von Coaching und Helfen im Coaching zu etablieren. Die Notwendigkeit einer expliziten Thematisierung und Ei-

nigung darüber, was Coaching »ist« und was Coaching »nicht ist« als Voraussetzung für das eigentliche Helfen im Coaching resultiert auch aus dem zweiten hier skizzierten Spannungsfeld: das Beratungsformat Coaching richtet sich an Führungskräfte mit dem Ziel, ihre Persönlichkeit und Selbstreflexion, oftmals mit Hilfe von therapeutischen Interventionen, (primär) auf der Ebene des inneren Erlebens zu begleiten, dabei aber (auch) im Außen eine optimierte Performance zu erlangen. Während Coaching als »ergebnisorientierte Selbstreflexion« dabei interaktiv und diskursiv zwischen Management-Beratung und Psychotherapie changiert, muss für die Klient*innen dieser Spannungsbogen individuell aufgezeigt und falsche Erwartungen, aber auch Vorbehalte gegenüber dem »Arbeiten mit der Innenwelt« ausgeräumt werden.

In der hier analysierten Erstsitzung mit einem nicht-erfahrenen, Coaching gegenüber (eher) skeptischen Klienten, der sich konkrete Tipps und Hilfestellungen für seine Führungsanliegen erwartet, zeigt sich wie die Coach in diesem – dem »Helfen im Coaching« prozessual vorgelagerten und dieses erst ermöglichende – Helfen als Expertin agiert, die durch das Einbringen ihres Fachwissens den Klienten über die Coaching-Handlungsrationalen sowie die sich daraus ableitenden inhaltlichen und interaktiven Konsequenzen informiert. An anderen Stellen, an denen der Klient nicht-Interaktionstyp-adäquate, »nicht-Coaching-konforme« Aktivitäten initiiert, reagiert sie mit dispräferierten Handlungen, um dem Klienten so die veränderungsgenerierenden, Coaching-spezifischen Praktiken nahezubringen.

Ausblick

Der Beitrag liefert eine exemplarische Dokumentation und Analyse von Helfen im Coaching. Der Fokus lag dabei auf *helping in action*, also auf der interaktiven und kommunikativen Aushandlung von Helfen durch Coach und Klient im Verlauf einer Erstsitzung. Notwendige nächste Schritte sind nun, die Erkenntnisse der Fallstudie anhand der Analyse weiterer, möglicherweise weniger pointierter Coaching-Prozesse zu kontextualisieren und gleichzeitig – im Sinne eines konversationsanalytischen oder gesprächsanalytischen Ansatzes – die hier aufgezeigten Aushandlungsprozesse stärker auf der Mikroebene der Gespräche zu fokussieren, wie dies z.B. bei Muntigl & Bänniger-Huber (2016) oder Scarvaglieri (2020) für Therapiegespräche zu finden ist.

Darüber hinaus sollte, neben dem Fokus »in die Tiefe«, der Fokus perspektivisch auch »in die Breite« gelegt werden, d.h. sprachliches Helfen im Coaching über die (ersten Phasen der) Erstsitzung hinaus entlang ganzer Sitzungen und kompletter Prozesse zu dokumentieren und analysieren. So kann der Zusammenhang von Helfen und Veränderung innerhalb von »*supra-session courses of action*« (Bercelli et al., 2013) deutlicher aufgezeigt werden. Interessant wird u.a. sein, die Umsetzung von Coaching als »ergebnisorientierter Selbstreflexion« prozessual zu illustrieren, die zum einen innerhalb des Coaching-Prozesses eine mentale Umstrukturierung bei den Klient*innen anstrebt, zum anderen aber auch nach Beendigung des Coaching-Prozesses bzw. zwischen den Sitzungen zur konkreten Umsetzung von Handlungsalternativen im beruflichen Alltags der Führungskräfte beitragen soll.

Literatur

- Bercelli, F., Rossano, F., & Viaro, M. (2013). *Supra-session Courses of Action in Psychotherapy*. *Journal of Pragmatics* 57, 118-137.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252-260.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt*, 57, 1-31.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Drath, K. (2012). *Coaching und seine Wurzeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. In P. Drew. & J. Heritage (Hg.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (S. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, K. (1993). HIAT – a Transcription System for Discourse Data. In J. Edwards & M. Lampert (Hg.), *Talking Data: Transcription and Decoding in Discourse Research* (S. 123-148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fietze, B. (2015). Coaching auf dem Weg zur Profession? Eine professionssoziologische Einordnung. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 3-21). Wiesbaden: Springer VS.

- Gebel, S., & Speck, A. (1991). Untersuchung der Eröffnung von Therapiegesprächen. In D. Flader (Hg.), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik* (S. 29-26.). Stuttgart: Metzler.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1/2), 1-29.
- Graf, E.-M. (2019). *The Pragmatics of Executive Coaching*. John Benjamins.
- Graf, E.-M. (2017a). Management Coaching: Ein arbeitsweltliches Beratungsformat zwischen Selbst-Reflexion und Output-Orientierung. In I. Pick, (Hg.), *Beraten in Interaktion* (S. 77-95). Frankfurt: Peter Lang.
- Graf, E.-M. (2017b). Forms and functions of metadiscourse in goal-oriented talk-in-interaction. In A. Onysko, E.-M. Graf, W. Delanoy, G. Sigott, & N. Dobrić (Hg.), *The Polyphony of English Studies* (S. 113-132). Tübingen: Gunter Narr.
- Graf, E.-M., & Jautz S. (2019). »und wie wie entsteht veränderung und damit haben_s wir ja auch mit dir zu tun« – Einblicke in die inter- und intra-aktivitätsspezifische Dimension der kommunikativen Basisaktivität »Ko-Konstruieren von Veränderung« im Führungskräfte-Coaching.« In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy T. (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 209-237). Tübingen: Gunter Narr.
- Graf, E.-M., & Jautz, S. (under review). »So coaching, as we put it, is very detailed, differentiated work on something that the client wants to make progress with« – Linguistic insights into coaching, working alliance and client design as discursive achievements during first sessions. In C. Scarvaglieri, E.-M. Graf, & T. Spranz-Fogasy (Hg.) (under review), *The Pragmatics of Relationship Building in Helping Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graf, E.-M., & Pawelczyk, J. (2014). The Interactional Accomplishment of Feelings-talk in Psychotherapy and Executive Coaching. In E.-M. Graf, M. Sator, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Discourses of Helping Professions* (S. 59-89). Amsterdam: John Benjamins.
- Graf, E.-M., & Spranz-Fogasy, T. (2018). Helfende Berufe – Helfende Interaktionen. In K. Birkner & N. Janich (Hg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 418-442). Berlin: de Gruyter.
- Graf, E.-M., Sator, M., & Spranz-Fogasy, T. (2014). Discourses of helping professions: Concepts and contextualization. In E.-M. Graf, M. Sator, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Discourses of Helping Professions* (S. 1-12). Amsterdam: John Benjamins.

- Graf, E.-M., Sator, M., & Spranz-Fogasy, T. (Hg.) (2014), *The Discourses of Helping Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graf, E.-M., Scarvaglieri, C., & Spranz-Fogasy, T. (Hg.) (2019). *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Graf, E.-M., Scarvaglieri, Ch. & Spranz-Fogasy, T. (under review). The pragmatics of relationship building. An introduction. In: C. Scarvaglieri, E.-M. Graf, & T. Spranz-Fogasy (Hg.) (under review), *The Pragmatics of Relationship Building in Helping Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graßmann, C., Schölmerich, F., & Schermuly, C. (2019). The relationship between working alliance and client outcomes in coaching: A meta-analysis. *Human Relations*, 73(1), 35-58.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Gülich, E. (2003). Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts. *Discourse Studies*, 5(2), 235-263.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. Atkinson & J. Heritage (Hg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (S. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Hg.), *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 370-394). Chichester: Wiley Blackwell.
- Heritage, J. (2015). Well-prefaced turns in English conversations. A conversation-analytic perspective. *Journal of Pragmatics*, 88, 88-104.
- Kallmeyer, W. (2000). Beraten und betreuen: Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 2, 227-252.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive Coaching. Developing Managerial Wisdom in a World of Chaos*. Washington: American Psychological Association.
- Lee, S.-H., & Tanaka, H. (2016). Affiliation and alignment in responding actions. *Journal of Pragmatics*, 100, 1-7.
- McLeod, J. (2003). *Doing Counselling Research*. Los Angeles: Sage.

- Miller, K., & Considine, J. (2009). Communication in the helping professions. In L. Frey & K. Cissna (Hrsg), *The Routledge Handbook of Applied Communication Research* (S. 405-428). London, NY: Routledge.
- Muntigl, P., & Bänninger-Huber, E. (2016). Affiliation in der psychotherapeutischen Interaktion: Die Untersuchung der therapeutischen Beziehung aus der Perspektive der Konversationsanalyse/KA. In E. Bänninger-Huber & S. Monsberger (Hg.), *Prozesse der Emotionsregulierung in psychoanalytischen Langzeittherapien* (S. 135-150). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mondada, L., & Schmitt, R. (Hg.) (2010). *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Gunther Narr.
- Nowak, P. (2010). *Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion*. Frankfurt: Peter Lang.
- Passmore, J. (Hg.) (2021). *The Coaches' Handbook. The Complete Practitioner Guide for Professional Coaches*. London, NY: Routledge.
- Peltier, B. (2010). *The Psychology of Executive Coaching. Theory and Application*. London, NY: Routledge.
- Peräkylä, A. (2019). Conversation analysis and psychotherapy: identifying transformative sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 52, 257-280.
- Pick, I. (Hg.) (2017). *Beraten ist Sprechen. Eine linguistische Typologie zu Beratungsgesprächen in verschiedenen Handlungsfeldern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pick, I., & Scarvaglieri, C. (2019). Helfendes Handeln. Zum Begriff sprachlichen Helfens und seinen Implikationen für Veränderung. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 25-64). Tübingen: Gunter Narr.
- Rettinger, S. (2011). Das Coaching-Erstgespräch: ›Handlungsidentitäten‹ in der Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient. In E.-M. Graf, Y. Aksu, I. Pick, & S. Rettinger (Hg.), *Beratung, Coaching, Supervision: Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt* (S. 549-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Roberts, C., & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented Discourse Analysis of Medical Encounters. *Medical Education*, 39, 632-640.
- Sarangi, S. (2005). Activity Analysis in Professional Discourse Settings: The Framing of Risk and Responsibility in Genetic Counselling. *Hermes*, 41, 110-120.

- Sarangi, S. (2010). Professional Values in Interaction. Non-directiveness, client-centredness and other-orientation in genetic counseling. In S. Pattinson (Hg.), *Emerging Values in Health Care. The Challenge for Professionals* (S. 163-185). London, NY: Routledge.
- Sator, M., & Graf, E.-M. (2014). »Making one's path while walking with a clear head« – (Re-)Constructing clients' knowledge in the discourse of coaching: Aligning and dis-aligning forms of clients' participation. In E.-M. Graf, M. Sator, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *The Discourses of Helping Professions*. (S. 91-122). Amsterdam: John Benjamins.
- Scarvaglieri, C. (2017). Beraten und Psychotherapie: Zur Differenzierung zweier Formate helfenden Handelns. In I. Pick (Hg.), *Beraten ist Sprechen. Eine linguistische Typologie zu Beratungsgesprächen in verschiedenen Handlungsfeldern* (S. 53-76). Frankfurt: Peter Lang.
- Scarvaglieri, C. (2020). First Encounters in Psychotherapy: Relationship Building and the Pursuit of Institutional Goals. *Front. Psychol.* 11:585038. doi:10.3389/fpsyg.2020.585038
- Scarvaglieri, C., Graf, E.-M., & Spranz-Fogasy, T. (Hg.) (under review). *The Pragmatics of Relationship Building in Helping Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt-Lellek, C. (2006). *Ressourcen der helfenden Beziehung: Modelle dialogischer Praxis und ihre Deformationen*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Schermuly, C. (2019). *Erfolgreiches Business-Coaching. Positive Wirkungen, unerwünschte Nebenwirkungen und vermeidbare Abbrüche*. Weinheim: Beltz.
- Schulz, F. (2013). *The Psycho-Managerial Complex at Work: A Study of the Discursive Practice of Management Coaching*. St. Gallen: Dissertation.
- Silverman, D. (1997). *Discourses of Counselling. HIV Counselling as Social Interaction*. Thousand Oaks: Sage.
- Spiegel, C., & Spranz-Fogasy, T. (2001). Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. Sager (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1241-1251). Bd. 2. Berlin: de Gruyter.
- Spranz-Fogasy, T. (1987). Alternativen der Gesprächseröffnung im ärztlichen Gespräch. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 15, 293-302.
- Spranz-Fogasy, T. (1992). Ärztliche Gesprächsführung – Inhalte und Erfahrungen gesprächsanalytisch fundierter Weiterbildung. In R. Fiehler &

- W. Sucharowski (Hg.), *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining* (S. 68-78). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In J. Steensig, L. Mondada, L., & T. Stivers (Hg.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (S. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Helfen im Gespräch

Empirischer Vergleich der Hilfe in Rechtsberatung und Psychotherapie

Ina Pick & Claudio Scarvaglieri

Einführung: Zum Sprachlich-kommunikativen Helfen

Helfen gehört zu den Handlungsformen, die das menschliche Verhalten grundlegend kennzeichnen. Menschen sind von frühester Kindheit an in Hilfsbeziehungen unterschiedlicher Form und Qualität eingebunden und erleben sich immer wieder sowohl als Hilfeempfangende sowie (von wenigen Ausnahmen abgesehen) als Hilfeleistende. In modernen Gesellschaften existieren entsprechend eine Reihe von Institutionen, in denen Hilfsbeziehungen und -handlungen verrechtlicht und verstetigt werden (Luhmann, 1975; Böhringer, Hitzler & Richter in diesem Band). In diesen wird Helfen häufig auch in interindividuellen Kommunikationsprozessen realisiert. In diesem Beitrag widmen wir uns der interaktionalen Realisierung dieser Handlungsform, die zum einen derart bedeutsam für menschliches Verhalten an sich ist und zum anderen in vielfältigen institutionellen Zusammenhängen vollzogen wird. Wir verfolgen dabei die These, dass sprachlich-kommunikatives Helfen über die verschiedenen institutionellen Kontexte hinweg strukturell vergleichbar erfolgt, dass sich also in verschiedenen Institutionen des Helfens die gleichen Strukturen sprachlich-kommunikativen Handelns erkennen lassen.¹ Diese Strukturen lassen sich in unterschiedlichen Formen des Helfens in je verschiedenen Dimensionen verschieden ausgeprägt vorfinden. Das erlaubt aus unserer Sicht sowohl Vergleichbarkeit und Abgrenzung von

¹ Dabei gehen wir allerdings durchaus von einer kulturellen Prägung des Handlungsformats aus, beziehen unsere Ausführungen also auf den deutschsprachigen Raum.

anderen Formen als auch eine Differenzierung innerhalb verschiedener Formen des Helfens (s. ähnlich für das Beraten als einer Form des Helfens Pick, 2017a).

Wie sich diese Strukturen beschreiben lassen, haben wir bereits anhand verschiedener helfender Situationen empirisch entwickelt. Wir werden dies im Folgenden anhand eines Vergleichs von Helfen in der Psychotherapie und Helfen in der Rechtsberatung weiterverfolgen. Wir vergleichen dabei zwei Formate, die beide alltagssprachlich und heuristisch dem Helfen zugeordnet werden können, aber doch unterschiedlich erscheinen: Nicht nur die Gegenstände, die bearbeitet werden, unterscheiden sich (rechtliche Fragen und Konflikte in der Rechtsberatung, psychische Erkrankungen in der Psychotherapie); Psychotherapie und Rechtsberatung sind auch unterschiedlichen Institutionen zugeordnet und verfolgen unterschiedliche Zwecke (Heilung bzw. Linderung von Erkrankungen, Lösung von Konflikten und rechtlichen Problemen). Auch die Dauer der Gesprächsprozesse und die Intensität des Kontakts zwischen den Beteiligten unterscheidet sich stark. Während die Psychotherapie eine langanhaltende Beziehung, die über Jahre andauern kann, aufbaut (Scarvaglieri, 2020), sind die Kontakte in der Rechtsberatung eher wenige und nehmen im Lauf der Zeit in ihrer Intensität eher ab, auch wenn sich rechtliche Verfahren ebenfalls über Jahre hinziehen können. Diese Unterschiede machen die Frage bedeutsam, weshalb sie trotzdem alltagssprachlich und heuristisch unter dem Begriff des Helfens zusammengefasst werden. Dies möchten wir mit den nachfolgenden Analysen klären.

Zu den Gemeinsamkeiten, die die beiden Formen für einen Vergleich interessant machen, gehört u.a.: Beide sind gesellschaftlich zentrale und weitverbreitete Formen sprachlichen Helfens und berufsrechtlich geschützte (kommunikative) Tätigkeiten, die hohe Zugangsschranken für die institutionellen Agenten² setzen. Unter den stark berufsrechtlich reglementierten Berufen sind beide zudem besonders kommunikationsintensiv. Aus diesen Gründen halten wir den Vergleich dieser beiden Formate, den wir in der Folge vornehmen möchten, für aussichtsreich, um den Begriff sprachlich-kommunikativen Helfens weiter auszudifferenzieren und damit auch unsere bereits an anderen Daten entwickelte These (Pick & Scarvaglieri, 2019) wei-

2 In diesem Beitrag folgen wir Ehlich & Rehbein (1977) und bezeichnen die Personen, die für eine Institution beruflich tätig werden, als AgentInnen und die Personen, die in diesen Institutionen Hilfe erfahren als KlientInnen (Rechtsberatung) bzw. PatientInnen (Therapie).

ter zu stärken. Wir werden zeigen, dass das Helfen in den beiden Formaten jeweils unterschiedlich ausgeprägt ist, was sich an den jeweils verwendeten sprachlichen Formen zeigen lässt. Diese Ausprägungen können dabei auf eine einheitliche Handlungsstruktur zurückgeführt werden.

Basis dieser Untersuchungen ist der von uns vorgelegte Begriff sprachlichen Helfens (Pick & Scarvaglieri, 2019), der anhand analytischer Rekonstruktionen empirisch vorfindbarer helfender Interaktionen von der Überlegung ausgeht, dass Helfen das Übernehmen von Handlungen durch den Hilfeleistenden ist, welche der Hilfeempfänger selbst nicht durchführen kann (oder will). Beim sprachlichen Helfen zeigt sich dies konkret als sprachliches Vorstrukturieren von Denk- und Handlungsalternativen des Hilfeempfangenden durch den Helfenden. Mit Vorstrukturieren meinen wir, dass Helfende Hilfeempfangende durch deren Handlungsprozess kommunikativ begleiten und diesen an zentralen Strukturstellen sprachlich unterstützen. Dies kann durch Einbringen von Wissen oder Handlungsalternativen geschehen, durch Bewertungskriterien und deren Bezug aufeinander oder auch durch das Gewichten (also Auswählen) von bestimmten Alternativen, die jeweils einer Zielerreichung dienen. Sprachliches Helfen bezieht sich auf einen gegebenen Sachverhalt, der kooperativ durch den Hilfeleistenden in einer bestimmten Zielrichtung bearbeitet werden soll. Von sprachlichem Helfen kann man also dann sprechen, wenn durch den Hilfeleistenden bestimmte Denk- bzw. Handlungsalternativen sprachlich vorstrukturiert werden, so dass der Hilfeempfangende dies nicht selbst vornehmen muss (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 35). Sprachliches Helfen unterscheidet sich demnach von aktionalem, nicht-sprachlichem Helfen u.a. darin, dass es zunächst auf Veränderungen im mentalen Bereich des Hörers (Hilfeempfangenden) abzielt, welche Veränderungen in der außersprachlichen Wirklichkeit ermöglichen bzw. vorbereiten sollen. Vergleichbar mit aktionalem Helfen lässt sich auch zwischen starkem und schwachem Helfen unterscheiden: je mehr Handlungen abgenommen bzw. sprachlich vorstrukturiert werden, desto stärker wird geholfen. Dabei gehen wir von einer graduellen Verschiebung entlang einer Skala von stark-schwach aus (s. en détail Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 33-35). Sprachliches Helfen wird von allen Beteiligten gemeinsam innerhalb eines größeren Handlungskomplexes vollzogen, der in der Regel mehrere Äußerungen und Sequenzen umfasst. Es kann also innerhalb eines Gesprächs vollzogen werden, sich aber auch über ein ganzes Gespräch oder über mehrere Gespräche erstrecken.

Bevor wir sprachliches Helfen in diesem Sinne in zwei Institutionen nachzeichnen, möchten wir etwaige Missverständnisse ausräumen. Zum einen gehen wir nicht davon aus, dass alleine innerhalb entsprechender Institutionen sprachlich geholfen wird – sprachliches Helfen ist vielmehr Teil alltäglicher Handlungsroutinen und wird auch in Handlungszusammenhängen realisiert, in denen es primär gar nicht ums Helfen geht (so lassen sich etwa Sequenzen innerhalb des Verkaufens als Helfen kategorisieren (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 48-52)). Sprachliches Helfen wird von uns also nicht in Abhängigkeit von der jeweiligen institutionellen Konstellation bestimmt, in welche die Interaktion eingebettet ist, sondern analytisch rekonstruktiv anhand der jeweils konkret vollzogenen sprachlichen Handlungen. Entsprechend gehen wir auch nicht davon aus, dass sprachliches Handeln in helfenden Institutionen durchweg helfenden Charakter hat. Vielmehr werden in Institutionen auch Kommunikationsprozesse vollzogen, die finanziellen oder administrativen Funktionen folgen – etwa der Austausch von Adressen, Abstimmungen über die Bezahlung der Behandlung u.ä. – und damit keine primär helfende Wirkung (im Sinne des Abnehmens von Handlungen, s.o.) anzielen. Unser Begriff sprachlichen Helfens erstreckt sich also allein auf Passagen der Interaktion, die als helfend zu bezeichnen sind, und lässt nicht auf ganze gesellschaftliche Institutionen ausdehnen.

Methoden und Daten

Methodisches Vorgehen:

Linguistische Diskurs- und Konversationsanalyse

Methodisch und theoretisch greifen wir in diesem Artikel auf Ansätze der linguistischen Diskurs- und Konversationsanalyse zurück (u.a. Rehbein & Kameyama, 2004; Bergmann, 2010). In diesen Ansätzen wurden Methoden entwickelt, sprachliche Interaktionen zu dokumentieren und mithilfe linguistischer Transkriptionsmethoden (wir verwenden HIAT (u.a. Rehbein et al., 2004)) so verfügbar zu machen, dass auch Details wie Höreräußerungen (die ›Hms‹, die man beim Zuhören oft macht), Pausen und non- oder paraverbale Mittel der Kommunikation dargestellt und untersucht werden können. Diese Ansätze kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass sprachliche Interaktion, wenn sie en détail dokumentiert und analysiert wird, häufig nicht dem entspricht,

woran sich Beteiligte im Nachhinein erinnern oder worüber sie bewusst Auskunft geben könnten. Auch zeigen Untersuchungen (für einen Überblick s. etwa Redder 2008), dass authentische sprachliche Interaktion häufig anders verläuft als anhand von Lehrbuchwissen, rechtlichen Vorgaben oder des Schulunterrichts angenommen wird. Zudem konnte gezeigt werden, dass Interaktion bestimmten Formen bzw. Strukturen folgt, die den Interagierenden in der Regel nicht bewusst sind, die im Rahmen der Sozialisierung jedoch erworben, praktiziert und an die jeweils gegebene Interaktionssituation angepasst werden. Jenseits linguistischer Untersuchungen werden diese Formen vielfach erst dann bewusst, wenn jemand gegen sie verstößt – wenn sich ein Kind etwa weigert, zu grüßen oder sich zu bedanken und von den Eltern auf entsprechende Handlungserwartungen hingewiesen wird oder wenn in interkulturellen Kommunikationssituationen unterschiedliche Annahmen über den weiteren Verlauf der Kommunikation vorausgesetzt werden, deren Diskrepanz zu Kommunikationsproblemen und damit potentiell auch zu einer Bewusstmachung der jeweils eigenen Handlungserwartungen führen kann (Garfinkel, 1967; ten Thije, 2006; Bühlig, 2009). Methoden der Diskurs- und Konversationsanalyse erlauben eine Rekonstruktion derjenigen Handlungen, mit denen Interaktion tatsächlich gestaltet wird, sowie der sprachlichen Mittel, mit denen Handlungen wiederum realisiert werden.

Diese Methoden nutzen wir im Folgenden, um aufzuzeigen, wie in zwei Institutionen mittels Sprache geholfen wird und welche sprachlichen, mentalen und aktionalen Handlungen dabei jeweils vollzogen werden. Dabei gehen wir mit der Diskurs- und Konversationsanalyse davon aus, dass interaktive Prozesse von allen Beteiligten gestaltet werden, dass also nicht allein die helfende Person das Helfen vollzieht, sondern die hilfeempfangende Person an diesem Prozess genauso beteiligt ist, ihr Beitrag also ebenfalls erfasst und rekonstruiert werden muss. Wir können das Handeln des Agenten nur unter Berücksichtigung seiner Einbettung in der Interaktion interpretieren. Das heißt, dass wir eine bestimmte Agentenhandlung nicht per se als helfend (oder nicht-helfend) einordnen können, sondern dies nur analytisch vor dem Hintergrund ihrer Situierung und interaktional-sequenziellen Einbettung tun können (s. unsere Analysen zu einem Grenzfall des Helfens Pick & Scavaglieri, 2019, S. 52-58). Wir werden unsere Analysen dennoch vergleichsweise stark an der helfenden Person orientieren und damit, wie oben erwähnt, v.a. das »Abnehmen bestimmter Handlungen« in den Fokus rücken, das die helfende Person leistet. Dies begründet sich damit, dass wir davon ausgehen,

dass die Helfenden als Agenten der Institution über institutionelles Wissen zweiter Stufe verfügen (Ehlich & Rehbein, 1977) und daher stärker Einfluss auf die kommunikativen Prozesse nehmen und auch kommunikativ anzeigen, welche Art des Helfens den jeweiligen Zwecken entspricht. Insofern scheint das Helfen anhand des Agentenhandelns klar(er) erkennbar zu sein,³ wenngleich Klienten ebenfalls mit zunehmender Erfahrung institutionelle Routinen entwickeln (Koerfer, 1994, S. 117-118; Pick 2011). In unseren Analysen zeigt sich zudem, dass die Agenten bestimmte Themen oder Wünsche der Klienten zurückweisen bzw. verändert bearbeiten und damit anzeigen, was jeweils institutionell bearbeitbar ist. Agenten nehmen also weitgehenden Einfluss auf das, was als Helfen analytisch rekonstruiert werden kann.

Daten

Unsere Analysen beziehen sich auf zwei relativ umfangreiche Gesprächskorpora. Die typischen Formen und Verläufe der vorliegenden Gespräche wurden von uns bereits umfassend analysiert (Scarvaglieri, 2013a; Pick, 2015).

Das Korpus der Rechtsberatung besteht aus insgesamt 86 Gesprächsaufnahmen mit einer Gesamtlänge von 89 Stunden. Es sind 69 Erstgespräche und 17 Folgegespräche (für eine detaillierte Übersicht Pick, 2015, S. 101-103). Insgesamt folgen nur auf 9 der Erstgespräche überhaupt weitere Gespräche. Häufig kommunizieren RechtsanwältInnen mit ihren MandantInnen nach dem ersten Gespräch per Telefon, Email oder Brief und bearbeiten die Sache ansonsten weitgehend selbständig weiter. Für die Analysen fokussieren wir einen familienrechtlichen Beratungsprozess, in dem ein Annäherungsverbot neben einem laufenden Strafverfahren gegen den Exfreund der Mandantin behandelt wird.

Das Therapiekorpus besteht aus sechs Kurzzeittherapien à zwölf Sitzungen, die als Nachsorge nach Suizidversuch in einer bairischen Klinik durchgeführt wurden (Scarvaglieri, 2013a, S. 117-122). Drei der Therapien wurden von einem Gesprächstherapeuten geführt, drei von einem tiefenpsychologisch ausgebildeten Therapeuten. In diesem Aufsatz beschreiben wir den Verlauf einer Gesprächstherapie näher.

3 Helfen scheint sich auch alltagssprachlich stärker an der helfenden Person zu manifestieren, denn es gibt klare Bezeichnungen für das Helfen, den Helfenden oder Hilfeleistungen, während ›Hilfe nehmen oder empfangen‹ bzw. die ›Hilfeempfangenden‹ auch ethnokategorial weniger verankert ist.

Sprachlich-kommunikatives Helfen in Rechtsberatung und Psychotherapie

In diesem Kapitel vergleichen wir das sprachlich-kommunikative Helfen in zwei Prozessen (also Gesprächsfolgen mit denselben Beteiligten) aus den genannten Gesprächskorpora. Diese Analysen stehen exemplarisch für die unseren Untersuchungen insgesamt zugrundeliegenden Daten.

Rechtsberatung

Der Prozess, den wir aus der Rechtsberatung auf das Helfen hin beleuchten, stammt aus dem Familienrecht. Wir werden daran zeigen, dass das Helfen in der Rechtsberatung schwerpunktmäßig auf das Entwickeln von Handlungsalternativen ausgerichtet ist.

Bevor wir auf den Prozess selbst eingehen, sei vorweggeschickt, dass die hier untersuchten mündlichen Rechtsberatungen nur einen relativ kleinen Ausschnitt des gesamten rechtlichen Handlungsprozesses in einer Sache darstellen. In rechtlichen Verfahren sind in der Regel primär zwei Parteien beteiligt, die eine konfliktäre Auseinandersetzung rechtlich beilegen wollen. Das Helfen im Rahmen des anwaltlichen Mandantengesprächs bezieht sich jeweils auf eine der Parteien. RechtsanwältInnen (RA) übernehmen (Teil-) Handlungen eines/r KlientIn innerhalb eines komplexen juristischen Verfahrensverlaufs. Auch wenn in den Gesprächen nur zwei Beteiligte miteinander interagieren, tun sie dies vor dem Hintergrund des (möglichen) Handelns der Gegenseite und eines (möglichen) richterlichen Urteils, das – auch wenn ein Verfahren nicht vor Gericht geführt wird, sondern außergerichtlich beigelegt wird – als *Ultima Ratio*, sozusagen als Endpunkt des rechtlichen Handlungsprozesses einflussreich ist (Deutsch, 2017, S. 105-106; Pick, 2015, S. 285-287). Dieser rechtliche Handlungsprozess lässt sich im Gespräch unter anderem daran erkennen, dass in Mandantengesprächen Unterlagen von RA eingefordert werden (als Belege und zur Überprüfung von Aussagen von MandantInnen (MA)) oder potenzielle Zeugen bestimmt und zum Teil in den Folgegesprächen einbezogen werden. Charakteristisch ist zudem, dass RA nach dem Erstgespräch für ihre MA tätig werden.

Verfolgen wir nun das helfende Handeln im Rahmen des untersuchten Gesprächsprozesses zwischen einer Mandantin (MA (w)) und ihrer Rechtsanwältin (RA (w)). Die Mandantin berichtet im Erstgespräch davon, dass

sie von ihrem Exfreund körperlich misshandelt wurde, die von ihr gerufene Polizei hat ihm noch am selben Abend einen Platzverweis ausgesprochen. Danach ist er noch einmal zurückgekommen, woraufhin die MA erneut die Polizei rief und Anzeige erstattete. Während der Sachverhaltsdarstellung der Mandantin stellt die Anwältin Fragen zu den genauen Abläufen, zur Wohn- und Familiensituation. Die Fallkonstitution wird auf situationelle Umstände des geschilderten Sachverhalts fokussiert wie (beweisbare) Fakten, Ereignishergänge, Beteiligte usw.

Unmittelbar im Anschluss an die Sachverhaltsklärung schließt im untersuchten Erstgespräch das folgende Transkript 1) an, in dem die RA nun helfend die Zielbildung vornimmt und gleich anschließend die zu diesem Ziel passende Handlungsmöglichkeit benennt.

Transkript 1: Rechtsberatung, 1. Gespräch

[45]	RA (w)	M-ä	Ja, ja. Das dürfen Sie. Das dürfen Sie. Ich...
	MA (w)	ich erzähl grad querbeet. ((lacht)) (Ich bin bisschen)...	
[46]	RA (w)	Und ich...	Ich versuch es zu sortieren. •• Und dann
	MA (w)	(Durcheinander)...	((lacht))
[47]	RA (w)	kommen wir schon klar.	••• Ja. •• Das heißt. Sie haben jetzt •••
	MA (w)	Hmhñ	
[48]	RA (w)	wahrscheinlich verschiedene Anliegen. Das eine Anliegen ist, Sie wollen	
[49]	RA (w)	sicherstellen, dass er auch wirklich nicht mehr kommt.	•• Das is ganz
	MA (w)	Hmhñ	
[50]	RA (w)	wichtig.	Dieser Platzverweis hält nur ne begrenzte Zeit und wir müssen eine.
	MA (w)	Das is ganz wichtig für mich.	
[51]	RA (w)	eine Wohnungszuweisung für Sie haben.	Beziehungsweise ein ((ea))
	MA (w)	Hmhñ	
[52]	RA (w)	Annäherungsverbot, dass er nicht mehr kommen darf. Bei Gericht.	Das is
	MA (w)	Hmhñ	Hmhñ
[53]	RA (w)	das erste, was wir dann besprechen müssen, denk ich mal?	((ea 1s)) •••
	RA (w) [kl]		schreibt
	MA (w)	Hmhñ	
[54]	RA (w)	Annäherungsverbot ((aa 1s)) •• ((ea))	Dann. • Zweiter Punkt, der für Sie wichtig
	RA (w) [k]		
[55]	RA (w)	ist Sie wollen wahrscheinlich bald geschieden sein.	• Ach Quatsch! Sie sind ja
	RA (w) [kl]		leuter
[56]	RA (w)	gar nicht verheiratet.	Sorry. Sorry. Das/ hab ich mich verhört.
	MA (w)	Wir sind Gott sei Dank nicht verheiratet.	Gott sei Dank!

Nachdem MA am Ende ihrer Sachverhaltsdarstellung (nach gut drei Minuten Gespräch insgesamt) sich dafür entschuldigt, etwas querbeet (Partiturfläche PF 45) erzählt zu haben, kündigt RA an, »sortieren« zu wollen. Dies tut sie nicht, indem sie den Sachverhalt nochmals zusammenfasst und strukturiert, sondern indem sie nun stellvertretend für die MA im Handlungsprozess weitergeht und ihre »verschiedenen Anliegen« (PF 48) systematisch benennt, rechtliches Wissen einbringt, das für die Einschätzung der Situation der MA (Denkalternativen) relevant ist (hier zum Platzverweis, PF 50) als auch eine adäquate Handlungsalternative gewichtet (Annäherungsverbot, PF 50-53).

Bevor die RA also zu weiteren möglichen Zielen übergeht (PF 54), durchläuft sie zunächst kurz den Handlungsprozess zum ersten Ziel (dass der Ex-Freund nicht mehr kommen kann) und nimmt MA dabei die Denkarbeit beim Entwickeln von Denk- und Handlungsalternativen bezogen auf dieses Ziel ab. Dabei strukturiert sie wie folgt für die MA vor: Zunächst bringt sie rechtliches Wissen zur aktuellen Situation der MA ein »Platzverweis hält nicht so lang« (PF 50). Die Bewertung dieses Wissens und die Gewichtung bezogen auf die Situation der MA verbalisiert sie nur knapp. Diese beinhalten u.a., dass der Schutz, den die MA aktuell hat, nicht ausreichend ist (Platzverweis zu kurz) und bisher nicht gerichtlich (»bei Gericht«) bestätigt ist (nur von der Polizei ausgesprochen). Diese Bewertungskriterien abwägend gewichtet die RA die Situation der MA als nicht zufriedenstellend und rechtlich verbesserbar. Viele der hier relevanten Wissens- und Bewertungselemente, die rechtliches Wissen auf die Situation der MA beziehen, verbalisiert die RA also nicht, ebenso das Ergebnis ihrer Einschätzung (MA braucht Schutz und hat darauf realistische rechtliche Ansprüche) verbalisiert sie nicht. Stattdessen geht sie sofort zur Handlungsplanung über, bei der sie wiederum bestimmte Möglichkeiten einbringt (Wohnungszuweisung, was sie durch Selbstkorrektur als nicht zutreffend verwirft, weil für die Situation der MA nicht anwendbar), diese bewertet und sofort auf ein Annäherungsverbot als relevante Handlungsmöglichkeit hin gewichtet (typisch in der Rechtsberatung als »Pläne ziehen«, Rehbein, 1977, S. 163; Pick, 2015, S. 306-308). Die RA bringt hier weder verschiedene Handlungsoptionen ein noch bewertet sie diese abwägend, sondern verbalisiert lediglich knapp das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses zu Handlungsmöglichkeiten (Annäherungsverbot erwirken), den sie stellvertretend für die MA durchlaufen und nur in Teilen versprachlicht hat. Die RA vertieft und bewertet hier also nicht die emotio-

nale oder die Beziehungssituation der MA, sondern bildet eine Einschätzung der Situation aus, indem sie die Situation der MA zum Ausgangspunkt nimmt und mit rechtsweltlichem Wissen abgleicht (Tatbestände, Normen, Ansprüche). Der Schwerpunkt liegt auf (rechtlichen) Handlungsmöglichkeiten, die sich daraus ergeben.

Auch die Zielbildung (PF 47ff.) ist in diesem Ausschnitt als ein Teil helfenden Handelns relevant. Neben dem ersten Anliegen nennt die RA weitere. Dies ist das weitere Ziel Scheidung (PF 55) und später auch Regelungen für gemeinsame Kinder. Allerdings stellt sich dabei nur das erste Ziel als überhaupt zutreffend für diese MA heraus (PF 60-61, RA: »Das heißt, dann geht es eigentlich nur darum, dieses Annäherungsverbot zu bekommen.«). Die Zielbildung durchläuft die RA hier offenbar so sehr standardisiert (Kilian, 2008, S. 14; Pick, 2015, S. 270-272) und vom konkreten Fall abstrahiert, dass bis auf das erste Ziel alle anderen auf die Situation der MA nicht zutreffen. Zudem nimmt sie der MA die Zielbildung ab, indem sie lediglich das Ergebnis dieses Prozesses des Abwägens und Auswählens verbalisiert. Diese Formen des »Ziele in den Mund Legens« ist für die Rechtsberatung nicht untypisch, aber durchaus problematisch (Pick, 2015, S. 190-191).

Interessant ist zudem die sprachliche Zuweisung von Zuständigkeiten für bestimmte Handlungsschritte durch die RA. Denn die RA nimmt die Zielbildung zwar der MA kommunikativ ab, indem sie aus verschiedenen möglichen Zielen auswählt, macht aber dennoch deutlich, dass die Zielbildung eigentlich der MA obliegt (»wahrscheinlich«, PF 48, 55) und zeigt damit sprachlich an, dass sie nicht die absolute Gewissheit über das Ziel beansprucht (Deppermann, 2015, S. 15). Dazu vergewissert sie sich auch nochmals explizit bei der MA (»Das ist ganz wichtig«, PF 49f.), da Zustimmung zunächst nur durch eine Hörerrückmeldung erfolgt. Eine bestimmte Unsicherheit markiert die RA ebenfalls dabei, was genauer zu besprechen ist (»denk ich mal«, PF 53). Beides – das Ziel, aber auch, welche Handlungsalternativen tatsächlich im weiteren Verlauf besprochen und ggf. verfolgt werden – wird damit als in der Entscheidungshoheit der MA markiert, auch wenn die RA hier diese Prozesse praktisch für die MA durchläuft. Im Gegensatz dazu zeigt die RA beim rechtlichen Wissen und der Auswahl von Denk- und Handlungsalternativen, die für die MA relevant sein können, keine Unsicherheit sprachlich an, sondern beansprucht dafür uneingeschränkt Geltung (Fehlen von Abschwächungsmarkern und Verwendung der Modalverbkonstruktion »wir müssen für Sie«, PF 50).

Das knappe Verbalisieren der abgenommenen (Teil-)Handlungen zeigt, dass RA ihren MA beim Helfen sehr viel mentales Handeln abnehmen können, ohne dass dies problematisch werden muss. Genau deshalb sucht MA anwaltliche Hilfe, weil der weitere Handlungsprozess, findet er innerhalb der Rechtswelt statt, auf Experten- und Erfahrungswissen der RA zurückgreifen muss, wenn er erfolgreich durchlaufen werden soll. Wie Analysen gezeigt haben, ist es trotzdem vielfach problematisch, wenn MA nicht in einem ausreichenden Maß aufgeklärt sind, um überhaupt in den Handlungsprozess einbezogen werden zu können (Pick, 2015, S. 277-279), weil sie diesen dann nicht mehr (mit)bestimmen können und ihn gänzlich den RA übertragen.

Im weiteren Verlauf des ersten Gesprächs geht es dann vorwiegend darum, wie die nötigen Informationen zu beschaffen sind, die es für ein solches Annäherungsverfahren braucht (aktuelle Adresse des Exfreundes zur Kontaktaufnahme, Beweise der Körperverletzung durch Arztberichte), und um die Frage der Kostenübernahme. Die RA erfragt also weitgehend die für eine Bearbeitung noch fehlenden Informationen. Das Annäherungsverbot selbst wird im Zusammenhang mit den Kosten von der RA kurz erläutert, um der MA plausibel zu machen, wodurch die Kosten entstehen, die in PF 53 angekündigte Besprechung wird, also nicht mehr ausführlich vorgenommen.

Das zweite Gespräch beginnt damit, dass die MA von den Ereignissen berichtet, die in der Zwischenzeit passiert sind: der Exfreund hat seine Möbel abgeholt, sie selbst hatte dabei keinen Kontakt zu ihm. Er möchte, dass sie die Anzeige zurücknimmt, er redet schlecht über sie und verbreitet Lügen. Im Anschluss an die Darstellung geht die RA auf die von der MA genannten Punkte nicht einzeln ein, sondern reagiert wie schon im ersten Gespräch damit, dass sie den gesamten Entscheidungsprozess (Denk- und Handlungsalternativen) für die MA stellvertretend durchläuft (Transkript 2) und das Ergebnis verbalisiert (Annäherungsverbot laufen lassen, PF 43,46).

Transkript 2: Rechtsberatung, 2. Gespräch (vereinfachtes Transkript)

[41] MA (w) und... ((1s)) Ja. Wobei ich auch sag: "Gut, wenn ich ihn betrogen hab, warum is er dann bei mir geblieben?", ne?

[42] RA (w) ((1,1s)) Ja. • Eben. ((2s)) ((ea)) Joo.

[43] RA (w) ••• Das heißt, wir lassen diesen Antrag auf • Annäherungsverbot ••• laufen. _Auf jeden Fall. ((1s)) Ich würd da auch nochmal anrufen, ob die das bald

Auch in diesem Gespräch liegt der Fokus auf der Gewinnung von Informationen, die die RA befähigen, im Fall weiter zu arbeiten. Diese Informationsgewinnung veranlasst die RA an manchen Stellen, Rechtswissen einzubringen und so Denkalternativen zur Situation der MA im rechtlichen Handlungsprozess auf Grundlage von rechtlichen Bewertungen für die MA verfügbar zu machen (z. B. »Die Frage ist, ob die... Also wenn er wirklich Asyl hat, so wie sie es angedeutet haben, kann das für ihn schon sehr schädlich sein jetzt. • • Und das ist glaub ich sein Hauptproblem. Deshalb, deshalb ruft er überall an. • • Und will • die Rücknahme der Anzeige.«, LO_LJ_2, PF. 51-55).

Auch was die RA in der Sache zwischenzeitlich gemacht hat und wie sich damit die aktuelle Situation der MA verändert hat, wird im 2. Gespräch thematisiert. Die MA hatte bereits eine Abschrift des Antrags bekommen, den die RA zwischenzeitlich gestellt hat. Dazu liefert RA ein paar mündliche Informationen nach, die dazu dienen, die Geschehnisse einordnen zu können und die MA bereits im Voraus auf mögliche Einschränkungen vorzubereiten: »• Das kann sein, dass das Gericht auch in einzelnen Punkten Abstriche macht. Ich beantrage immer ein bisschen mehr, als man, als man dann letztlich bekommt. Also es könnte sein, dass die, dass äh... Wer weiß... Ich hab zum Beispiel: ›Weniger als fünfzig Meter dem Grundstück zu nähern.«. Vielleicht werden die sagen: ›Dem Haus zu nähern.« (2. Gespräch, PF. 106-112). Im Zusammenhang mit helfendem Handeln nennt und bewertet RA hier die aktuelle Situation der MA, sagt also, was übliche Abstände sind, welche sie beantragt hat und warum. Dies alles hilft der MA, ihre Situation einzuschätzen (Entwickeln von Denkalternativen), die im Verlauf des Handlungsprozesses durch den Antrag der RA erst neu hergestellt wurde.

Im dritten Gespräch spricht MA ein Ermittlungsverfahren der Polizei an, dass ihr Exfreund inzwischen gegen sie wegen Unterschlagung und Sachbeschädigung angeregt hat. Damit nimmt der Fall eine Wendung, weil nun auch Gegenvorwürfe der anderen Seite einbezogen werden müssen. Daran wird nochmals die oben beschriebene Dynamik rechtlicher Verfahren deutlich und die Tatsache, dass mehr Beteiligte involviert sind, als die beiden hier untersuchten. Der Beginn des Gesprächs könnte auch aus einem anwaltlichen Erstgespräch stammen, weil die MA den neuen Sachverhalt zunächst einbringt. Die RA hier reagiert wie an anderen Stellen bereits gesehen mit dem Gewichten von Handlungsalternativen (»RA: Also ich würd an Ihrer Stelle — des, des ist glaub ich s einfachste — würd ich... Sie gehen dahin, • machen die Angaben. • Und sagen was war.«, 3. Gespräch, PF. 26-27). RA

verwendet hier die für gewichtete Handlungsalternativen (Rat) typische Formulierung »ich würd an Ihrer Stelle«.

In diesem Gespräch kommt ein weiteres Thema auf, das sich bezogen auf das Helfen etwas anders darstellt als bisher gesehen. Es geht um die Herausgabe von Schmuck, den der Exfreund noch von der MA hat und den sie nun von ihm zurückfordern möchte. Die MA verändert damit im dritten Gespräch ihr Ziel in die Richtung, dass sie nun weniger Schutz sucht, sondern sich kämpferisch gegen ihren Ex-Freund richtet und mit Gegenforderungen (Herausgabe des Schmucks) auf seine Anzeige und Vorwürfe reagieren möchte. Hier ist es ebenfalls so, dass die RA sehr schnell den Entscheidungsprozess selbst durchläuft und eine Handlungsalternative gewichtet, nach der sie nichts weiter unternehmen würde, den Schmuck also nicht zurückfordern oder einklagen würde. Nun aber reicht es nicht aus, dies wie oben gesehen nur knapp zu verbalisieren, sondern diesmal muss sie die MA davon überzeugen, muss ihr also abraten. Dieses Abraten vollzieht die RA, indem sie ihre gewichtete Handlungsoption zunächst global negativ bewertet (»wir müssten ihn in [Ort] verklagen«[...], »das ist aber nicht so lustig«) darauf den Handlungsprozess relativ kleinschrittig schildert und anschließend konkrete Bewertungen einzelner Aspekte vornimmt, die die schlechten Erfolgchancen herausstreichen. Dies entfaltet sich in mehreren Schleifen im weiteren Gesprächsverlauf (Transkript 3). Dadurch wird deutlich, dass beim Abraten ein anderer Informationsbedarf an die MA zu bestehen scheint, weil es in diesem Fall offensichtlich schwieriger ist, der MA Handlungen abzunehmen (konkret das Abrücken von ihren Vorstellungen).

Transkript 3: Rechtsberatung, 3. Gespräch, PF 112ff. (vereinfachtes Transkript)

RA: „(1,8s) Also wenn er nun • gar nicht reagiert, •• dann wäre die Konsequenz, wir müssten ihn in [Ort] verklagen auf Rückgabe dieser Dinger. ••• Das ist aber nicht so lustig •• Weil: • Wir müssen dort vor s Amtsgericht gehen. ••• Wir müssen nen Vorschuss zahlen für Gerichtskosten. ••• Ähh wir müssen • — da ich nicht nach [ORT] fahre wegen der Geschichte — dort irgendeinen Anwalt beauftragen, ne? Und das sind alles Kosten, wo ganz hoch unsicher ist, ob wir sie je wiederkrigen. • Oder ob das klappt, mit der Herausgabe von dem Zeug, ist auch unsicher.“

Ihre Gewichtung (»Also ich halt nicht sehr viel von diesem Verfahren«, mehrfach nach diesem Ausschnitt) reicht also diesmal nicht allein aus, anders als bisher im Verlauf. Beim Abraten muss die MA diese Gewichtung ebenfalls mitvollziehen, um den Plan einer Klage zu verwerfen. Hier also nimmt die RA der MA ebenfalls Teilhandlungen ihres Planungsprozesses

ab, sie kann diesen aber nicht komplett für MA übernehmen, sondern diese muss letztlich selbst zu der Einsicht gelangen, ihre Forderung aufzugeben und ihre Ziele anzupassen (den Schmuck einfordern vs. Ruhe in die Sache bringen). Im Gegensatz zu Alternativen, die RA umsetzt (Annäherungsverbot, s.o.) bewerkstelligt die RA dies hier, indem sie relativ detailliert auf die von der MA angestrebten Handlungsmöglichkeiten und deren mögliche Entwicklungen eingeht und ihr damit die Problematik eines solchen künftigen Handelns vor Augen führt. Dies ist für die verwerfende Rechtsberatung relativ typisch (»hypothetische Handlungsmöglichkeiten«, Pick, 2015, S. 151-152; 199).

Dies allerdings führt in diesem Gespräch dazu, dass die MA zwar hier tatsächlich ihre Pläne (Schmuck einfordern) kurzfristig verwirft, ihre Einschätzung und Zielbildung bleibt aber weitgehend erhalten, denn sie sucht anschließend neue Wege, Forderungen an den Ex-Freund zu stellen und bringt das Thema Schmerzensgeld auf. Dies zieht sich auch im weiteren Verlauf des Mandats durch, die RA gibt einige Monate nach dem 3. Gespräch auf die Frage nach der Fallentwicklung in einem Fragebogen zum Forschungsprojekt Folgendes an: »Die Gewaltschutzdebatte ist in den Hintergrund getreten. Die Parteien haben keinen Kontakt mehr. Ungelöst bleiben kleinliche Streitereien um die gegenseitige Herausgabe von diversen Gegenständen.«

Bezogen auf das helfende Handeln verlaufen also alle Gespräche innerhalb dieses Prozesses strukturell ähnlich. Es wird die Situation der MA eingeschätzt, Ziele ausgebildet und Handlungsmöglichkeiten dafür entwickelt. Im Erstgespräch ist es die MA, die Sachverhalte einbringt. In den Folgegesprächen findet eher ein Informationsaustausch bezüglich der zwischenzeitlichen Ereignisse statt, denn auch die RA war zwischenzeitlich tätig. Zudem entwickelt sich der Handlungsprozess, auf den sich das Helfen bezieht, in der Zeit: Das, was im Erstgespräch als Handlungsmöglichkeiten besprochen wurde, kann im zweiten Gespräch bereits implementiert worden sein (Antrag auf Annäherungsverbot) und als aktuelle Situation der MA im Rahmen von Denkalternativen bewertet werden (was ist beantragt worden, wie ist das einzuschätzen?). Auch können neue Ereignisse ohne Zutun von RA und MA (Anzeige von der Gegenseite) auftreten, die wiederum auf Denk- und Handlungsmöglichkeiten hin bewertet werden. Ebenfalls können sich Ziele im Laufe des Prozesses in ihrer Relevanz verschieben oder verändern (Ziel ursprünglich: Annäherung verhindern,

Ziel im Verlauf: Herausgabe von Wertsachen). Wenn neue Ausgangsbedingungen oder neue Ziele aufkommen, wird der Hilfeprozess daraufhin also erneut strukturell ähnlich wie hier gezeigt durchlaufen. Das Helfen in der Rechtsberatung fokussiert also grundsätzlich stark auf Handlungsoptionen, auch wenn es darum geht, MA von bestimmten Plänen abzubringen. Die Entwicklung von einer Perspektive auf die Situation der MA unter Einbezug rechtlichen Wissens und Sachverhaltswissens muss zur Planbildung aber ebenfalls durchlaufen werden, was sich an einigen Stellen zeigt, wenn diese kurz verbalisiert werden. Zudem wird in der Rechtsberatung jeweils tendenziell stark für die MA vorstrukturiert, also der Prozess des Entwickelns von Denk- und Handlungsalternativen relativ weitgehend von RA vorstrukturiert.

Gesprächstherapie

In diesem Unterkapitel analysieren wir kommunikatives Helfen in der Gesprächstherapie. Wie bei der Rechtsberatung gehen wir dabei auf die verschiedenen Handlungsschritte ein, in denen sich das Helfen vollzieht. Zunächst beschäftigen wir uns mit der Problemfeststellung, die in der Therapie auch die Beschreibung der pathogenen biographischen Situation und damit der Ursache für den Helfensprozess umfasst.⁴ Diesen Aspekt besprechen wir anhand eines Auszugs aus der dritten Sitzung einer Gesprächstherapie. Anhand von zwei weiteren Auszügen aus der siebten und elften Sitzung der gleichen Therapie illustrieren wir anschließend, wie dieses Problem bearbeitet wird, wie also Denk- und in Ansätzen auch Handlungsalternativen entwickelt werden.

Zunächst präsentieren wir einen Auszug (Transkript 4) aus der dritten Sitzung der Therapie, in dem die Patientin fragt, was ihr nach Ansicht des Therapeuten »fehlt« (PF 2) und damit im Grunde um eine Diagnose bzw. eine klarere Bestimmung ihres Problems bittet.

4 Was wir im Rahmen unseres Helfen-Modells als »Problem« bezeichnen, gestaltet sich durchaus unterschiedlich in verschiedenen Helfensprozessen. Allgemein geht es uns um die Bezeichnung eines Denk-/Handlungswiderstandes, den die Hilfesuchenden nicht alleine überwinden können.

Transkript 4: Gesprächstherapie, 3. Sitzung

- [1] THm [v] Hm̃
PAF [v] ((4,2s)) Darf ich [Ihnen] jetzt was fragen? ((1,7s)) Sind Sie der Meinung
PAF [k] [Versprecher]
- [2] THm [v] Hm̃hm̃ ((1,8s)) Im Kopf oder im Herzen
PAF [v] es fehlt mir hieroder es fehlt mir da?
- [3] THm [v] meinen Sie? • Also wenn, dann fehlt s
PAF [v] Hm̃ Wenn Sie s ehrlich sagen.
- [4] THm [v] Ihnen im Herzen.
PAF [v] • Jä ((1,4s)) (Des wü)/ Sie würden mir s auch net sagen.
- [5] THm [v] Hm?
PAF [v] Sie würden s mir wahrscheinlich net sagen, ob ich jetzt einen ((1,5s))
- [6] THm [v] • Ja was is denn ein Knacks. Was meinen
PAF [v] einen Knacks hab oder net.
- [7] THm [v] Sie damit? Dass Sie dumm sind?
PAF [v] • Naja... Bissel ••• bissel spinnert halt.
- [8] THm [v] Spinnert? (Hm̃hm̃) ((2,2s)) Aber wenn ich sag: "Äh ••• wenn wenn
PAF [v] (Hm̃)
- [9] THm [v] Ihnen etwas fehlt dann am Herzen", dann meine ich ähm, ((2,8s)) im/ zum
- [10] THm [v] Beispiel im Grundgefühl sich selbst gegenüber. • Net? Ich würd/ ich würd
- [11] THm [v] zum Beispiel sagen, ((zieht Luft ein)) äh ein Minderwertigkeitsgefühl das is
- [12] THm [v] keine Sache im Kopf, •• so. Von/ von daher. Na freilich spielt sich s im
PAF [v] Na des net.
- [13] THm [v] Kopf aber •• äh das is eher etwas gefühlsmäßiges. Und äh ich glaub
- [14] THm [v] wenn, dann äh •• ham Sie da Ihre Schwierigkeiten. • Aber nich deswegen
- [15] THm [v] weil Sie dumm sind oder weil Sie irgendwie net denken können oder • weil
- [16] THm [v] Sie • spinnert sind, ((1s)) wie Sie sagen, ((1,3s)) sondern ••• weil s
- [17] THm [v] vielleicht so an dem Grundgefühl ••• der •• Selbstsicherheit, weil s da
- [18] THm [v] etwas ••• problematisch is.
PAF [v] ((Räuspert sich))

Mit der vorgeschalteten Frage »Darf ich Ihnen was fragen« macht PAF zu Beginn des Auszugs deutlich, dass die von ihr geplante und anschließend vollzogene Handlung aus dem Rahmen des therapeutischen Gesprächs (Lakoff, 1989; Scarvaglieri, 2017) fällt, da sie eigens angekündigt wird und eine Erlaubnis erbeten wird. Nach der zurückhaltenden Zustimmung THms, die allein mittels Höreräußerung realisiert wird (Hm̃), fragt PAF, ob es ihr »hier«

oder »da« »fehlt« (PF 2) – wie anhand der fragenden Reformulierung THs deutlich wird, geht es um »Kopf« oder »Herz[en]« (PF 2). Mit Kopf und Herz wird die pathogene biographische Situation der Patientin, von der ihre psychischen Beschwerden ausgehen und die sie allein nicht bewältigen kann (Scarvaglieri, 2013a, S. 109) auf eine Dichotomie zwischen diesen Körperregionen und entsprechenden Assoziationen – etwa Gefühl vs. Verstand – eingeführt. Der Therapeut akzeptiert diese Frage nach dem Ursprung des Problems in Teilen und produziert nach seiner fragenden Reformulierung eine Antwort (»Also wenn, dann fehlt s Ihnen im Herzen« PF 3-4). Mittels »Also wenn« (PF 3) schränkt er allerdings die Gültigkeit seiner Antwort ein, macht deutlich, dass er sich nur bedingt auf die Dichotomie zwischen »Herz« und »Kopf« einlässt, dass er nur wenn er zwischen beiden wählen muss, das »Herz« als Ursprung des Problems bezeichnen würde. Im Anschluss erläutert er seine Stellungnahme und im Rest des Ausschnitts werden eine Reihe von Symbolfeldausdrücken⁵ eingebracht und zwischen den Interagierenden verhandelt, mit denen sie versuchen, das Problem der Patientin angemessen zu versprachlichen. Nachdem THm das Problem im Bereich des Herzens verortet und damit auf emotionale und unbewusste Prozesse verwiesen hat, spricht die Patientin von einem »Knacks« (PF 5) und äußert die Vermutung (»wahrscheinlich«), dass der Therapeut ihr nicht sagen würde, wenn sie einen solchen hätte. Paf geht also nicht davon aus, dass THm ihr seine Diagnose bzw. die Bestimmung des Problems mitteilen würde – ein expliziter Verweis darauf, dass die Bestimmung und gemeinsame Benennung des Problems in der Psychotherapie zwischen den Beteiligten durchaus umstritten sein kann (sowie auf die generelle Problematik, psychische Erkrankungen zu thematisieren).

Der von Paf eingebrachte, negativ besetzte Ausdruck »Knacks« wird von THm nicht akzeptiert, er fragt, was »denn ein Knacks« sei, bzw. was Paf damit meine (PF 6-7). Als sie zu einer Antwort ansetzt, wird sie von ihm unterbrochen, er formuliert mit »dass Sie dumm sind« (PF 7) eine Vermutung dessen, was sie mit »Knacks« gemeint haben könnte. Damit wird eine Versprachlichung des Problems erfragt, welche auf den vorangegangenen Sitzungen basiert. Die Patientin, die aus einfachen Verhältnissen stammt, hatte wiederholt einen sehr geringen Selbstwert ausgedrückt, den sie häufig

5 Ausdrücke des Symbolfelds der Sprache rufen beim Hörer sprachlich-soziales Wissen auf (Bühler, 1982; Ehlich, 1986).

an mangelnder Bildung oder vermeintlich fehlender Intelligenz festmachte. THm äußert mit »dass Sie dumm sind« also nicht etwa seine eigene Diagnose, sondern die Problembeschreibung, die er bei der Patientin selbst vermutet.

Hier zeigt sich, dass beide Parteien von einem unterschiedlichen Problem ausgehen. Diese je unterschiedlichen Problemverortungen werden denn auch weiter verbalisiert und verhandelt. Auf die Frage THms antwortet PAF mit einem erneuten Versuch der Problembenennung: »bissel spinnert halt« (PF 7). Mit »Herz«, »Knacks«, »dumm« und »spinnert« sind damit bereits vier Symbolfeldausdrücke aufgerufen worden, mit dem Ziel, das Problem der Patientin zu versprachlichen. Sie bleiben durchweg im Bereich der Alltags- oder Umgangssprache und benennen je unterschiedliche Problemquellen und rufen jeweils nur vages Wissen auf, das es kaum erlauben würde, den Handlungswiderstand, der die Situation der Patientin prägt, so zu identifizieren, dass sich daraus ein hilfreicher Umgang mit dem Problem ableiten ließe (Scarvaglieri, 2013, S. 279-282). Zudem wird keiner der Ausdrücke von beiden Parteien akzeptiert. Nach einer Pause erläutert (Bührig, 1996, S. 175-187) THm seine Aussage »wenn Ihnen etwas fehlt dann am Herzen« (PF 8-9). Damit sei ein »Grundgefühl sich selbst gegenüber« (PF 10) gemeint, das als »Minderwertigkeitsgefühl« (PF 11) genauer benannt wird. Daraufhin erklärt THm, wieso dieses Empfinden seines Erachtens nicht im »Kopf« zu verorten, sondern »eher etwas gefühlsmäßiges« (PF 13) sei. In der letzten hier wiedergegebenen Äußerung realisiert er einen weiteren Versuch, das Problem der Patientin zu versprachlichen: »weil s vielleicht so an dem Grundgefühl . . . der . . . Selbstsicherheit, weil s da etwas . . . problematisch is«.

Wie schwierig die Aufgabe für die beteiligten Akteure ist, das Problem der Patienten in der Psychotherapie zu benennen, zeigt sich also an einer Reihe von Aspekten. Zunächst wird dies bereits an der vorbereitenden Frage der Patientin deutlich, die auf die Ungewöhnlichkeit der anschließenden Frage nach einer Problemverortung verweist. Sodann zeigt es sich an dem expliziten Verweis der Patientin darauf, dass THm ihr seine Diagnose ja ohnehin nicht mitteilen würde sowie an der Vielzahl von Symbolfeldausdrücken, die PAF und THm verhandeln, um das Problem zu benennen (zur Bedeutung des Benennens in der Therapie Scarvaglieri, 2015). Dabei schränkt er seine Aussagen verschiedentlich ein, in der letzten Äußerung etwa mit »vielleicht«, »so« und »etwas«, so dass deutlich wird, dass die vollzogene Problembenennung weder fix noch eindeutig ist, dass diesbezüglich also Angebote an die Patientin gemacht werden. Schließlich ist festzuhalten,

dass THm sich zwar zu der von PAF aufgeworfenen Frage danach, wo es ihr fehle, äußert, dass er aber keine fachsprachliche Diagnose vorlegt, wie er dies etwa einem Kollegen gegenüber tun würde. Die von PAF eingebrachten umgangssprachlichen Ausdrücke »Knacks« und »spinnert« werden von ihm nicht akzeptiert, mit »Minderwertigkeitsgefühl« und einem »Grundgefühl der Selbstsicherheit« werden dem zwar Ausdrücke entgegengesetzt, die die problematische pathogene Situation präziser benennen und spezifischeres Wissen aufrufen, psychologische Fachsprache wird jedoch nicht verwendet.

Hinsichtlich des Helfens zeigt sich hier ein durchaus komplexer Prozess der Problembenennung, der in gemeinsamen Aushandlungsprozessen und in mehreren Benennungsversuchen vollzogen wird. THm bewertet die Benennungsversuche, die PAF vornimmt, zum großen Teil negativ: »spinnert« und »Knacks« werden als nicht angemessen bezeichnet, die Dichotomie von »Herz« vs. »Kopf« wird nur unter Vorbehalt akzeptiert. Im Gegenzug nimmt THm eigene Benennungsversuche vor und bewertet diese vorsichtig positiv, so dass der Patientin ein bestimmtes Wissen angeboten bzw. vorgelegt wird, dass aber auch klar ist, dass sie darüber entscheiden kann, ob sie sich dieses Wissen über sich selbst zu eigen machen und damit diese Denkalternative als zutreffend auswählen will. Wie beschrieben wird damit ein eher schwaches Helfen vollzogen, weil Denkalternativen der Hilfesuchenden zum einen durchaus bewertet werden und zum anderen Handlungen vollzogen werden, die der Hilfesuchenden zusätzliche Denkalternativen (Einbringen von Wissen) nahelegen, der Vollzug dieser Handlungen – im Sinne eines Zuschreibens von Wissen auf sich selbst – aber der Hilfesuchenden überlassen wird.

Dieser Prozess ist in der Psychotherapie von hoher Bedeutung, weil Psychotherapie letztlich dadurch heilt, dass die pathogene biographische Situation, in der sich die Patienten befinden, gemeinsam systematisch auf eine Weise verstanden wird, die alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten erkennbar werden lässt (Scarvaglieri, 2013a, S. 279-282). Dem Verstehen der gegebenen biographischen Problematik ist daher die Möglichkeit zur Heilung bereits inhärent (Scarvaglieri, 2019). Aufgrund der hohen Bedeutung dieses Erkenntnisprozesses wird daran in quasi jeder Sitzung der uns vorliegenden verbal orientierten Psychotherapien gearbeitet. Dieser Prozess des Ringens um ein Problemverständnis lässt sich u.E. geradezu als diskursives Kennzeichen von Therapie ausmachen, der sich in dem hier besprochenen Ausschnitt in besonders expliziter Form materialisiert. Empirisch wie theoretisch sind Problembestimmung und Lösungsfindung in der verbal orien-

tierten Psychotherapie also eng miteinander verbunden, wie wir am folgenden Abschnitt noch weiter verdeutlichen.

Auch der folgende Ausschnitt (Transkript 5) aus der siebten Sitzung der gleichen Therapie weist auf diese enge Verbindung von Problembestimmung und -lösung hin. Deutlich wird insbesondere, dass die Entwicklung von Denkalternativen, die u.E. charakteristisch für das Helfen in der Psychotherapie ist, eng einhergehen mit dem Verstehen der gegebenen Situation, welches die Grundvoraussetzung ist, um alternative Denkweisen und anschließend auch alternative Handlungsweisen entwickeln zu können.

Transkript 5: Gesprächstherapie, 7. Sitzung

[18]	PAf [v]	((1,1s)) Aber ich glaube, dass ich auch den Fehler gemacht hab, dass ich
[19]	PAf [v]	<small>Stimme tiefer</small> gesagt hab : "Na na, Andrea, du brauchst zu deinem Vater net fahren".
[20]	PAf [v]	• • "Der kümmert sich — des stimmt des/ — der kümmert sich sowieso
[21]	PAf [v]	net". <small>hohe Stimmhöhe, flötend</small> "Und da brauchst auch net hinfahren". • "Wenn d net magst, brauchst
[22]	PAf [v]	net hinfahren". "Wenn s d magst, darfst hinfahren, • aber wenn s d nét
[...]		
[28]	THm [v]	Nase hoch))' ((1,6s)) Hmhm' ((11s)) Nun, Sie leben
	PAf [v]	auf die Art und Weise...
[29]	THm [v]	ja ((1s)) mit einem ständigen Gefühl, dass Sie damals — ((1,1s)) aus
[30]	THm [v]	welchen Gründen auch immer — • • dass Sie damals als Mutter ((1,1s))
[31]	THm [v]	nicht ganz des richtige haben gemacht haben. <small>Ja</small> Vielleicht weil Sie s net
[32]	THm [v]	haben machen können. Aber Sie leben mit diesem Schuldgefühl immer
	PAf [v]	Ja'
	THm [k]	<small>Intonation oszilliert zwischen fragend und assertiv</small>
[33]	THm [v]	noch?
	PAf [v]	Ja des weiß ich. • • • Bei jeder Kleinigkeit. <small>Ja</small> Genau wie jetzt die
	THm [k]	

Die Patientin spricht in diesem Ausschnitt über die Erziehung ihrer Tochter Andrea (Pseudonym) und bezeichnet es als ihren »Fehler« (PF 18), dass sie es ihrer Tochter leicht gemacht habe, ihrem Vater, von dem die Patientin zu der Zeit bereits geschieden war, aus dem Weg zu gehen. Sie befasst sich ausführlich mit diesem Thema und beschreibt im Detail und mittels intonatorischer

Verfahren der Veranschaulichung (PF 19, 21, 22; Scarvaglieri, 2013b) wie sie ihre Tochter von ihrem Vater ferngehalten habe. Die gesamte Therapie über kommt die Patientin auf das Thema etwaiger Erziehungsfehler zurück, dieses wird hier vom Therapeuten nach einer längeren Pause, wie sie therapeutischen Interventionen häufig vorangehen (Scarvaglieri, 2013a, S. 200), aufgegriffen. Er spricht von einem »Gefühl« (PF 29) der Patientin, »damals als Mutter nicht ganz des richtige« (PF 30-31) getan zu haben und konkretisiert dies wenig später als »Schuldgefühl« (PF 32). Zudem fügt er eine Begründung ein, wonach die Patientin schlicht nicht in der Lage gewesen sei, das »richtige« zu tun. Dabei wird die letzte Äußerung THms in einer Intonation realisiert, die sie sowohl als Frage als auch als Assertion erscheinen lässt (ein weiteres häufiges Kennzeichen therapeutischer Interventionen (Scarvaglieri, 2013a, S. 54)) und auf die die Patientin mit dezidiertem Zustimmung reagiert sowie mit dem Anschluss einer die Intervention bestätigenden Geschichte über Schuldgefühle ihrer Tochter gegenüber.

Hinsichtlich des Helfens zeigt sich hier zum einen ein erneuter Versuch, die problematische, psychische Situation der Patientin sprachlich zu fassen – in diesem Fall als »Gefühl« »damals nicht ganz des richtige« getan zu haben und präziser als »Schuldgefühl«. THm und PAF arbeiten also weiterhin an einem Verständnis der gegebenen biographischen Situation PAFs, welches der zugrunde liegenden gesprächstherapeutischen Theorie zufolge zur Kongruenz zwischen Selbststruktur und Selbstbild der Patientin und damit zur Heilung beitragen soll (Biermann-Ratjen, 2006; Pick & Scarvaglieri, 2019: 45-46). Zum anderen arbeitet THm auch an der Etablierung einer Denkalternative, indem er einen Grund für das möglicherweise falsche Verhalten vorschlägt: »Vielleicht weil Sie es net haben machen können«. Der Patientin wird damit die Option vorgelegt, dass sie sich gar nicht anders habe verhalten können und damit auch nicht wirklich Schuld an etwaigen Fehlentwicklungen trage – schließlich habe ihr gar keine andere Handlungsalternative zur Verfügung gestanden. Ein auf diese Weise verändertes Denken, das etwaiges Fehlverhalten eher auf die Umstände, nicht auf die Person der Patientin zurückführt, kann zu einem Abbau von Schuldgefühlen beitragen und damit auch zu einem veränderten »Grundgefühl« der Patientin sich selbst gegenüber, dass es ihr erlaubt, sich selbst weniger kritisch zu sehen und das eigene Selbst zu akzeptieren. Hier wird also ein Helfen vollzogen, das Denkalternativen anbietet, diese aber nicht weiter bewertet oder gewichtet – eher ist aufgrund von »vielleicht« von einer Abschwächung

des Angebots auszugehen – so dass wir von einem eher schwachen Helfen sprechen.

Während sich in diesem Beispiel also die Problembestimmung mit der Entwicklung von Denkalternativen verbindet, zeigen wir an einem weiteren Auszug (Transkript 6) aus dieser Therapie (11. Sitzung), wie sowohl Denk- als auch Handlungsalternativen kommunikativ miteinander verschränkt realisiert werden.

Transkript 6: Gesprächstherapie, 11. Sitzung

[30]	THm [v]	((1,3s)) Es is net ganz leicht. Des is ganz
	PAf [v]	jüngere Mädchen. _Also da...
[37]:	THm [v]	kjar. Aber ich glaube, <u>wenn</u> Sie s wenn Sie wirklich den Wunsch haben,
	PAf [v]	Nein'
[38]	THm [v]	wenn Sie s möchten, dannn wär es möglich. ••• In die Oper zum Beispiel
[39]	THm [v]	is es gar kein Problem allein zu gehen. ((3s)) Oder in s Theater.
	PAf [v]	
[...]		
[47]	THm [v]	unberechtigt. Aber ((1s)) äh •• es deutet sich doch — so hör ich jedenfalls
[48]	THm [v]	auch etwas heraus — es deutet sich so ein bisschen ein Zwiespalt an, nicht wa
[49]	THm [v]	hr? •• Auf der einen Seite möchten Sie gerne ((stockt, 1,4s)) vom Leben
	PAf [v]	Ja' Ham S Recht.
[50]	THm [v]	etwas haben, Ihren Spaß haben, etwas ge niessen können. Sie wollen tun,
[51]	THm [v]	was Sie/ worauf Sie Lust haben. Ich beton noch einmal dieses Wort Lust.
[52]	THm [v]	Des is mir <u>ganz</u> wichtig! Und auf der anderen Seite möchten Sie halt
	PAf [v]	• Hm'
[53]	THm [v]	auch • eine gewisse Sicherheit und n Rahmen haben, möchten S halt doch
[54]	THm [v]	immer jemand dabei haben, ne?
	PAf [v]	Ja des is ja des. <u>Wenn</u> ich wenigstens

Bereits vor diesem Ausschnitt sprechen THm und Paf über die Möglichkeiten der Patientin, auszugehen und sich zu amüsieren – da ihr Mann sie dabei nicht begleiten möchte, fällt es ihr schwer, dies zu realisieren. THm prozessiert zu Beginn ein Zugeständnis, wonach es »net ganz leicht« (PF 36) sei, für dieses Dilemma eine Lösung zu finden, weist dann aber darauf hin, dass es durchaus »möglich« (PF 38) sei. So könne Paf »in die Oper zum Beispiel«

(PF 38) »oder in s Theater« (PF 39) auch alleine gehen. Deutlich wird, dass hier über konkrete Handlungsoptionen gesprochen wird, die von THm auch eindeutig bewertet (»gar kein Problem« (PF 39)) und vom Wollen PAFs (»wenn Sie s möchten, dann wär es möglich« (PF 37)) abhängig gemacht werden. An dieser Stelle geht es also nicht mehr darum, sich selbst oder die eigene Situation alternativ zu denken, sondern um Handlungsalternativen, die von THm eingebracht und klar bewertet werden. Aufgrund der expliziten Bewertung von Handlungsalternativen wäre von einem mittelstark ausgeprägten Helfen zu sprechen sowie, aufgrund des Bezugs zum unmittelbaren Handeln von einem Typ des Helfens, der in der verbal orientierten Psychotherapie an sich nicht zu erwarten wäre und empirisch auch nur selten realisiert wird.

Wie eng die Entwicklung von Handlungs- und Denkalternativen miteinander verbunden ist, zeigt sich ab PF 47, als THm sich über das mentale Erleben der Patientin äußert. Er befasst sich nicht mehr mit Handlungsalternativen außerhalb des Behandlungszimmers, sondern versucht, neues Wissen über PAF und ihre Wünsche und ihre Ängste zu entwickeln. Das Empfinden PAFs wird bereits zu Beginn der Intervention mittels »Zwiespalt« (PF 48) auf den Begriff gebracht, anschließend erläutert THm, worin dieser Zwiespalt konkret besteht (»auf der einen Seite« »Spaß haben« wollen, »auf der anderen Seite« »eine gewisse Sicherheit« wollen (PF 49-53)). THm nutzt also auch die Besprechung von Handlungsalternativen, wie sie dieser Intervention vorausgeht, um Wissen über die Patientin zu gewinnen und es anschließend zu verbalisieren. Damit bietet er ihr, ähnlich wie in den anderen Beispielen, Alternativen des Denkens über sich selbst an, die sich hier wiederum recht konkret auf Handlungsmöglichkeiten beziehen. Wie im ersten Beispiel werden diese eingeschränkt und nur schwach bewertet (»es deutet sich an«, »so hör ich jedenfalls auch etwas heraus«), so dass deutlich wird, dass PAF das eingebrachte Wissen und damit die entwickelten Denkalternativen auch ablehnen kann. Es findet also keine Gewichtung von Handlungs- oder Denkalternativen statt. Diese werden von der Patientin dennoch akzeptiert, sie stimmt emphatisch zu (PF 49, 54) und bewertet sie damit ihrerseits eindeutig. Anschließend beschreibt sie weiter, was sie sich von ihrem Mann wünscht. Anders als in den ersten beiden Beispielen wird das von THm hier neu eingebrachte Wissen nicht als Teil der Problembestimmung behandelt – weder THm noch PAF verweisen darauf, dass sie den »Zwiespalt« als Teil des Problems ansehen, das die Patientin in die Therapie geführt hat. Dennoch weist THm hier auf eine mentale Struktur hin, die das Wünschen und

Handeln PAFs bestimmt und schafft ihr damit eine mögliche Basis, um das eigene Handeln zunächst zu reflektieren und schließlich auch zu verändern. Das Schaffen von Denkalternativen, wie es von THm in F 47 – 54 angestrebt wird, dient damit letztlich auch einem veränderten Handeln. Damit zeigt dieses Beispiel, dass das Helfen mittels Handlungsalternativen auf dem gemeinsamen, helfenden Erarbeiten von Denkalternativen aufsetzt und dass beide Prozesse unmittelbar ineinander übergehen können.

Vergleich der Analysen und Diskussion der Ergebnisse

Wir möchten nun abschließend die Analyseergebnisse zu diesen beiden unterschiedlichen Formaten bezogen auf das helfende Handeln vergleichen und diskutieren. Unsere Analysen von Rechtsberatung und Psychotherapie konnten zeigen, dass sich der Komplex des sprachlich-kommunikativen Helfens (Pick & Scarvaglieri, 2019) strukturell in beiden Formaten rekonstruieren lässt. Das Ergebnis, dass wir zwei auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Formate auf eine vergleichbare Handlungsstruktur zurückführen können, ermöglicht es nun sehr genau die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Helfens in den beiden Formaten zu bestimmen. Gemeinsam ist die vergleichbare Grundstruktur des Helfens, Unterschiede zeigen sich in den folgenden Dimensionen (Pick, 2017b).

Erstens liegt der Fokus je unterschiedlich auf Denk- und Handlungsalternativen. Während ein Großteil (qualitativ und zeitlich-quantitativ) in dem untersuchten therapeutischen Prozess darauf ausgerichtet ist, vor allem an den Denkweisen und Denkalternativen der Patienten auf ihre eigene Person, auf Situationen, ihr (aktuelles und vergangenes) Erleben zu arbeiten, liegt der Fokus in der Rechtsberatung stärker auf der Entwicklung, Bewertung und Abstimmung von Handlungsmöglichkeiten. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung aber geht es in den Formaten jeweils auch um die andere Dimension des Helfens: in der Rechtsberatung wird durchaus auch eine Veränderung der Sichtweisen von MandantInnen angeregt, z.B. wenn eine veränderte Perspektive der MandantInnen auf die eigene Situation herbeigeführt werden muss, wenn sich Ansprüche anders darstellen als von MandantInnen angenommen (Pick, 2017a). Oder wie im Beispiel oben gesehen, wenn zwar Ansprüche bestehen, MandantInnen aber von der Verfolgung der sich daraus ergebenden möglichen Handlungspläne abgebracht

werden. In der Therapie zielt die veränderte Sichtweise bereits in Richtung veränderten Handelns, Denk- und Handlungsalternativen sind eng verzahnt.

Zweitens unterscheiden sich die Formate darin, ob ihr Schwerpunkt auf der Vermittlung von Expertenwissen liegt oder auf der Umstrukturierung mentaler Prozesse. Während es in der Therapie auf eine Umstrukturierung mentaler Prozesse ankommt (Wissen und Erleben neu sortieren, bewerten), liegt der Fokus der Rechtsberatung tendenziell auf der Wissenserweiterung (Wissen zu rechtlichen Fragen und Verfahren). Beides erfolgt aber erneut nicht ausschließlich, denn auch in der Therapie wird Wissen vom Therapeuten eingebracht (z.B. über psychische Zusammenhänge, Zusammenhänge von vergangenem Erleben und künftigem Handeln) und in der Rechtsberatung werden mentale Prozesse umstrukturiert (z.B. Annahmen über Aufgaben und Zuständigkeiten von Rechtsanwälten, die Rolle von Beweisen oder Gerichten, Vorstellungen von Gerechtigkeit und deren Nicht-Entsprechungen im Recht etc.).

Drittens ergeben sich für die Zuständigkeiten der Beteiligten in den jeweiligen Handlungsprozessen Unterschiede. In der Therapie werden mögliche Denkalternativen, deren Bewertung und Gewichtung von TherapeutInnen tendenziell schwach vorstrukturiert, so dass es den KlientInnen obliegt, diese Prozesse weitgehend selbst zu vollziehen. Zwar geben TherapeutInnen Anstöße und Denk- und Bewertungsmöglichkeiten, anhand derer KlientInnen eigene Bewertungen anschließen und selbst zu einer Gewichtung ihrer Denkalternativen kommen können. Eine Umstrukturierung mentaler Prozesse kann nur von den Klienten selbst vorgenommen werden, dies zu unterstützen ist der Fokus in der Therapie. Abschnitte, in denen TherapeutInnen stärker vorstrukturieren, finden sich dagegen deutlich seltener. In der Rechtsberatung hingegen strukturieren RechtsanwältInnen tendenziell stark vor und gewichten sowohl Denk- und Handlungsalternativen. Das oben diskutierte Beispiel zeigt einen relativ weitgehenden Fall von starker Vorstrukturierung, in anderen Rechtsberatungen kann der Prozess stärker unter Einbezug von MandantInnen erfolgen. Dennoch aber sind es die AnwältInnen, die sowohl die Situation der MandantInnen als auch mögliche zutreffende und erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten in der Rechtswelt einschätzen (gewichten) müssen. Lediglich an Punkten im Handlungsprozess, bei denen die Bewertung und Gewichtung von MandantInnen erforderlich ist (Zielbildung, Handlungsoptionen) werden diese tendenziell stärker einbezogen. Wo ein mentales Mitvollziehen der Bewertungen und

Gewichtungen von MandantInnen erforderlich ist, verbalisieren RechtsanwältInnen ihre Bewertungen und Gewichtungen in der Regel ausführlicher und ermöglichen so den KlientInnen ein Mitvollziehen (s. Abraten).

Viertens verweisen diese Unterschiede auch auf die Zuständigkeiten der Beteiligten über die Gespräche hinaus. Lösungen werden in den überwiegenden Fällen von RechtsanwältInnen implementiert oder müssen sogar anwaltlich umgesetzt werden. Lösungen in der Therapie aber müssen von PatientInnen selbst implementiert werden, weil nur sie ihre Denk- und Handlungsweisen beeinflussen und verändern können.

Dies hat fünftens auch einen Einfluss auf den Umfang der Gespräche und Gesprächsprozesse. Während in der Therapie das angestrebte Ergebnis (eine veränderte Perspektive auf das Selbst und die eigene biographische Situation) innerhalb des therapeutischen Prozesses unter Hilfe des Therapeuten von den KlientInnen selbst umgesetzt wird, findet die eigentliche Arbeit am angestrebten Ergebnis in der Rechtsberatung (ein beigelegter Konflikt und im besten Fall befriedigte Ansprüche) zwischen und nach den Gesprächen statt. Die Gespräche dienen der Begleitung dieses Prozesses, häufig wird der Verfahrensstand auch nur noch schriftlich ausgetauscht. In der Psychotherapie überwiegt also das kommunikative Helfen, während dieses in der Rechtsberatung durch an die Gespräche anschließendes aktionales Helfen (also der Übernahme von Teilhandlungen) ergänzt wird. Dies erklärt den unterschiedlichen zeitlichen Umfang und den unterschiedlichen Status von Gesprächen im übergeordneten Handlungsprozess von Therapie und Rechtsberatung.

Anhand der genannten Punkte sehen wir also das helfende Handeln in den beiden untersuchten Formaten strukturell vergleichbar. Der Handlungskomplex des Helfens, der den KlientInnen Denkarbeit bezogen auf ihre Situation und sich daraus ergebende Handlungsmöglichkeiten abnimmt, indem AgentInnen diese kommunikativ vorstrukturieren, wird in beiden Prozessen durchlaufen. Unterschiede ergeben sich dabei v.a. in der prozessualen Schwerpunktsetzung (Denk- und Handlungsoptionen), der Qualität der Vorstrukturierung (schwach-stark) und der unterschiedlichen Quantität des kommunikativen Helfens im persönlichen Kontakt (Anzahl und Dauer der Gespräche) im Gegensatz zur aktionalen Umsetzung der AgentInnen stellvertretend für ihre KlientInnen (wie in der Rechtsberatung gezeigt).

Entlang solcher Analysen zeichnet sich u.E. also helfendes Handeln vor allem über seine hier herausgearbeitete interaktionale Struktur aus, die wir

zunächst (Pick & Scarvaglieri, 2019) materialgeleitet rekonstruiert und das daraus entwickelte theoretische Modell hier nun mit weiteren Formaten verglichen haben. Eine solche rekonstruktive Bestimmung des Helfens bezieht sich jeweils auf Teile der Rechtsberatung und Psychotherapie. Innerhalb der Formate finden sich ebenfalls nicht-helfende Interaktionen, etwa beim Verkaufen von weiteren Dienstleistungen in der Rechtsberatung oder beim Vereinbaren von Terminen in der Therapie.

Mit einer solchen Konzeption helfenden Handelns ist Helfen also weder bestimmten Institutionen per se eingeschrieben, sondern muss immer wieder im je aktuellen Handlungsvollzug von den Beteiligten miteinander hergestellt werden (und analytisch als solches rekonstruiert werden). Noch ist Helfen per se an die Selbstzuschreibungen der Beteiligten gekoppelt, denn es können auch Handlungen von den Beteiligten selbst als Helfen bezeichnet werden, bei denen Helfende eigene oder institutionelle Ziele verfolgen, die nicht im Sinne der Hilfesuchenden sein müssen (Pick & Scarvaglieri, 2019 zum Helfen in der Lernberatung). Auch sind weitere Fragen offen, wenn man an die Ränder des helfenden Handelns blickt: Wie viel des Handlungsprozesses und welche Elemente muss die hilfeempfangende Person selbst mitvollziehen und mitbestimmen, um überhaupt von einem helfenden Handeln sprechen zu können (s. die Analysen der Rechtsberatung)? Wo liegen Grenzen des Helfens zu anderen ›abnehmenden‹ Handlungsformen wie Bevormunden, Kontrollieren, Instruieren, Erziehen? Zur Beantwortung dieser Fragen ist weitere empirische Forschung notwendig, die den Handlungskomplex anhand von authentischen Gesprächsdaten auch in anderen Formaten rekonstruiert und vergleicht.

Literatur

- Bergmann, J. (2010). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In L. Hoffmann (Hg.), *Sprachwissenschaft* (S. 258-274). Berlin: de Gruyter.
- Biermann-Ratjen, E.-M. (2006). Krankheitslehre der Gesprächspsychotherapie. In J. Eckert, E.-M. Biermann-Ratjen, & D. Höger (Hg.), *Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis* (S. 93-116). Heidelberg: Springer.
- Bühler, K. (1982). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Bührig, K. (1996). *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Bührig, K. (2009). Interpreting in Hospitals. Starting Points for Cultural Actions in Institutionalized Communication. In K. Bührig, J. House, & J. D. ten Thije (Hg.), *Translational Action and Intercultural Communication* (S. 151-174). Manchester: St. Jerome.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, 57. Verfügbar unter: www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf [11.05.2021].
- Deutsch, A. (2017). Schriftlichkeit im Recht: Kommunikationsformen/Textsorten. In E. Felder & F. Vogel (Hg.), *Handbuch Sprache und Recht* (S. 91-117). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1986). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In W. Hartung (Hg.), *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven* (S. 15-40). Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In H. C. Goepfert (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht* (S. 36-114). München: Fink.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kilian, M. (2008). *Das anwaltliche Mandat*. München: Beck.
- Koerfer, S. (1994). *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lakoff, R. T. (1989). The limits of politeness: Therapeutic and classroom discourse. *Multilingua* 8(2-3), 101-129.
- Luhmann, N. (1975). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In N. Luhmann (Hg.), *Soziologische Aufklärung 2* (S. 167-186). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pick, I. (2011). Alltagskommunikation vs. institutionelle Kommunikation? Diskussion eines Begriffspaars am Beispiel anwaltlicher Mandantengespräche. In K. Birkner & D. Meer (Hg.), *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 67-91). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Pick, I. (2015). *Das anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Pick, I. (2017a). Wie Verständigung wortreich scheitert. Ein Plädoyer für die Entwicklung eines methodisch kontrollierten Umgangs mit gesprochener Sprache im Recht. In F. Vogel (Hg.), *Recht ist kein Text. Studien zur Sprachlosigkeit im verfassten Rechtsstaat* (S. 109-133). Berlin: Duncker & Humblot.
- Pick, I. (2017b). Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In I. Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 427-470). Frankfurt: Lang.
- Pick, I. & Scarvaglieri, C. (2019). Helfendes Handeln. Zum Begriff sprachlichen Helfens und seinen Implikationen für Veränderung. In: E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 25-64). Tübingen: Narr.
- Redder, A. (2008). Functional Pragmatics. In G. Antos, E. Ventola, T. Weber, & K. Knapp (Hg.), *Handbook of interpersonal communication* (S. 133-178). Berlin, NY: de Gruyter.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, J. & Kameyama, S. (2004). Pragmatik. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, & P. Trudgill (Hg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society* (S. 556-588). Berlin, NY: de Gruyter.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Univ. Hamburg.
- Scarvaglieri, C. (2013a). ›Nichts anderes als ein Austausch von Worten‹. *Sprachliches Handeln in der Psychotherapie*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Scarvaglieri, C. (2013b). Sprachliches Veranschaulichen und Kuratives Verstehen in der Psychotherapie. In K. Birkner & O. Ehmer (Hg.), *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch* (S. 66-92). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Scarvaglieri, C. (2015). Reverbalisierung als Brücke zum kollektiven Handlungswissen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung therapeutischer Interventionen. *Journal für Psychologie*, 23(2), 53-80.
- Scarvaglieri, C. (2017). Beraten und Psychotherapie: Zur Differenzierung zweier Formate helfenden Handelns. In I. Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion*.

- Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 53-76). Frankfurt a.M.: Lang.
- Scarvaglieri, C. (2019). Veränderung durch Verstehen in der Psychotherapie. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 121-145). Tübingen: Narr.
- Scarvaglieri C. (2020). First Encounters in Psychotherapy: Relationship-Building and the Pursuit of Institutional Goals. *Front. Psychol.* 11:585038. doi: 10.3389/fpsyg.2020.585038
- Thijee, J. ten (2006). Beyond misunderstanding: Introduction. In K. Bührig & J. ten Thije (Hg.), *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication* (S. 1-10). Amsterdam: Benjamins.

Doing words with things

Helfende Objekte in der Pflegeinteraktion

Daniela Böhringer

Einführung

Es ist gegenwärtig recht gebräuchlich, Objekte oder auch Technologien gerade im Kontext der Pflege von Menschen mit kommunikativen Einschränkungen (z.B. Demenz oder Aphasie) als »irgendwie« helfende Objekte zu betrachten und vor allem auf digitale Entwicklungen werden in diesem Kontext einige Hoffnungen gesetzt: Technologisch ambitionierte Assistenzsysteme sollen Menschen, die mit Demenz leben, dabei unterstützen, sich mitzuteilen, sich zu erinnern, ihren Alltag zu planen (Amrhein, Cyra & Pitsch, 2016) oder an sozialen Aktivitäten teilzunehmen (Singen oder Bilder betrachten oder Ähnliches) (Ekström, Ferm und Samuelsson, 2017; Rasmussen, 2017) und sie insgesamt zu einem selbstbestimmteren Leben befähigen¹. Auch Objekte, die das Wohlbefinden steigern sollen, wie zum Beispiel therapeutische Puppen oder die mit digitalem Innenleben ausgestattete Robbe Paro (Kreis, 2018) sind derzeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe im Einsatz. Andere technische Objekte, wie beispielsweise Tablets mit personalisierten Inhalten (Bildern etc.) sollen das kognitive Erinnern erleichtern und Gespräche fördern. Insgesamt scheint es aber so zu sein, dass der technologische Optimismus größer ist, als die Bereitschaft der Zielgruppe (inklusive ihrer Angehörigen), solche helfenden Objekte auch zu nutzen (Rosenberg & Nygard, 2011). Auch die Wirkung solcher Objekte (helfen sie wirklich und wenn

¹ Eine Wendung der Formulierungen von: Latour, B. (2000). The Berlin Key or How to Do Things with Words. In P. M. Graves-Brown (Hg.) Matter, Materiality and Modern Culture (S. 10-21). London: Routledge & Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Oxford: At the Clarendon Press.

ja wem?) nachzuweisen, stellt sich als schwierig heraus. Das hat vor allem damit zu tun, dass Wirkungsstudien zu einseitig auf die Subjekte blicken, die mit Demenz leben (Angehörige oder Betroffene) und prüfen, wie sich die Nutzung solcher Objekte auf diese Personen auswirkt (Smith, Mountain und Hawkins, 2020).

Hinzu kommt, dass gegenwärtig über die Rolle von Objekten in der Pflege noch sehr wenig bekannt ist (Artner et al., 2017). Sie werden bestenfalls dann wahrgenommen und in der Forschung thematisiert, wenn sie sich als besonders nützliche Geräte erweisen (z.B. Pflegebetten) oder wenn sie einen besonderen Fokus auf sich ziehen, wie beispielsweise die oben genannten technischen Neuentwicklungen in der Demenzbetreuung. Auch Objekte, die nicht (mehr) funktionieren oder durch Abwesenheit glänzen, werden auf einmal relevant. Aber normalerweise sind Objekte als alltägliches Phänomen, als Teil von Handlungsvollzügen in Pflegeeinrichtungen so gewöhnlich, dass eine nähere Betrachtung nicht nur als überflüssig, sondern auch als schwer praktikabel erscheint. Es ist daher sinnvoll, dafür zunächst eine geeignete Forschungsperspektive zu entwickeln, die es in der Folge ermöglicht, auch die Einbindung elaborierterer technischer Geräte in Pflegekontexte zu verstehen.

Für die Ethnomethodologie und auch die Konversationsanalyse steht genau diese gewöhnliche, alltägliche Ordnung mit allem was dazu gehört und Teil davon ist im Vordergrund. Sie betrachten sie als »problematic achievement of members« (Ryave & Scheinlein 1974, S. 265), eine Ordnung, die in und mit sozialen Praktiken erkennbar gemacht und fortgeschrieben wird. Ethnomethodologisch-konversationsanalytische Studien betrachten Objekte als Teil der sozialen Welt und in ihrem »natürlichen Habitat«. Sie denken Objekte stärker von Situationen und der face-to-face Interaktionen her, in die sie schließlich auch eingebettet sind. Damit verändert sich auch die Perspektive darauf, was Objekte sind und wem sie eigentlich helfen. Die materiale Faktizität, die Objekten anhaftet, ihre augenscheinliche Gegebenheit und ihr So-Sein wird durch diese Perspektive verflüssigt und an das Soziale rückgebunden. Das Alltägliche und Gewöhnliche, das Außerordentliche und Spezielle, das helfende Objekt und das störende Möbelstück werden durch die methodischen Praktiken, mittels derer sie von Mitgliedern als solche adressiert werden, erst als solche erkennbar gemacht.

Im vorliegenden Text wird es um derartige alltägliche Objekte in der pflegerischen Interaktion gehen. Ein Löffel und ein Becher übernehmen

die Hauptrollen. Es wird sich zeigen, dass die Pflegekräfte sehr stark mit dem Aufforderungscharakter (Gibson, 1979) und der allgemeinen Bekanntheit dieser Objekte arbeiten, sie nutzen sie als Ressource. Objekte, die sie ins Spiel bringen, helfen ihnen dabei, das im Leib verankerte Können ihres Gegenübers, der Personen, die sie pflegen, aufzurufen und zu adressieren. Nicht, dass dabei der Begriff phänomenologische Begriff »Leibgedächtnis« fallen würde, wie ihn beispielsweise Fuchs (2020) verwendet oder auf den Meyer (2014) aus interaktionsbezogener Perspektive verweist. Es scheint vielmehr, als wäre die pflegerische Praxis hier den psychiatrischen Diskussionen voraus.

Theoretische Perspektiven auf Objekte und Interaktion

Innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften gibt es eine lange Tradition objektbezogener empirischer Studien und der Beschäftigung mit konzeptionellen Fragen, hinsichtlich der Entstehung von Objekten und ihres möglichen Status als Akteur_in. Die Science and Technology Studies (STS) untersuchen besonders die Frage, wie Objekte in den Naturwissenschaften als epistemische Objekte konstituiert werden oder wie Objekte und Technologien soziale Einschreibungen in sich aufnehmen und wiederum in soziale Kontexte zurückwirken. Innerhalb des heterogenen Feldes der STS kreuzen sich sehr unterschiedliche empirische Ansätze und theoretische Positionen. Besonders Latour (1996) beleuchtete die Bedeutung von Objekten für Sozialität. Für Latour können Objekte nicht einfach als etwas betrachtet werden, das menschliche Interaktion lediglich begleitet oder ihr nur als Werkzeug dient. Vielmehr müssten sie als »mediators – just as all other interactants are« (Latour, 1996, S. 240) betrachtet werden. Agency ist in sie eingeschrieben, sodass sie sobald sie in der Welt sind, diese Fähigkeit in jeder neuen Situation zeigen. Interaktion, so nimmt er an, stabilisiert sich nicht selbst, sondern wird durch Objekte lokalisiert, stabilisiert und gerahmt (»non-human actors«, S. 237). Was ein Objekt ist, wurde zu irgendeinem Zeitpunkt in das Objekt eingeschrieben. Es trägt Normen in sich, es macht gewisse Reaktionen der menschlichen Akteure relevant oder erforderlich und andere unmöglich (Latour, 2000). Kurz, Objekte nehmen aktiv an einer gegebenen Situation teil, strukturieren Handlungen und teilen sie: »Human interaction is most often localized, framed, held in check. By what? By the frame,

precisely, which is made up of non-human actors« (Latour, 1996, S. 237). Ich möchte nicht weiter auf die Frage des Akteur_innenstatus von Objekten eingehen, Lynch (1996) hat diese Frage aus ethnomethodologischer Perspektive im Detail behandelt. Ein anderer Punkt ist für den vorliegenden Text wichtiger. Die Betonung von Objekten als Teil eines Netzwerks aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren vernachlässigt die zentrale Dimension von Interaktion, nämlich ihren sequenziellen Charakter. Handeln/Sprechen in aufeinanderfolgenden und aufeinander bezogenen Zügen macht die Konstitution von Bedeutung erst möglich. Objekte bilden da keine Ausnahme. Sie sind sie in diese Bewegung durch die Zeit eingebettet (Garfinkel, Lynch und Livingston, 1981; Rawls, 2008, 1989). Für die Ethnomethodologie (EM) sind Objekte deshalb immer kulturelle Objekte, die durch Mitglieder sichtbar, plausibel und erklärlich gemacht werden müssen (Garfinkel 1984, S. 181; Ryave & Schenkein, 1974). In dieser Hinsicht gibt es keine Differenz zwischen materialen Objekten und anderen kulturellen Objekten wie zum Beispiel Gender. Die Feststellung, was ein Objekt bedeutet, ist kein kognitiver, inner-subjektiver Prozess, sondern erfolgt öffentlich, szenisch und Zug um Zug für alle praktischen Zwecke vor Ort. Es geht also um die Methodizität, mittels derer Gesellschaftsmitglieder spezifische Objekte als genau diese Objekte in ihre alltäglichen Geschäfte integrieren, sprachlich aber auch durch die Manipulation von Objekten.

Die Konversationsanalyse (KA), die als Forschungszugang starke Wurzeln in der Ethnomethodologie hat, adressiert genau diese Methodizität und unter anderem die Frage, wie Objekte in der Interaktion relevant gemacht und adressiert (sprachlich und nicht-sprachlich) und erst dadurch in der sozialen Welt heimisch gemacht (Sacks, 1992, S. 548) werden. Wie erhalten sie einen Status als anerkanntes, erkennbares Objekt? Wie wird »mit« technischen Geräten in unterschiedlichen professionellen Settings gearbeitet? Die starke Fokussierung auf detaillierte Studien transkribierter Interaktionen, mittels derer diese Methodizität herausgearbeitet werden soll, basiert vor allem auf dem theoretischen Argument, dass sich Bedeutung »over the course of a sequence« (Rawls, 2008, S. 713) entwickelt. Die Ethnomethodologie und auch die Konversationsanalyse interessiert sich also nicht für die subjektive Bedeutung von Objekten, sondern für die Herstellung von Bedeutung in einem öffentlichen, szenischen und sequenziellen Prozess. Eine ganz andere Sichtweise darauf liegt dem Affordance-Konzept (Gibson, 1979) zugrunde. Gibson geht davon aus, dass Bedeutung – im Sinne von »was er-

möglich dieses Objekt« – am Objekt selbst abgelesen werden kann, an der Komposition seiner äußeren Merkmale. Zu was ein Objekt gut ist, was man damit machen kann, ist nicht in der wahrnehmenden Person verankert (im Sinne von Wissen über Objekte), sondern auf der Oberfläche des Objekts quasi eingeschrieben: »Detaches objects – tools, utensiles, weapons – afford special types of behavior to primates and humans« (S. 137).

Im vorliegenden Text gehe ich davon aus, dass es weder notwendig und noch möglich ist, von vornherein zwischen nützlichen und menschlichen Mängeln ausgleichenden (=helfenden) Objekten und anderen Objekten zu unterscheiden, eine Unterscheidung, die beispielsweise Bosch (2016) vornimmt. Objekte gewinnen ihre soziale Bedeutung und ihre Funktionalität grundsätzlich im Prozess des Gebrauchs, also in konkreten Situationen und werden dort letztlich als ›etwas‹ bestimmt und in der sozialen Welt beheimatet. Wem letzten Endes geholfen wird und welchen Anteil das betreffende Objekt daran hat, lässt sich deshalb nicht ex ante bestimmen.

Transfer von Objekten

Im vorliegenden Text wird vor diesem Hintergrund untersucht, wie ganz alltägliche Objekte in die Interaktion zwischen Pflegekraft und Bewohnerin in einem Altenheim eingebettet werden. Dazu wurden mittels Video solche Interaktionen aufgezeichnet und ethnomethodologisch-konversationsanalytisch ausgewertet. Im Mittelpunkt stehen jene Interaktionssequenzen, in denen Objekte an die Bewohnerin übergeben werden und in denen dabei etwas schiefläuft.

Situationen, in denen Objekte von einer Person zur anderen wandern, sind im Pflegekontext sehr gebräuchlich: Bewohner_innen wird eine Tablette oder ein Becher angereicht oder etwas wird an ihnen befestigt oder vor ihnen abgestellt. In der Forschung und auch in diesem Beitrag dominieren solche Sequenzen, in denen Bewohner_innen etwas von Pflegenden erhalten. In ihrer konversationsanalytischen Untersuchung zu Übergabesequenzen arbeiten beispielsweise Kristiansen, Andersen und Rasmussen (2020) unterschiedliche Sequenz-Typen heraus. Sie unterscheiden zwischen solchen Übergabesequenzen, die eine einleitende Sequenz seitens der Pflegekraft aufweisen und solchen, in denen der Transfer (z.B. die Übergabe einer Tasse) ohne vorherige Ankündigung erfolgt. In beiden Fällen sind verbale Auf-

forderungen oder Ansprachen nur ein Teil der Übergabesequenz, manche werden auch gänzlich ohne Wort ausgeführt². Ausführlichere Einleitungen von Übergaben, so ihre Schlussfolgerung, würden es Bewohner_innen eher ermöglichen, sich aktiv an den jeweiligen Entscheidungen zu beteiligen und eröffneten Interaktionsmöglichkeiten zwischen Pflegekräften und Bewohner_innen. Der aufgabenorientierte Interaktionsstil in Pflegeeinrichtungen könne dadurch etwas aufgebrochen werden, weil so längere Interaktionssequenzen entstünden. Gerade im Fall von Demenz sei das sehr wichtig. Allerdings messen sie in ihrer Analyse den jeweils beteiligten Objekten keine besondere Bedeutung bei. Und auch die Frage, wie es nach erfolgreicher Übergabe weitergeht, wird in ihrer Untersuchung nicht näher beleuchtet. Für die hier betrachteten Sequenzen ist das aber zentral. Denn die Übergabe eines Objekts, so zeigt es sich, ist letztlich eine materiale Handlungsaufforderung an die Bewohner_innen.

Das soziologisch Interessante an Übergabesequenzen ist eigentlich, dass sie in ihrem Kern situativ sind (Goffman, 1983). Jemandem etwas zu übergeben, von Hand zu Hand oder auch vor jemandem etwas abzustellen, das geht nur in einer Situation, in der persönlichen Begegnung von Angesicht zu Angesicht. Mindestens zwei Anwesende müssen ihr Handeln aufeinander abstimmen. Es ist für die Durchführung notwendig, dass sich in Windeseile Gebende und Nehmende herauskristallisieren, die das Objekt, um das es geht, von einer Hand in die andere transferieren. Jemand muss geben (=das Objekt loslassen) und jemand anderes muss es im passenden Moment annehmen (=das Objekt fest in die eigenen Hände übernehmen, ohne dass es zu Boden fällt). Darüber wird in der Regel nicht aufwendig diskutiert. Die notwendigen Hinweise, die dafür erforderlich sind, sind in den Handlungsvollzug eingewoben, werden dort produziert und rezipiert. Wenn dabei doch etwas schief läuft, muss es auch genau dort, in der Situation und mit den Bordmitteln der Interaktion, (Hausendorf, Kesselheim, Kato und Breitholz, 2017) behoben (oder auch aktiv ignoriert) werden.

Die Konversationsanalyse hat solchen Reparatursequenzen in der Interaktion und der Ordnung, die in der Bewältigung dieser kleinen Krisen sichtbar wird, große Aufmerksamkeit geschenkt, auch im Bereich der De-

2 Ward et al. (2008) weisen in ihrer groß angelegten Studie zur stationären Betreuung von Menschen, die mit Demenz leben, darauf hin, dass die meisten Pflege-Begegnungen »still« verlaufen: »Thus, silence is the dominant mode of caring encounters« (S. 637).

menz-Forschung, allerdings mit wenig Beachtung der Objekte, die dabei möglicherweise eine Rolle spielen.

Gerade für die EM sind »beobachtbare Fremdkrisen« (Krämer, 2016, S. 37) ein wichtiger analytischer Ansatzpunkt. Denn ihr zentrales Interesse sind ja die ganz gewöhnlichen Aktivitäten des alltäglichen Lebens (Garfinkel, 1984, S. 1), ihre Methodizität und ihr geordneter Charakter, die aber den entscheidenden Nachteil haben, quasi unter dem Wahrnehmungsradar abzulaufen, gerade weil sie so gewöhnlich und alltäglich sind. Soziale Erschütterungen (egal, ob aktiv initiiert oder nicht) machen diese Geordnetheit sichtbar. Die bekanntesten Arbeiten in dieser Hinsicht sind sicher die s. g. Erschütterungsexperimente, die Garfinkel Studierende durchführen ließ. Erschütterungen oder Krisen wurden in der vorliegenden Studie aber nicht durch Einflussnahme von außen eigens provoziert.

Die Konversationsanalyse konnte darauf aufbauend zeigen, dass es im interaktiven Apparat selbst Mechanismen gibt, diese Probleme zu lösen beziehungsweise die zerbrochene Oberfläche der Interaktion zu kitten (Jefferson, 2018), zumindest für alle praktischen Zwecke. In ihrem klassischen Text zur Frage von Reparaturen in der Interaktion heben Schegloff, Jefferson und Sacks (1977) zwei Punkte besonders hervor: Sie stellen fest, dass es ein gemeinschaftliches Unterfangen der Anwesenden ist, die Begegnung wieder aufzugleisen und neu zu ordnen, falls Probleme auftreten (wenn z.B. ein Begriff oder eine erwähnte Person unbekannt ist). Und sie arbeiten heraus, dass es eine starke Orientierung daraufhin gibt, dass die betreffende Person, die den Ärger verursacht hat, ihn auch wieder beseitigt (Präferenz für Selbstkorrektur) und beispielsweise das verwendete Wort durch ein anderes ersetzt oder umformuliert. Allerdings ist es wichtig zu berücksichtigen, dass damit keine goldene Regel formuliert wurde, an der sich Gesellschaftsmitglieder immer orientieren. Gerade in der Demenz-Forschung wird das mitunter missverstanden (Watson, 1999; Samuelsson & Hyden, 2016). Die Art und Weise, wie Probleme in der Interaktion bewältigt werden, folgt nicht kodifizierten Regeln, sondern ist eine gelebte Ordnung, die auf den Praktiken der Mitglieder vor Ort basiert. Und wie sich zeigen wird, sind Objekte in diese Prozeduren eingebettet und bilden nicht nur die Kulisse solcher Sequenzen.

Datenbasis und Analysefokus

Die zugrunde liegenden Daten bestehen aus Video-Aufnahmen, die in zwei stationären Altenpflege-Einrichtungen für Menschen, die mit Demenz leben, erhoben wurden³. Die Video-Aufnahmen wurden durch Beobachtungen vor Ort ergänzt. Die Aufnahmen erfolgten jeweils in den Aufenthalts- und Essenräumen der jeweiligen Wohngruppen. Diese Räume werden allgemein als Räume »für alle« wahrgenommen. Während der Aufnahmen hielten sich in diesen Räumen nur solche Personen auf, die zuvor ihr Einverständnis erklärt hatten bzw. deren Angehörige stellvertretend ihr Einverständnis gegeben hatten. Dieses Einverständnis umfasst nicht die Wiedergabe von Bildern, insofern können für die Darstellung der Analyse lediglich die Transkripte herangezogen werden. Die Forscherin war während der gesamten Aufnahmezeit in den jeweiligen Räumen anwesend. Die Kamera war fest auf einem Stativ positioniert (keine Handkamera) und filmte durchgehend mit demselben Einstellungswinkel. Die Sequenzen, in denen Objekte übergeben wurden, wurden transkribiert (Transkriptionskonvention befindet sich im Anhang). Dabei wurde nicht nur der sprachliche Austausch transkribiert, sondern auch die Ausrichtung des Körpers, der Blicke und die Verwendung und Behandlung von materialen Objekten.

Die Analyse der Video-Aufnahmen bezieht sich vor allem auf solche Sequenzen, in denen Interagierende kenntlich machen, dass etwas unverständlich oder überraschend ist und insgesamt die Übergabe des Objektes holprig verläuft. Nicht dass es zu Boden fallen würde oder kaputtginge, es ist eher so, dass der Transfer als solcher stockt. Die Identifikation solcher Momente ist durch Markierungen, die in der betreffenden Situation durch die Anwesenden selbst vorgenommen werden, möglich: Durch »trouble marking« (Bergmann et al., 2008) werden diese Sequenzen aus dem ansonsten problemlos verlaufenden Strom von Handlungszügen hervorgehoben. Solche Nahtstellen markieren aber nicht nur, dass gerade in diesem speziellen Fall etwas Problematisches passiert, sondern auch, dass die Phase davor unproblematisch war (Bjelić, 2019, S. 706; Garfinkel & Wieder, 1992). Die Analyse und Auswahl der betreffenden Sequenzen konnte sich also zu Nutze

3 Für die hier vorliegende Untersuchung ist es irrelevant, ob die betreffenden Personen »wirklich« an Demenz leiden. Es geht vielmehr darum, wie mit Problemen in der Interaktion umgegangen wird.

machen, dass Mitglieder selbst beständig in ihrem jeweiligen Handlungszug anzeigen, wie sie etwas Vorhergehendes verstanden haben. In der Konversationsanalyse wird dafür der Begriff »next-turn proof procedure« (Hutchby & Wooffitt, 1998, S. 15) verwendet. Und sie zeigen natürlich auch an, wenn sie etwas nicht verstanden haben – wenn etwa eine Bewohnerin fragt: »Was ist das denn«.

Angesichts von Problemen in der Interaktion ist es für die Konversationsanalyse zentral, diese nicht von außen festzustellen (»Da hat die Pflegekraft nicht richtig auf die Frage der Bewohnerin reagiert!«), sondern ihnen gewissermaßen beim Werden und Vergehen zuzusehen, also die Sequenzialität von Interaktion im Gespräch in Rechnung zu stellen (Heritage, 1997; Heritage & Atkinson 1984). Denn genau dort, wo solche Probleme entstehen, nämlich in der Begegnung, müssen und können sie auch behoben werden. Insofern kann die Analyse von (holprigen) Übergabesequenzen, die für den Alltag in Pflegeeinrichtungen so zentral sind, Aufschluss darüber geben, was es eigentlich braucht, damit eine solche wirklich sehr alltägliche Handlungsverknüpfung gelingen kann. Und – nicht zuletzt – welche Rolle Objekte dabei spielen. Dafür ist es aber notwendig, Bedeutung – zum Beispiel eines Objektes – nicht statisch zu betrachten. Objekte, auch wenn sie möglicherweise dafür entworfen wurden, helfen nicht per se. Was etwas ist, hat aus konversationsanalytischer Perspektive sehr viel mehr damit zu tun, wo ein sprachliches oder materiales Objekt in der Interaktion sequenziell betrachtet platziert ist.

Damit räumt die Konversationsanalyse dem sequenziellen Kontext einer Äußerung oder einer nonverbalen Handlung, also dem, was zuvor gesagt oder getan wurde, einen zentralen Stellenwert ein. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, dass vom institutionellen Kontext der Äußerung (eine Pflegekraft versucht, eine Bewohnerin eines Pflegeheims zur Einnahme ihrer Tabletten zu bewegen) abgesehen und möglicherweise Machtkonstellationen übersehen werden. Das ist nicht der Fall. Für die Konversationsanalyse und vor allem auch die Ethnomethodologie, aus der sie entstanden ist, ist es zentral, dass organisationale Zwänge Handeln in situ nicht ordnen und strukturieren können. Sie sind relevant, aber vor allem auf der Ebene von Erklärungen für Handlungen (Rawls, 2008). Eine Pflegekraft, die angibt, aufgrund ihrer hohen Arbeitsbelastung keine Zeit für Gespräche mit Bewohner_innen zu haben, muss in der jeweiligen Situation diesen Zeitmangel trotzdem noch für andere sichtbar machen und sozusagen leben, indem sie

beispielsweise Gespräche aktiv vermeidet oder abbricht. Die Zeitbegrenzungen, die für bestimmte Pflegehandlungen von außen durch die Einrichtung oder die Kostenträgerin vorgegeben sind, kann sie als Grund für ihre kurze Verweildauer bei einzelnen Bewohner_innen zwar angeben, in der Situation selbst, in der Begegnung mit eben diesen Bewohner_innen ist sie aber Teil jenes primitiven Sozialsystems, das durch face-to-face Begegnungen entsteht (Goffman, 1983) und muss ihren Teil dazu beitragen⁴.

Gerade im Pflegekontext spielt der Aspekt der Begegnung eine zentrale Rolle, die allermeisten Handlungen, die diesen Arbeits- und Lebenskontext prägen, können nur situativ vollzogen werden. Aus diesem Grund soll hier noch auf einen weiteren Grundgedanken konversationsanalytischer Arbeiten hingewiesen werden. Aufgrund der Tatsache, dass sich Gesellschaftsmitglieder begegnen und miteinander interagieren (oder kommunizieren), ergeben sich für sie ›Probleme‹ – so zum Beispiel die Frage, wie sie eigentlich ein laufendes Gespräch so anhalten bzw. beenden können, dass das für alle klar ist und alles Sagbare gesagt wurde (Schegloff & Sacks 1973). Oder wie sie beispielsweise den Sprechenden-Wechsel organisieren oder eben, wie sie Missverständnisse in der Interaktion beheben oder Objekte mit einbeziehen können. Diese ›Lösungen‹ taugen immer nur für den Moment und erhalten lediglich das fragile Gleichgewicht der laufenden Interaktion bzw. sorgen dafür, dass es weitergeht und Personen, Interaktionen, Situationen für den Moment stabilisiert und alle Bälle in der Luft gehalten werden. Diese soziale Ordnungsbildung erfolgt »lokal (also: vor Ort, im Ablauf des Handelns), endogen (also: in und aus der Handlungssituation), audiovisuell (also: durch Hören und Sprechen, durch Wahrnehmen und Agieren) in der Interaktion der Beteiligten« (Bergmann, 1981, S. 12). Dabei ist entscheidend, dass das Unterfangen gerade deshalb gelingt, weil es nicht expliziert wird, sondern Übereinstimmung unterstellt wird – so lange es eben geht. Die »wesensmäßige Vagheit« (Garfinkel, 1980, S. 204) von sprachlichen Ausdrücken oder auch Handlungen trägt dazu wesentlich bei. Sie kann nicht nur nicht geheilt werden, wie es Garfinkel ausdrückt, sondern ist nachgerade Voraussetzung

4 Genau diese Problematik macht vermutlich auch den »Stress« aus, von dem Pflegekräfte regelmäßig berichten. Sie nehmen regelmäßig an einer ständigen Abfolge von sozialen Treffen teil, an »sozialen Entitäten« (Goffman, 2013, S. 8), die ihre aktive Mitwirkung erforderlich machen und die sie in einer ständigen Abfolge geordnet eröffnen und beschließen müssen – manchmal dauert das länger als die eigentliche Pflegehandlung, ist aber natürlich im Zeitrahmen, der ihnen für die Handlung zur Verfügung steht, nicht vorgesehen.

dafür, dass Interaktion gelingt: Der mitgelieferte Überschuss an Bedeutung ist gewissermaßen notwendig, damit Adressat_innen von Äußerungen als vollwertige und verständnisfähige Mitglieder ernstgenommen werden und ihre Anschlussäußerungen souverän und kompetent wählen können. Versuche, Klarheit durch zusätzliche Erläuterungen herzustellen oder einzufordern, können zu interaktiven Krisen führen (Krämer, 2016) und lassen den Eindruck von sozialer Pedanterie entstehen, wie Garfinkel (1980) betonte. Beides erschüttert die lokale soziale Ordnung.

Analyse - wer hilft hier wem?

Zu Beginn wurde darauf hingewiesen, dass in der gegenwärtigen Diskussion um helfende Geräte und Objekte für Menschen, die von Demenz betroffen sind, eher solche Objekte im Vordergrund stehen, die eigens für den Zweck der Hilfe bei Demenz entworfen worden sind (wie zum Beispiel Tablets mit personalisierten Inhalten als Erinnerungshilfen), das Problem, für das diese Geräte die Lösung anbieten, scheint dabei schon ausgemacht. Die folgende Analyse real-zeitlicher Interaktionsabläufe macht dem gegenüber einen Schritt zurück und blickt auf alltägliche Interaktionen zwischen Bewohner_innen von Pflegeeinrichtungen und Pflegekräften, an denen ganz alltägliche Objekte »beteiligt« sind.

Zu Beginn der hier interessierenden Sequenz 1) sitzen zwei Bewohnerinnen am Tisch. Birgit sitzt mit dem Rücken zur Kamera und isst zu Mittag. Wenn sie ihren Kopf hebt, kann sie sehen, wer zur Tür hereinkommt. Rita sitzt ihr gegenüber und hat die Augen geschlossen.

Transkript Sequenz 1)

B= Birgit (Bewohnerin)

R= Rita (Bewohnerin)

M= Marion (Pflegekraft)

M: <<geht von rechts hinten nach links vorne durch den Raum mit einem Medikamentenbecher in der linken Hand in Birgits Richtung > **birgit?**>

B: <<senkt den Kopf>**hmm**> (.) <<dreht den Kopf nach halblinks> **was,**>

M: ((geht weiter in Birgits Richtung und blickt zu ihr hin))

- M: <<nimmt den Medikamentenbecher in die rechte Hand>=**ich hab mal ihre**>streckt den rechten Arm mit dem Medikamentenbecher, bleibt links neben dem Tisch und Birgit stehen, senkt den Blick> **tropfen.**>
(0.4)
- M: <<führt den Becher näher zum Gesicht von Birgit, senkt den Blick in ihre Richtung>> **von doktor kante.**
- B: ((senkt den Kopf mittig))
- B: ((1)bewegt die Arme)
- M: ((zieht den Medikamentenbecher zurück))
- M: <<Kopf und Blick folgen Birgits Bewegungen>(solIn kern) **dazwischen?**>
- B: ((bewegt den linken Arm nach vorne))
- B: ((3) lehnt sich zurück, hebt den Kopf nach halblinks in Marions Richtung))
- M: ((führt den Becher mit der rechten Hand näher zu Birgit))
- B: ((sagen se mal) **was ist das denn,**
- M: <<führt den Medikamentenbecher näher zu Birgit>**die schmerztropfen**>
- M: ((1) führt den Medikamentenbecher näher zu Birgit))
- B: ((greift den Becher))
- M: <<lässt den Becher los>**von ihrem Hausarzt**>
- B: ((2) senkt den Kopf in die Richtung des Bechers, hebt den Kopf))
- M: ((senkt den Kopf nach links, verschiebt einen Stuhl))
- B: **und wer ist das?**
- M: <<dreht den Kopf nach halbrechts und blickt zu Birgit>**doktor kante.]>**
- B: **[doktor kante?]**
- M: ((0.5)nickt)
- B: <<schüttelt den Kopf>(unv.(1))>
- M: **ne: is das jemand anderes?**
- B: ((wischt sich mit einer Serviette den Mund ab)) (1,5)
- B: (unv.(1)).)
- M: <<hebt den rechten Zeigefinger> **trinken se ma**> dreht und senkt den Kopf nach links > **bitte**>
- B: ((4) führt den Medikamentenbecher zum Mund, hebt den Kopf in den Nacken, senkt den Kopf))
- M: ((verändert die Positionen von sich auf dem Tisch befindenden Flaschen, hebt den Blick))
- R: << geschlossene Augen, verzerrte Mundwinkel>↑**mutti:**>
- B: ((senkt den Medikamentenbecher, führt die Serviette zum Mund))
- M: ((1) dreht den Kopf nach rechts und nimmt B1 den Becher ab))

- M: so (6) dreht sich nach links, verlässt den Tisch und geht in die Richtung des Küchenbereichs, stellt dort den Becher ab))
- B: ((senkt die Serviette, beugt sich nach vorne und beginnt zu essen))

Das Transkript setzt ein, als Marion, die Pflegekraft, den Raum betritt. Sie trägt einen kleinen Becher in der Hand. Während sie den Raum betritt, spricht die Pflegekraft (Marion) eine Person mit Namen an (»Birgit?«). Mit dieser Adressierung wird zunächst vernehmlich, dass sie selbst nun im Raum ist, und gleichzeitig kann sie prüfen, ob die betreffende Person im Raum anwesend ist. Und Drittes macht sie deutlich, dass ihr Kommen ausschließlich Birgit gilt und nicht anderen Personen, die möglicherweise auch anwesend sind. Obwohl sie noch einige Schritte von ihr entfernt ist, verzerrt diese persönliche Adressierung gewissermaßen den physischen Raum und überbrückt ihn. Das Herankommen wird von ihr schon dafür genutzt, um wechselseitige Wahrnehmung und Fokussierung herzustellen. Birgit reagiert auf die Adressierung mit: »hmm was,«. Sie gibt damit erst einmal nur zu erkennen, dass sie sich angesprochen fühlt. Mehr allerdings nicht, sie antizipiert nicht, um was es eventuell gehen könnte. Dass die Pflegekraft ihr möglicherweise etwas bringen könnte (immerhin trägt sie einen kleinen Becher in der Hand), wird damit noch nicht thematisch. Marion auf der anderen Seite weiß durch diese minimale Reaktion lediglich, dass Birgit sie wahrgenommen hat. Noch während sie geht, nimmt sie den Becher in die andere rechte Hand und kündigt an, was sie da bringt: »ich hab mal ihre tropfen«. Eine kleine Pause entsteht. Sie ergänzt als sie neben ihr steht: »von doktor kante«. Darauf und auch auf den hingereichten Becher reagiert Birgit nicht, jedenfalls nicht verbal. Marion zieht den Medikamentenbecher wieder zurück, sie hat keinen Blickkontakt mit Birgit, bleibt aber, den Blick auf sie gerichtet, neben ihr stehen. Zu sich selbst sprechend sucht sie einen Grund für Birgits Nicht-Reaktion: »sollt n kern dazwischen?«. Nach einer längeren Pause, während der Marion stehen bleibt und abwartet, wendet sich Birgit ihr wieder zu. Marion führt den Becher wieder in ihre Richtung, diesmal ohne ihn weiter zu kommentieren. So kommt er als ganz gewöhnlicher Becher ins Spiel. Auf diese Geste mit dem Becher reagiert Birgit. Sie adressiert direkt Marion und möchte von ihr, von niemandem sonst wissen (»sagen se mal«), was das ist. Sie greift nicht nach dem Becher, obwohl Marion ihn ihr schon relativ dicht und auffordernd entgegenhält. Mit dieser Frage, die direkt Marion adressiert, hat sie den Spieß »umgedreht«. Nun ist Marion am

Zug, sie muss auf diese Aufforderung reagieren. Sie muss nun verbal (zum zweiten Mal) erklären, um was es sich bei dem Becher oder eher seinem Inhalt handelt. Birgit behandelt sie hier als diejenige Person, die Bescheid weiß, die ihr Auskunft geben kann. Sie selbst steuert nichts zum Verständnis des Objektes bei (»Ach, da sind ja wieder meine Schmerztropfen!«).

Während Marion ihr den Becher noch dichter entgegenhält, paraphrasiert sie ihre erste Einführung des Objektes und sagt: »die schmerztropfen«. Sie führt den Becher und seinen Inhalt damit als etwas Bekanntes ein, nämlich »die« Schmerztropfen und rückt mit dem Becher noch etwas näher an Birgit heran – die den Becher nun endlich entgegennimmt und damit die Erklärung akzeptiert. Marion ergänzt auch den zweiten Teil ihrer Einführung des Bechers und nennt als eine Art Zusatzinformation seinen Ursprung: »von ihrem hausarzt«. Mit dieser Personenreferenz bleibt sie vager als im ersten Versuch, den Becher zu übergeben. Sie wählt eine funktionale Bezeichnung und keinen Namen. Obwohl Birgit den Becher nun in der Hand hält, trinkt sie die Tropfen immer noch nicht, sie möchte zunächst noch einen anderen Punkt klären, nämlich die Frage nach der konkreten Person des Hausarztes. Sie stellt nicht dessen Existenz infrage, sondern möchte es genauer wissen: »und wer ist das?« Und noch während sie mit ihrer Frage fortfährt (»doktor kante?«) gibt Marion die Antwort »doktor kante.«. Es kommt zu einer Überlappung an diesem Punkt. Mit ihrer Frage gibt Birgit zu verstehen, dass sie die erste Personenreferenz durch Marion durchaus wahrgenommen hat (Sacks & Schegloff, 2007), sich aber an diese konkrete Person, obwohl ihr das sozusagen durch die Nennung des Namens unterstellt wurde, nicht erinnern kann. Das ist heikel, denn dadurch wird deutlich, dass Marion unter den vielen Möglichkeiten, eine Personenreferenz vorzunehmen (der Name bildet nur eine Möglichkeit), die falsche ausgewählt hat⁵. Nach einer kleinen Pause und einer unverständlichen kurzen Äußerung von Birgit fragt Marion noch einmal nach: »ne: is das jemand anderes?« Sie hat also offensichtlich aus Birgits Reaktion geschlossen, dass sie mit dem Namen falschlag. Bemerkenswert ist, dass sie nicht direkt nach einem alternativen Namen fragt oder eine andere Person namentlich vorschlägt, sondern in ihrer Rückfrage allgemeiner bleibt: »Is das jemand anderes?« Birgit muss also nicht antworten, indem sie einen Namen nennt, sondern kann ebenfalls allgemein bleiben.

5 Durch Gespräche während des Aufenthalts in der Einrichtung wurde deutlich, dass Dr. Kante tatsächlich Birgits Hausarzt ist, und sie ihn schon sehr lange kennt.

Birgits kurze Reaktion auf diese Frage ist leider nicht verständlich. Und auch Marion scheint sie nicht verstanden zu haben. Denn sie gibt nicht zu erkennen, dass ein anderer Name (oder eine andere Beschreibung des Hausarztes) nun im Raum steht. Dieses Problem der Referenz auf eine Person außerhalb der Situation wird während der laufenden Interaktion nicht explizit abgeschlossen – beispielsweise indem eine der beiden nun angibt, einen »Geistesblitz« (Heritage, 1984) zu haben und sich nun zu erinnern. Beide, Marion und Birgit, lassen es einfach stehen. Der Becher aber, den Birgit während dieses kurzen Austausches in der Hand behalten hat, wird nun von Marion wieder ins Spiel geholt und hilft dabei, das Missverständnis zu übergehen. Sie verknüpft den Becher mit einer verbalen und gestischen Aufforderung an Birgit und sagt, während sie den Zeigefinger hebt: »trinken se ma bitte«. Das Objekt, das sie zuvor so aufwendig eingeführt hat (sie hat erklärt, was sich darin befindet und woher es kommt – von Dr. Kante) und das so schwer zu übergeben war, ist nun einfach etwas, dessen Inhalt Birgit trinken soll. Birgit kommt dieser Aufforderung nach und führt den Becher zum Mund. Marion ordnet währenddessen die Flaschen, die auf dem Tisch stehen. An dieser Stelle schaltet sich Rita ein, die ja ebenfalls am Tisch sitzt. Sie ruft mit geschlossenen Augen: »mutti:«. Weder Marion noch Birgit reagieren darauf. Denn sie sind gewissermaßen noch durch eine offene Handlungssequenz miteinander verbunden, in der Birgit der Aufforderung Marions nachkommt, die Tropfen zu nehmen. Die Übergabesequenz ist erst abgeschlossen, als Marion den Becher wieder zurücknimmt und den Erhalt mit »so« quittiert. Sie reagiert auch an dieser Stelle nicht auf Rita und verlässt den Raum, während Birgit sich wieder ihrem Mittagessen zuwendet.

Ein und dasselbe Objekt, ein kleiner Becher für die Schmerztropfen, wechselt innerhalb dieser Sequenz mehrmals seine Bedeutung, jedenfalls was seine Bedeutung in der Interaktion anbelangt. Zunächst ignoriert Birgit ihn und sieht nicht hin, als Marion ihr den Becher hält. Für sie hat dieses Objekt offenkundig keine Bedeutung, es erklärt sich nicht selbst. Und auch die anbietende Geste des Entgegenhaltens regt sie nicht dazu an, ihrerseits »passend« darauf zu reagieren. Andererseits lehnt sie das Angebotene auch nicht ab. Die Übergabe bleibt noch für einige Sekunden in der Schwebe, in denen Birgit Rückfragen an Marion richtet. Als dann Birgit den Becher entgegennimmt, genügt diese Verbindung von Objekt und Körper, damit Marion sie mit ihrer Aufforderung »trinken se ma bitte« als »Trinkende« adressieren kann – die eben weiß, was man mit einem Becher in der Hand

macht. Man sieht sehr deutlich, dass die Pflegekraft Marion davon ausgeht, dass der Becher einen Aufforderungscharakter für Birgit hat. Und indem sie ihn mit einer entgegenhaltenden Geste verbindet und ihr letztlich übergibt, unterstützt sie diesen Charakter. Die Verbalisierung der Aufgabe – »trinken se ma bitte« – erfolgt erst sehr spät in der Sequenz, als Birgit den Becher zwar in der Hand hält, aber immer noch nicht daraus trinkt.

Diese Situation ist ein Paradebeispiel für das von Ward et al. (2008) geschilderte Phänomen, dass in den ihnen untersuchten Pflegekontexten eigentlich nur dann in nennenswertem Umfang gesprochen wurde, wenn eine Bewohner_in eine Aufgabe nicht richtig verstanden hatte oder nicht wusste, um was es gerade geht (S. 638). Aber man sieht auch, dass die Pflegekraft Marion zunächst mit Hilfe des Bechers eine stumme Aufforderung an Birgit richtet. Die Aufforderung bleibt zuerst unausgesprochen, steht aber mit Hilfe des Bechers dennoch im Raum.

Im folgenden Beispiel haben wir wieder eine Szene beim Mittagessen vor uns. Wir sehen die Bewohnerin (Rita), die mit geschlossenen Augen am Tisch sitzt. Sie trägt eine Art Umhang über ihrer Kleidung und hat die Arme gesenkt. Auf dem Tisch vor ihr ist ein Teller mit Essen angerichtet, Messer und Gabel liegen rechts davon. Eine Pflegekraft (Andrea) nähert sich ihr von hinten (Sequenz 2), sie trägt einen Esslöffel in der Hand.

Transkript Sequenz 2)

A= Andrea, Pflegekraft

R= Rita, Bewohnerin

M= zweite Pflegekraft

A: <<stellt sich rechts neben B, senkt ihre linke Hand mit dem Esslöffel> so

A: ((.)lehnt den Löffel an den Tellerrand))

A: <<nimmt den Löffel in die rechte Hand, senkt den linken Arm> **seh:nse hier** <<dreht den Kopf leicht, blickt zu Rita> **bin ich**

A: ((0.5) dreht den Kopf mittig und blickt in die Richtung des Tellers, ergreift Ritas rechten Arm und lässt ihn wieder los))

A: <<schiebt Ritas Kleidungsschutz zur Seite> *so::: **gucken_se mal***>

A: ((.)greift mit ihrer linken Hand wieder Ritas rechten Arm)

A: <<führt Ritas Arm in Richtung des Esslöffels> **der löffel,**> (0.5)

A: <<führt den rechten Arm weiter Richtung des Esslöffels> **und jetzt nehmen**

sie ma <<lässt den Arm los und führt den Esslöffel zum Teller> **ich geb ihnen mal was.**>

- A: ((3) befüllt den Löffel mit Essen, klopft mit dem Löffel zweimal auf den Teller, hebt den Löffel in Richtung Ritas Mund))
- R: ((die rechte Hand bewegt sich leicht auf und ab))
- A: <<dreht den Kopf und blickt zu Rita, führt die linke Hand unter ihr Kinn> **machen_se_mal_den_mund_auf**>
- R: ((öffnet den Mund))
- A: ((5) führt den Löffel in Ritas Mund und wieder heraus, senkt ihn, blickt zum Teller))
- R: ((öffnet den Mund, nimmt die Nahrung auf, beginnt zu kauen, öffnet die Augen und blickt nach unten))
- A: <<positioniert den Löffel am Tellerrand und dreht den Kopf zu Rita > **ist das gut?**
- A: ((1.5)dreht den Kopf zum Teller und blickt nach unten, positioniert eine Gabel und ein Messer am Tellerrand))
- R: ((nickt))
- A: <<dreht den Kopf zu Rita> **gu:t ne?**
- R: (2)
- A: <<dreht den Kopf zum Teller, blickt nach unten, greift mit der rechten Hand nach dem Esslöffel, dreht den Esslöffel> **so und jetzt nehmen sie den** <<ergreift Ritas rechten Arm und positioniert den Löffel in der Hand> **löffel mal in die hand.**
- R: ((greift den Esslöffel))
- A: ((0.6)hebt die linke Hand))
- A: << streicht mit der linken Hand über Ritas Hinterkopf und blickt sie an, stützt die rechte Hand auf den Tisch> **und machen se erstmal mal alleine** <<dreht den Kopf mittig und blickt nach unten, zieht die linke Hand zurück> **okay?>**
- A: ((.) richtet sich auf))
- R: ((hebt die Hand und blickt gesenkt in die Richtung des Tellers))
- A: << dreht sich nach rechts und geht nach rechts> **sehr gut**>
- R: ((führt den Esslöffel über den Teller))
- A: ((1) verlässt das Kamerabild))
- A: **sie hat ein stück fleisch im mund**
- R: ((hebt den Löffel und kaut))

M: <<außerhalb des Kamerabildes> **achso sehr gut**>

R: ((hebt den Löffel in die Richtung des Mundes und kaut))

Sie lehnt mit »so« den Löffel an den Tellerrand und macht ihn so zum Teil des Arrangements auf dem Tisch. Sie macht keinen Versuch, ihn direkt Rita in die Hand zu übergeben. Denn es scheint hier zunächst noch ein anderes Problem zu bestehen. Um etwas zu übergeben, muss die andere Person signalisieren, dass sie bereit ist, den Gegenstand entgegenzunehmen. Das ist hier nicht der Fall. Rita zeigt noch nicht, dass sie Andrea oder den Löffel wahrgenommen hat. Andrea spricht sie von der Seite an: »seh:nse se hier bin ich« und versucht auf diese Weise wechselseitige Wahrnehmung herzustellen. Rita reagiert wieder nicht. Andrea weiß nach diesen beiden verbalen Versuchen, Ritas Aufmerksamkeit zu erlangen, nicht sicher, ob sie gehört worden ist. Nach den verbalen Ansprachen greift sie sachte nach Ritas Arm und führt ihn zum Löffel, den sie selbst in der Hand hält (unterwegs muss der Kleidungsschutz noch zur Seite geschoben werden, er stört), diese Berührung und Führung des Armes begleitet sie mit den Worten: »gucken-se mal der löffel«. Und, während sie Löffel und Arm weiter zusammenführt, fordert sie Rita auf »und jetzt nehmen sie ma«. Rita nimmt den Löffel aber nicht an. Andrea lässt ihren Arm los und kündigt an, ihr nun etwas geben zu wollen, gleichzeitig nimmt sie schon Essen mit dem Löffel auf. Sie klopft mit dem Löffel zweimal auf den Teller und wendet sich etwas mehr Rita zu. Sie legt ihre Hand unter Ritas Kinn und fordert sie auf: »machen se mal den mund auf«. Die erste klare Reaktion, die Rita zeigt, ist das Öffnen des Mundes auf diese Aufforderung hin. Andrea gibt ihr einen Löffel voll Essen und Rita nimmt es aktiv an, kaut, öffnet die Augen und blickt nach unten auf den Teller. Andrea lehnt nun den Löffel wieder auf den Tellerrand und fragt dann zu Rita gerichtet: »ist das gut?«. Es entsteht eine Pause von 1,5 Sekunden. Ritas verzögerte Antwort auf diese Frage (ein Nicken, sie kaut ja gerade) entgeht ihrer Aufmerksamkeit, weil sie bereits Messer und Gabel neu arrangiert und nicht zu Rita blickt. Aufgrund der vorliegenden Videoaufnahme ist dieses Faktum aus einer Beobachterperspektive klar ersichtlich. Für die Beteiligten in der Situation ist es aber nicht so klar. Andrea hat aus ihrer Warte keine Antwort erhalten und fragt deshalb noch einmal in Ritas Richtung: »gu:t ne?«. Diesmal entsteht eine Pause von 2 Sekunden. Rita reagiert auf diese Frage nicht erkennbar. Wichtiger ist hier, dass Andrea die Bewohnerin mit der zweimaligen Aufforderung, eine Bewertung abzugeben

bzw. sich ihrer Bewertung anzuschließen (Pomerantz, 1978), als eine Essende adressiert, die beurteilen kann, was sie zu sich nimmt.

Andrea macht keinen weiteren Versuch, eine Reaktion zu erhalten und thematisiert auch das Ausbleiben einer Antwort nicht weiter. Sie greift erneut sachte nach Ritas rechtem Arm und positioniert den Löffel in ihrer Hand. Sie verbalisiert das parallel: »so und jetzt nehmen sie den löffel mal in die hand«. Rita ergreift den Löffel. Hier wird eine winzige, aber signifikante Differenz zum ersten Versuch, ihr den Löffel zu übergeben, sichtbar. Während Andrea zu Beginn versuchte, Ritas Arm/Hand in Richtung des Löffels zu bewegen, schlägt sie jetzt einen anderen, etwas forcierteren Weg ein und bewegt den Löffel zu Rita und legt ihn in ihre Hand. Rita muss nur noch auf diese Aufforderung reagieren und zugreifen, was sie auch tut. Nun ist es erkennbar Ritas Löffel. Andrea kann ihn loslassen. Sie streicht über Ritas Hinterkopf und fordert sie auf: »und machen se erstmal alleine okay?«⁶. Sie richtet sich auf und Rita hebt die Hand mit dem Löffel, reagiert aber nicht verbal. Andrea kommentiert das im Weggehen mit »sehr gut«.

Was ist das Problem an dieser Stelle? Es gibt zunächst eine Diskrepanz zwischen dem Arrangement der Objekte (es ist aufgedeckt und Rita könnte nun essen) auf dem Tisch und der Haltung, die Rita dazu einnimmt, sie isst nicht, hat augenscheinlich noch nicht einmal damit angefangen. Sie ignoriert das auffordernde Arrangement vor sich einfach und hält die Augen geschlossen. Diese Diskrepanz wird von Andrea als zuständiger Pflegekraft bemerkt. Wenn ich hier von »bemerken« spreche, ist das etwas missverständlich und klar aus einer Beobachterperspektive heraus formuliert. Denn Andrea »bemerkt« das Problem nicht verbal: Weder spricht sie das Offensichtliche direkt an (»Sie essen ja gar nicht!«), noch thematisiert sie die Sache indirekt (»Schmeckt es Ihnen nicht?«), wie das beispielsweise Pomerantz (1980) beschrieben hat. Eine sehr direkte und angesichts der Pflegesituation naheliegende Variante findet sich ebenfalls nicht: »Haben Sie schon wieder vergessen, dass Sie eigentlichen essen sollen?« Die Tatsache, dass Rita nicht isst und sie ihren Körper auch nicht in eine Position gebracht hat, die deutlich macht, dass sie das in nächster Zeit vorhat, wird hier von niemandem verbal thematisiert. Andrea arbeitet vielmehr mit dem sanften Druck des Aufforderungscharakters, den sie dem Objekt Löffel zuschreibt. Es gelingt

6 Ward et al. (2008) bezeichnen solche pflegebegleitenden Äußerungen als »directive speech« (S. 638).

ihr schließlich zusammen mit Rita und unter Einsatz eines Löffels, Rita als eine Essende zu etablieren und so die Diskrepanz aufzuheben. Das war offensichtlich ihr Ziel, denn sie verlässt die Szene mit einem würdigen »sehr gut«, als Rita sich anschickt, selbst den Löffel zu benutzen. Man könnte nun sagen, der Löffel habe ihr dabei »geholfen« und sei insofern ein helfendes Objekt. Das wäre allerdings etwas kurz gegriffen, denn zunächst hilft der Löffel nicht weiter. Rita nimmt ihn nicht an, lässt sich lediglich damit füttern. Es scheint aber der erste Schritt zu sein, denn Andrea kann sie nun, da sie die Speisen angenommen hat (und auch die Augen geöffnet hat), als Essende adressieren. Und dann, in einem zweiten Schritt, übergibt sie ihr den Löffel direkt in die Hand. Als sie die Szene verlässt, schickt sich Rita an, selbst zu essen.

Diskussion

Wir haben hier Sequenzen in der Interaktion ausgewählt, in denen die Übergabe von Objekten von der Pflegekraft zur Bewohnerin holprig über die Bühne geht. Das wird dadurch angezeigt, dass das Objekt nicht entgegengenommen oder auch einfach ignoriert wird oder auch durch die Frage »was is das denn?«. Aber obwohl Bedeutung nicht stabil ist oder jedenfalls nicht geteilt wird, bleibt die Interaktion dennoch intakt bzw. läuft weiter. Die Interagierenden klären aufkommende Missverständnisse methodisch. Das erfolgt nicht nur sprachlich, sondern vor allem unter Einbindung von Objekten, die insbesondere von den Pflegekräften in die Interaktion eingebracht werden. Dabei wurde deutlich, dass Pflegekräfte die Objekte so einbringen, als hätten sie einen klaren, auffordernden Charakter (Gibson, 1979) und als würden sie die Interaktion rahmen und stabilisieren und als wäre ihre Bedeutung klar und könnte direkt am Objekt abgelesen werden. Sie arbeiten mit dem, was Objekten alltäglich als selbstverständliche Funktionalität unterstellt wird. Die Funktion eines Löffels oder eines Bechers steht für sie nicht infrage. Und sie gehen zunächst auch davon aus, dass Bewohner_innen, gleich wie eingeschränkt sie möglicherweise sind, mit den betreffenden Objekten etwas anfangen können und die Objekte und Objektarrangements wie ein gedeckter Tisch oder ein angereicherter Becher gleichsam zu ihnen sprechen und sie zu spezifischen Handlungen auffordern. Diese Praktik, Objekte zu den Bewohner_innen sprechen zu lassen, scheint die Basis für den Umgang

mit den Bewohner_innen zu sein. Insofern ›helfen‹ Objekte dabei, wenn alles glatt läuft, den Pflegealltag von verbalen Anweisungen zu bereinigen: »Nehmen sie den Löffel, öffnen Sie den Joghurtdeckel, löffeln Sie den Joghurt aus!«. Das alles muss nicht gesagt werden, weil die Objekte so behandelt werden können, als würden sie all diese Botschaften in sich tragen. Und, darüber hinaus, werden auch die Bewohner_innen so behandelt, als wären sie vollkommen in der Lage, mit dem Objekt das Richtige zu tun, wenn sie es erst einmal in der Hand haben oder eine andere Verbindung zwischen ihrem Körper und dem Objekt hergestellt worden ist (Artner & Böhringer, 2017). Die Pflegekräfte adressieren etwas, was als »Leibgedächtnis« (Fuchs, 2020) bezeichnet werden kann, also die tief verankerte Fähigkeit des Menschen, mit Objekten Sachen zu machen. Insofern schießt möglicherweise auch die Kritik von Ward et al. (2008) an der gesprächslosen Pflege etwas über das Ziel hinaus. Denn erstens ist Interaktion, nur, weil sie stumm erfolgt, nicht a-sozial und zweitens ist es vielleicht gerade der mögliche Verzicht auf pedantisches sprachliches Anweisen von Pflegebedürftigen, der es ermöglicht, ihnen als kompetente Gegenüber zu begegnen.

Die ausgewählten Sequenzen zeigen aber, dass das nicht immer funktioniert: Rita, die eigentlich essen soll und vor der alles angerichtet ist, greift nicht zu und nimmt das Angebot nicht an. Der Teller bleibt unberührt. Birgit, die ihre Schmerztabletten nehmen soll, nimmt den Becher nicht entgegen. Die Transkripte zeigen, dass die Objekte dann mit verbalen Aufforderungen versehen und »verstärkt« werden und/oder auch, dass die Pflegekräfte versuchen, eine Verbindung zwischen dem Körper der Bewohnerin und dem betreffenden Objekt herzustellen. Sie arbeiten mit dem Aufforderungscharakter, den sie Objekten unterstellen, fordern die Pflegebedürftigen auf, eine Verbindung zu dem Objekt aufzunehmen und kombinieren das erst ganz am Schluss mit verbalen Aufforderungen, die sie an die Bewohner_innen richten. Die Sequenz wird dann als abgeschlossen behandelt, wenn die Bewohner_in ihren Anteil zur Erfüllung der Pflegeaufgabe erbracht hat. Innerhalb der Forschung zur stationären Betreuung von älteren Menschen wird diese Aufgabenfokussierung von Interaktionen zwischen Pflegekräften und Bewohner_innen stark kritisiert und auch die strukturelle Dominanz der Handlungsbeiträge der Pflegekräfte bemängelt. Das grundlegende Handlungsproblem, das dahintersteht, löst sich allerdings nicht dadurch auf, dass man sich mehr Zeit für Interaktion mit Bewohner_innen nimmt. Es kann dadurch lediglich abgemildert werden (was für sich genommen

keine schlechte Entwicklung wäre). Denn letzten Endes geht es darum, eine in gewissem Sinne kooperative oder jedenfalls koordinierte Handlungssequenz zu initiieren, an der auch die jeweilige Bewohner_in mitwirken muss, weil sie sich ohne ihre Mitwirkung gar nicht realisieren lässt. Das vorliegende Material, aber auch Hinweise in anderen Studien (Kristiansen, Andersen und Rasmussen, 2020) zeigen, dass angesichts dieser Problematik eine zentrale Handlungsmöglichkeit für Pflegende darin besteht, mit dem Aufforderungscharakter von Objekten oder Objektarrangements zu arbeiten. In diesem Sinne ›helfen‹ Objekte. Sie sparen Worte und Anweisungen. Sie ermöglichen es in einer auf Dauer gestellten Hilfebeziehung, wie sie in stationären Einrichtungen gegeben ist, Aufforderungen zu formulieren, ohne diese immer wieder auszusprechen, sie können aber auch problemlos mit Sprache verbunden und angereichert werden, falls das im ersten Anlauf nicht funktionieren sollte. Und sie ermöglichen es auch Menschen, die kognitiv eingeschränkt sind, als kompetente Mitglieder zu adressieren, die schon wissen, was sie mit einem Löffel oder einem Becher anfangen sollen.

Literatur

- Amrhein, A., Cyra, K., & Pitsch, K. (2016). Processes of reminding and requesting in supporting people with special needs: human practices as basis for modeling a virtual assistant? *CEUR workshop proceedings*, 1668, 14-23.
- Artner, L., & Böhringer, D. (2017). Die Veralltäglichung grenzwertiger Arbeit durch Pflegedinge. In L. Artner, I. Atzl, A., Depner, A. Heitmann-Möller, & C. Kollewe (Hg.), *Pflegedinge. Materialitäten in Pflege und Care* (S. 169 – 200). Bielefeld: transcript.
- Artner, L., Atzl, I., Depner, A., Heimann-Möller, A., & Kollewe, C. (Hg.). (2017). *Pflegedinge. Materialitäten in Pflege und Care*. Bielefeld: transcript.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Bergmann, J.R., Nazarkiewicz, K., Finke, H., & Dolsciuc, D. (2008). »Das gefällt mir gar nicht« – Trouble Marking als professionelle Kommunikationsleistung im Cockpit beim Auftreten technischer Zwischenfälle. In I.

- Matuschek (Hg.), *Luft-Schichten. Arbeit, Organisation und Technik im Luftverkehr* (S. 93-117). Berlin: edition sigma.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversionsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 9-51). Düsseldorf: Schwann.
- Bjelić, D. (2019). »Hearability« Versus »Hearership«: Comparing Garfinkel's and Schegloff's Accounts of the Summoning Phone. *Human Studies*, 42, 695 – 716.
- Bosch, A. (2016). Objekte aus kultursoziologischer Perspektive. In S. Moebius (Hg.), *Handbuch Kultursoziologie* (S. 539 – 555). Wiesbaden: Springer.
- Ekström, A., Ferm, U., & Samuelsson, C. (2017). Digital communication support and Alzheimer's disease. *Dementia*, 16(6), 711-731, <https://doi.org/10.1177/1471301215615456>.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen: Grundfragen einer Verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Garfinkel, H., & Lawrence Wieder, D. (1992). Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. In G. Watson, & R. M. Seiler (Hg.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (S. 175-206). London: Sage.
- Garfinkel, H. (1980). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 189 – 262). Wiesbaden: Springer.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (2008). Ethnomethodology and Workplace Studies. *Organization Studies*, 29(5), 701-732.
- Garfinkel, H., Lynch, M. & Livingston, E. (1981). The work of a discovering science construed with the materials from the optically discovered pulsar. *Philosophy of Social Sciences*, 11, 131-158.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48, 1, 1-17.
- Hausendorf, H., Kesselheim, W., Kato, H., & Breitholz, M. (2017). *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin, Boston: De Gruyter.

- Heinemann, T. (2011). From home to institution: Roles, relations and the loss of autonomy in the care of old people in Denmark. In P. Backhaus (Hg.), *Communication in Elderly Care: Crosscultural Perspectives* (S. 90-111). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Heritage, J., & Atkinson, M. J. (1984). Introduction. In J. Heritage & J. M. Atkinson (Hg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (S. 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In M. Atkinson & J. Heritage (Hg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (S. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. In D. Silverman (Hg.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (S. 161-182). London: Sage.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hydén, L.-C. (2013). Storytelling in dementia: Embodiment as a resource. *Dementia*, 12, 359-367.
- Hymes, D. (1994). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Hg.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (S. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Jefferson, G. (2018). *Repairing the Broken Surface of Talk: Managing Problems in Speaking, Hearing, and Understanding in Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Krämer, H. (2016). Die Krisen der Ethnomethodologie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 41, 35-56.
- Kreis, J. (2018). Umsorgen, überwachen, unterhalten – sind Pflegeroboter ethisch vertretbar? In O. Bendel (Hg.), *Pflegeroboter* (S. 213-228). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kristiansen, E. D., Andersen, E. M., & Rasmussen, G. (2020). Transfer sequences involving persons with dementia: Instrumental tasks as opportunities for conversation. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 9(2), 191-214.
- Latour, B. (1996). *On interobjectivity. Mind, Culture, and Activity*, 3(4), 228-245.

- Latour, B. (2000). The Berlin key or how to do words with things. In P. M. Graves-Brown (Hg.), *Matter, Materiality and Modern Culture* (S. 10-21). London: Routledge.
- Lynch, M. (1985). *Art and Artefact in Laboratory Science. A Study of Shop Work and Shop Talk in a Research Laboratory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lynch, M. (1996). DeKanting Agency: Comments on Bruno Latour's »On Interobjectivity«. *Mind, Culture, and Acitivity*, 3(4), 246-258.
- Meyer, Christian (2014): Menschen mit Demenz als Interaktionspartner. Eine Auswertung empirischer Studien vor dem Hintergrund eines dimensionalisierten Interaktionsbegriffs. *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 2, 95 – 112.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: notes on the cooperation of multiple constraints. In J. Schenkein (Hg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (S. 79-112). New York: Academic Press.
- Pomerantz, A. (1980). Telling My Side: »Limited Access«? as a »Fishing« Device. *Sociological Inquiry*, 3-4, 186-198.
- Rasmussen, G. (2017). The use of pictures for interactional purposes and the grammar of social interaction. *The Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 8(1), 121-145.
- Rawls, A. W. (1989). Language, self, and social order: A reformulation of Goffman and Sacks. *Human Studies*, 12(1), 147-172.
- Rawls, A. W. (2008). Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Workplace Studies. *Organization Studies*, 9, 701-732.
- Rosenberg, L., & Nygard, L. (2011). Persons with Dementia become Users of Assistive Technology. A Study of the Process. *Dementia*, 11(2), 135-154.
- Ryave, L. A., & Schenkein, J. (1974). Notes on the Art of Walking. In R. Turner (Hg.), *Ethnomethodology. Selected Readings* (S. 265 – 274). Harmondsworth: Penguin Education.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, Volumes I and II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (2007). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In N.J. Enfield & T. Stivers (Hg.), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives* (S. 23-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuelsson, C. & Hyden, L. C. (2016). Collaboration, trouble and repair in multiparty interactions involving couples with dementia or aphasia. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(5), 1 – 11.

- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quastenhoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402, verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf.
- Smith, S. K., Mountain, G. A., & Hawkins, R. J. (2020). Qualitatively exploring the suitability of tablet computers to encourage participation with activities by people with moderate stage dementia. *Dementia*, 19(5), 1586-1603.
- Ward, R., Vass, A., Aggarwal, N., Garfield, C., & Cybyk, B. (2008). A different story: Exploring patterns of communication in residential dementia care. *Ageing and Society*, 28(5), 629-651.
- Watson, C. M. (1999). An analysis of trouble and repair in the natural conversations of people with dementia of the Alzheimer's type. *Aphasiology*, 13(3), 195-218.

Transkriptionssystem

Für die Transkription der Sequenzen wurden die Systeme von Jefferson (2004) und Selting et al. (2009) modifiziert. Es werden nur die Zeichen beschrieben, die verwendet wurden.

Überlappung

- [] Überlappung
= direkter Anschluss des nächsten Turns: Dehnung

Pausen

- (.) Mikropause, von ungefähr 0.2 sec. Dauer
(0.5) Gemessene Pause von 0.5 sec.

Rezeptionssignale

hm yes no einsilbiges Signal
 hm_hm ja_a zweisilbiges Signal

Ereignisse

((coughing)) nicht-sprachliche Handlungen
 <<coughing>> sprechbegleitende Handlungen und Ereignisse

Verständlichkeit

() unverständliche Passage
 (such) angenommener Wortlaut
 (ie/alo) mögliche Alternative

Sprechweise

* soft * Weich
 > < schnell
 < > langsam

Bewegung der Sprechmelodie am Ende der Intonationsphrase

? geht deutlich hoch
 , steigt moderat an
 - bleibt gleich
 . fällt deutlich und stark ab

Teil III: Facetten freiwilliger Unterstützung

Nähe, Leistung und Kontinuität

Beziehungsideale und Hilfepraxen am Beispiel ehrenamtlicher Pat_innen

Laura Gozzer & Johannes Moser

Einleitung

Freiwilliges Engagement erlebt seit einigen Jahren politisch wie auch soziokulturell einen Bedeutungsaufschwung. Längst engagieren sich Freiwillige nicht nur in Vereinen oder in Kindergärten und der christlichen Jugendarbeit ehrenamtlich, sondern auch in Bereichen der Sozialfürsorge, die von der Arbeit Professioneller geprägt sind: in der Obdachlosenfürsorge, in Form von Besuchsdiensten in Senior_innenheimen oder in der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Zusammenhang haben sich im Laufe der letzten zehn Jahre zunehmend Pat_innenschaftsprojekte in Deutschland etabliert.¹ Im sozialpädagogischen Diskurs werden Pat_innenschaften als »niedrigschwellige, präventive, lebenspraktische und alltagsnahe Hilfe, die durch eine vertrauensvolle, längerfristige Beziehung zwischen zwei Menschen [...] getragen wird« (Perzлмаier & Sonnenberg, 2013, S. 22), definiert. Pat_innen sind Laien, die zu Vertreter_innen sogenannter vulnerabler Gruppen, zu Geflüchteten, Straffälligen oder Jugendlichen, langfristige Eins-zu-Eins-Unterstützungsbeziehungen etablieren. Diese werden zwar von Organisa-

1 Auf diese Entwicklung verweisen neben der 2008 ins Leben gerufenen »Aktion Zusammenwachsen. Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern«, die eine deutschlandweite Projektdatenbank unterhält, auch das 2016 initiierte Programm des Familienministeriums »Menschen stärken Menschen«, im Rahmen dessen bisher mehr als »120.780 Patenschaften (Stand August 2020)« gefördert wurden (bagfa 2016: 2). Vgl. www.aktion-zusammen-wachsen.de/startseite.html (01.09.2020); <https://www.aktion-zusammen-wachsen.de/programm.html> (09.09.2020)

tionen des Dritten Sektors initiiert und betreut, sie sollen jedoch möglichst selbstständig und im Ermessen der Beteiligten gestaltet werden.

Der vorliegende Aufsatz fußt auf einer ethnografischen Forschung zu Praktiken ethischer Selbstbildung von ehrenamtlichen Pat_innen in zwei Münchner Initiativen: ein Pat_innenschaftsprogramm für Geflüchtete und eines für Kinder psychisch erkrankter Eltern. Das Material, das Laura Gozzer von 2018 bis 2020 im Rahmen ihrer Dissertationsforschung erhoben hat, umfasst 27 Interviews mit 19 Pat_innen, drei Expert_innen und einer geflüchteten Person sowie teilnehmende Beobachtungen von Treffen und Workshops.² Die Forschung ist Teil der DFG-geförderten Forschungsgruppe »Urbane Ethiken«, die sich mit Debatten und Konflikten über gutes und richtiges städtisches Leben im 20. und 21. Jahrhundert auseinandersetzt (Ege, 2018; Dürr et al., 2020; Moser & Ege, 2021). Im Rahmen dieses Forschungsparadigmas fragen wir, wie ehrenamtliche Pat_innen in München sich durch ihr Engagement gesellschaftlich positionieren. Wie loten sie dabei die verschiedenen Erwartungen – seitens der als bedürftig Klassifizierten, seitens der Organisationen, aber auch gegenüber sich selbst – aus? Welche Vorstellungen »guter« Stadtgesellschaft sind dabei tragend und wie arbeiten die Akteur_innen im Rahmen der Pat_innenschaften an sich selbst durch Praktiken ethischer Subjektivierung (Foucault, 1993; Critchley, 2008; Moore, 2020)?

In diesem Aufsatz steht die Frage im Zentrum, welche Ideale und Praktiken die Pat_innen einsetzen, um zu helfen bzw. um die Beziehung – den eigenen Maßstäben entsprechend – »gut« und »richtig« zu gestalten. Dies geschieht vor dem Hintergrund der soeben angedeuteten Offenheit der Unterstützungsbeziehungen. So betonen die Initiativen die individuelle Ausgestaltung der Pat_innenschaften, die sich nach den Bedürfnissen und

2 Das Kernstück der Forschung bilden narrative Interviews mit 13 Frauen und sechs Männern, die zu ihren Motiven, Erfahrungen und Beziehungsverständnissen hinsichtlich ihrer Pat_innenschaften in ein bis zweieinhalbstündigen Gesprächen befragt wurden. Mit vier Personen wurden zwei Interviews geführt, um den zeitlichen Verlauf von neu entstandenen Pat_innenschaftsbeziehungen nachzuvollziehen. Die Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgte kontrastierend nach Geschlecht, Alter und Länge der Pat_innenschaften. Zusätzlich wurde Material durch teilnehmende Beobachtungen bei Workshops für Pat_innen in den Initiativen sowie bei sogenannten ersten Treffen bei den Geflüchtetenpat_innenschaften erhoben. Der Zugang zu den beiden Forschungsfeldern erfolgte über die institutionalisierten Akteur_innen.

Vorstellungen der Pat_innen einerseits sowie der Geflüchteten und Kinder andererseits richten solle.³ Pat_innenschaften verstehen wir in dieser relativen Unbestimmtheit bei gleichzeitigem institutionalisiertem Charakter als Aushandlungsräume, die maßgeblich von den Beziehungsidealen und Vorstellungen ›guter‹ Hilfe seitens der Pat_innen geprägt sind. Diese sind eng mit biografisch gewachsenen, gesellschaftlich geprägten und politischen Vorstellungen und Imaginationen, was ›gutes‹ und ›richtiges‹ Helfen umfasst, verbunden. Dementsprechend verknüpfen wir praxistheoretische Ansätze mit Konzepten aus der »anthropology of ethics«. Nach einer Erläuterung der Hauptperspektiven der genannten Forschungsgruppe und dem Ansatz unseres Teilprojekts, zeigen wir anhand einer Typologie von drei Beziehungsidealen und davon geprägten Praktiken, dass die Pat_innen sich in ihren Selbsttechniken an Subjektmodellen orientieren, die eng mit der politischen Einstellung, Biografie und sozialen Position der Ehrenamtlichen verwoben sind.

Ehrenamtliche Pat_innenschaften als urban-ethisches Forschungsfeld

Die DFG-Forschungsgruppe »Urbane Ethiken. Debatten um das gute und richtige städtische Leben im 20. und 21. Jahrhundert« untersucht seit 2015 in der nunmehr zweiten Förderphase in zwölf Städten weltweit Phänomene, die mit ethischen Debatten und Konflikten zu tun haben. Dabei geht es nicht darum, einen eigenen Entwurf für eine urbane Ethik wissenschaftlich zu entwickeln oder ethische Begründungsmuster auf ihre logische Konsistenz hin zu prüfen. Eine kultur- und sozialwissenschaftliche Ethikforschung hat zunächst zum Gegenstand, was Menschen in ihrem jeweiligen Handeln als moralisch, richtig oder gerecht erachten. Sie verfolgt dann das Ziel, diese Verständnisse des jeweiligen Tuns in ihrem sozialen Zusammenhang zu be-

3 Der Fokus der Forschungsperspektive verengte sich im Lauf der Erhebung auf die Perspektiven der ehrenamtlichen Pat_innen. Dies liegt nicht nur an methodischen Herausforderungen, was die Zugänglichkeit zu geflüchteten Menschen bzw. Kindern in den Programmen betrifft, sondern ist auch der Auseinandersetzung mit dem interdisziplinären Forschungsstand zu ehrenamtlichen Pat_innenschaften geschuldet. Hier herrschen sozialpädagogische und psychologische Wirkungsanalysen vor, die v.a. die Perspektive der »Zielgruppen« fokussieren, um die Effekte der Modelle zu prüfen.

greifen. Ethiken sind spezifisch für bestimmte Situationen und für Gruppen von Akteur_innen. Deshalb sprechen wir von urbanen Ethiken im Plural. Um diese urbanen Ethiken theoretisch fassen zu können, wurden entlang des empirischen Materials der Forschungsgruppe vier Perspektivierungen entworfen, die hier knapp zusammengefasst werden. Mit den »Techniken des Regierens« wird aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive das Zusammenspiel staatlicher Steuerung und bürgerschaftlichen Engagements beleuchtet (Rose, 2000). Mit dem Konzept der »Moralischen Ökonomie« von Edward P. Thompson (1971) kann gezeigt werden, in welcher Form Initiativen und/oder Protestbewegungen auf teilweise althergebrachte Gerechtigkeitsvorstellungen zurückgreifen. Mit der Perspektivierung »Ethische Subjekte« sollen – inspiriert von Michel Foucault (1987) und Judith Butler (2007) – die Debatten darüber untersucht werden, wer die guten städtischen Bewohner_innen sind bzw. wie in einem abstrakteren Sinn solche Subjekte als Idealtypus entworfen werden. Mit dem an David Graeber (2008) angelehnten Konzept der sozialen Kreativität schließlich können all jene Initiativen analysiert werden, bei denen aus z.T. aktivistischen Kontexten neue oder innovative Modelle des städtischen Zusammenlebens und Kooperierens entstehen.⁴

Das am Institut für Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie der LMU München angesiedelte Teilprojekt »Helfen. Eine Praxeologie städtischer Wohltätigkeit« spürt dem Zusammenhang zwischen Ethik und Urbanität bzw. städtischer Sozialität am Beispiel freiwilliger Pat_innenschaften in München nach. Wir verstehen freiwillige Arbeit als historisch wie gegenwärtig zentrales Feld ethischer Subjektivierung, das von spezifischen Vorstellungen von Gemeinwohl und ›intakter‹ städtischer Sozialität geprägt ist. Ehrenamtliche Pat_innen können sich einerseits als ›gute‹ städtische Bürger_innen positionieren, die sich für das Gemeinwohl einsetzen. Andererseits werden ihr Engagement und ihre Motive auch kritisch hinterfragt, beispielsweise in Vorwürfen der Selbstbezogenheit oder des Paternalismus, aber auch – besonders im Rahmen der Geflüchtetenhilfe – durch rechte Kritik an sogenannten ›Gutmenschen‹. Als Bereich städtischen und gesellschaftlichen Lebens, der in großem Maße von moralischen

4 Diese kurze Darstellung der Ausgangsüberlegungen und theoretischen Prämissen der Forschungsgruppe wird ausführlicher dargestellt in Ege & Moser, 2017. Vgl. auch Dürr et al., 2020.

Setzungen und Reflexionen geprägt ist, stößt freiwilliges Engagement die Akteur_innen dazu an, sich selbst zu hinterfragen und zu prüfen und teilweise auch politisch Stellung zu beziehen. Das Ziel unserer Forschung ist es nicht, Hilfepraxen als ethisch oder unethisch einzuteilen. Jenseits vereinfachender Dichotomien von beispielsweise Altruismus und Egoismus wollen wir die Kontextabhängigkeiten, Komplexitäten und inhärenten Ambivalenzen in Hilfepraxen von freiwilligen Pat_innen aufzeigen. Zur Analyse nutzen wir dementsprechend ein Konzept von Ethik, das nicht abstrakte Regeln meint, die Akteur_innen aus einer Außenperspektive auf ihr Handeln anlegen, sondern ein in den Alltag und alltägliches Tun verwobenes Reflektieren bzw. Formen des eigenen Tuns (Das, 2020), Technologien des Selbst, wie sie Michael Foucault beschreibt. Er konzipiert ethische Subjektivierung als Arbeit am Selbst, im Rahmen derer Individuen versuchen, sich als moralische Subjekte zu konstituieren (Foucault, 1993).

In der Empirischen Kulturwissenschaft und Europäischen Ethnologie wurden Hilfepraxen zuletzt v.a. mit Fragen nach Hierarchien, Empowerment und gesellschaftlicher Ungleichheit verknüpft. Dabei erscheinen die Konzepte Care und Solidarität derzeit prominenter als Hilfe und erfahren zunehmende Theoretisierung sowie Verwendung in ethnografischen Forschungen (Binder et al., 2019). Während Solidarität egalitäre Beziehungen impliziert und neben dem Solidarprinzip in Wohlfahrtsstaaten (Bude, 2019) v.a. in Zusammenhang mit Rassismuskritik und politischen Kämpfen gedacht wird (Karakayali, 2019), scheint dem Hilfe-Begriff aus machtkritischer Perspektive, die das Fach der Empirischen Kulturwissenschaft und Europäischen Ethnologie auszeichnet, eine Aura des Hierarchischen und A-Politischen anzuhaften.⁵ Die Fragen nach der transformativen Kraft (Wagner, 2019) von sowie der Asymmetrie in Hilfebeziehungen treiben nicht nur

5 Wichtige Erkenntnisse hierzu erarbeiteten Vertreterinnen der Humanismuskritik, die Hilfe unter dem Leitbild des Humanismus als Ungleichheit stabilisierend oder gar verschärfend interpretieren. Miriam Ticktin (2014) zeigt, dass ein auf humanitären Idealen basierendes Einwanderungssystem dazu führt, dass Migrant_innen nicht als politische Akteur_innen sondern nur mehr als versehrte Körper wahrgenommen werden. Didier Fassin (2007) beschreibt, wie durch Humanismus Individuen zu Opferfiguren werden, von denen nichts erwartet wird. »They are those for whom the gift cannot imply a counter-gift, since it is assumed that they can only receive. They are the indebted of the world.« (Fassin, 2007, S. 512) An diese Arbeiten anschließend, haben viele Anthropolog_innen die herrschaftsstabilisierenden Effekte von Hilfe betont.

Forscher_innen und theoretische Debatten um, sondern auch die Akteur_innen, die Hilfe leisten, selbst. Sie finden sich häufig in ambivalenten und widersprüchlichen Situationen wieder. Dem Interesse für die Dilemmata helfender Praxis folgend, greifen wir auf ethnografische Vorarbeiten zurück: Catherine Trundle (2014) und Omri Elisha (2008) beschreiben in ihren jeweiligen Erhebungen zu christlichen Ehrenamtlichen die ständig zu verhandelnden Spannungen zwischen den moralischen Ambitionen der Helfenden und den alltäglichen, verkörperten Umsetzungen. Zudem ist im Sinne eines kulturanalytischen Ansatzes der gesellschaftspolitische Kontext von Hilfepraxen zentral. Jens Wietschorke (2013) zeigt anhand der Selbstverständnisse, Gesellschaftsentwürfe und habituellen Dispositionen von Engagierten in einer Settlement-Bewegung im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts, dass soziales Engagement eine zutiefst milieuspezifische Praxis ist, die gesellschaftliche Beziehungen und Ordnungen etabliert bzw. stützt. Wie auch Wietschorke betten wir unseren Forschungsgegenstand in seine unmittelbaren lokalen und historischen Kontexte ein und stellen ihn dementsprechend auch in Zusammenhang mit der Stadt München, ihrem Imaginären und den spezifischen, vor Ort herrschenden Bedingungen und Infrastrukturen sowie den soziopolitischen Prozessen und Konstellationen (Lindner, 2008; Moser & Egger, 2010). Dazu gehört die christliche und bürgerliche Prägung der Münchner Stadtbevölkerung, deren Mittelschicht durch gut ausgebildete und gutverdienende Singles und Familien gekennzeichnet ist, ebenso wie die finanziellen Investitionsmöglichkeiten der Landeshauptstadt München in sozialen Belangen.

Gesellschaftspolitische Positionierungsfragen, Aspekte der Sozialisation, die städtische Umwelt – sie alle fließen in die Ideale dessen, was ›gute‹ bzw. ›korrekte‹ Hilfe ist, mit ein. Pat_innen verhandeln dabei nicht nur mit den institutionalisierten Akteur_innen in den Initiativen sowie den ihnen zugeteilten Personen, geflüchteten Menschen oder Kindern, die in Familien mit psychischen Erkrankungen aufwachsen, sondern auch mit sich selbst, ihrem Selbstverständnis und Erwartungen an sich: Welche Art von Pate bzw. Patin will ich sein? Was soll meine Rolle umfassen? Wie kann ich dem/der anderen helfen? Im folgenden Kapitel fragen wir, welche Vorstellungen ›gelungener‹ oder ›guter‹ Hilfe die Pat_innen im Prozess ihres Engagements ausprägen, welche Praktiken sie daraus ableiten und inwieweit sich Vorstellungen in bzw. durch Praktiken modifizieren.

Nähe, Leistung und Kontinuität – Beziehungsideale in der Pat_innenschaftspraxis

Zunächst gilt es einen Blick auf die untersuchten Initiativen zu richten: ein Programm zur Betreuung von Geflüchteten, das seit 2009 von der Initiative Save Me München als Teil des Münchner Flüchtlingsrats unterhalten wird, sowie ein Programm für Kinder mit psychisch erkrankten Eltern, welches der Fachdienst Patenschaften im Sozialdienst katholischer Frauen München e.V. seit 2008 betreut. In beiden Programmen sind Koordinatorinnen – meist Sozialpädagoginnen – für die Betreuung der Pat_innenschaften zuständig. Sie befragen und orientieren die werdenden Pat_innen und entscheiden, welche Personen miteinander verknüpft werden. Nach dem ersten Treffen, das im Beisein der Koordinatorinnen stattfindet, treffen sich die Pat_innen und die geflüchteten Menschen bzw. Kinder selbstständig. Gemeinsam ist den Programmen, dass sie wöchentliche Treffen über einen längeren Zeitraum, mindestens ein Jahr, empfehlen. Im Forschungssample finden sich Pat_innenschaften, die nicht über zwei Monate hinausgingen, und solche, die seit Beginn der Programme, also seit über zehn Jahren bestehen. Unter den Engagierten finden sich mehr Frauen als Männer, wobei bei den Pat_innenschaften für Kinder psychisch erkrankter Eltern auch viele Paare aktiv sind. Obwohl die sozioökonomische Situation der Ehrenamtlichen variiert, weisen sie fast ausschließlich akademische Abschlüsse auf.

In anderen Aspekten unterscheiden sich die Programme maßgeblich: Während Save Me Teil einer politischen Organisation ist und auch Kampagnenarbeit zu legalen Zuwanderungswegen übernimmt sowie sogenannte Resettlement-Flüchtlinge betreut, ist der Sozialdienst katholischer Frauen (SkF) ein seit Ende des 19. Jahrhunderts bestehender Sozialfürsorgeverein, der sich in verschiedenen Projekten zur Jugendhilfe, Wohnungslosenhilfe oder Schwangerenbetreuung der Hilfe von Frauen für Frauen verschrieben hat. Die beiden Pat_innenschaftsprogramme sind dementsprechend unterschiedlich finanziert und ausgestattet, was sich auf die Kapazitäten der Betreuung auswirkt: Während beim SkF derzeit circa 40 Pat_innenschaften für Kinder psychisch erkrankter Eltern auch nach der Vermittlung eng weiter betreut werden können, sind die Mitarbeiterinnen bei Save Me vor allem mit der Veranstaltung von Vorbereitungsworkshops und der Vermittlung beschäftigt. Ihnen fehlen die Kapazitäten, den Fortgang der Pat_innenschaften weiter zu betreuen und sie besitzen kein abschließendes Wissen

darüber, wie viele der ca. 250 vermittelten Pat_innenschaften derzeit noch laufen. Neben diesem Unterschied in finanziellen und personellen Ressourcen greifen die Koordinatorinnen auch entsprechend der Zielgruppe – Erwachsene einerseits und Minderjährige andererseits – unterschiedlich stark in die Gestaltung der Pat_innenschaften ein. So bleiben die Koordinatorinnen des SkF über die ersten Treffen hinaus in engem Kontakt mit den Familien sowie den Pat_innen und vermitteln bei Konflikten bzw. beraten die Pat_innen aktiv bei Herausforderungen oder Unsicherheiten. Den Umfang der Kinderpat_innenschaften umschreiben die Koordinatorinnen damit, Alltägliches mit den Kindern zu unternehmen: auf den Spielplatz oder ins Kino zu gehen oder gemeinsam zu kochen. Dabei setzen die Koordinatorinnen zentral, dass die Pat_innen die Eltern der Kinder respektieren und als zentrale Entscheidungsträger_innen wahrnehmen. Die Pat_innen sollten weniger Erlebnisse jenseits der sonstigen Möglichkeiten der Kinder bieten, wie kostspielige Urlaube oder Ausflüge, um keine Konkurrenz zur Familie herzustellen. Sie sollen vielmehr als langfristige Bezugspersonen Teil des Alltags werden. Die Pat_innen für Geflüchtete erhalten weniger klare Vorschläge, was die Gestaltung der Pat_innenschaften betrifft: Hier scheint von der Betreuung eines Asylverfahrens über das Übersetzen von Briefen bis hin zu informellen Treffen in Cafés alles möglich. Beide Programme raten aber explizit von finanzieller Unterstützung aus eigener Kasse sowie großzügigen Geschenken ab, um monetäre Abhängigkeitsbeziehungen zu verhindern. Wie oben bereits skizziert, beschreiben beide Programme einen gewissen Spielraum, den die Pat_innen sowie die Kinder oder geflüchteten Menschen nach ihren jeweiligen Bedürfnissen, Ressourcen und Erwartungen aushandeln.

Im Unterschied zu beispielsweise Sozialpädagog_innen oder Psycholog_innen sind freiwillige Pat_innen stärker durch intuitive Ansätze geleitet statt durch professionelles Wissen. Sie orientieren sich in ihren Vorstellungen dessen, was »gute« Hilfe ausmacht, an Logiken in anderen ihnen bekannten gesellschaftlichen Bereichen: der Schule, der Arbeit, der Familie und dem Freund_innenkreis. Im Prozess der Gestaltung setzen sich die Pat_innen sowohl den Erwartungen der Geflüchteten oder Kinder, als auch den Erwartungen bzw. Normen seitens der Expert_innen in den Initiativen aus und sind gleichzeitig mit ihren eigenen Erwartungen konfrontiert – den Erwartungen an sie selbst, an die Pat_innenschaft und an ihr Gegenüber. Im Folgenden präsentieren wir drei Beziehungsideale, die sich in der Analyse

des Materials mit Interpretationsmethoden der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al., 2019)⁶ als zentral für die angewendeten, auf Hilfe abzielenden Praxen herauszuschälen. Diese Beziehungsideale sind im Folgenden im Sinne einer Typologie zugespitzt. In der empirischen Komplexität kombinieren die Pat_innen die verschiedenen Beziehungsideale zum Teil auch auf widersprüchliche Art und Weise.

Hilfe durch Nähe

Eine Koordinatorin betont in einem Vorbereitungsworkshop für Geflüchtetenpat_innen, dass die Pat_innenschaften eine »individuelle Sache« seien. Manche hätten nach einiger Zeit »einen Freund mehr«, andere gestalten es »anonymer oder ... [sucht nach Wort] sachlicher«, also »konkrete Integrationshilfe« (Beobachtungsprotokoll vom 26.06.2018). Damit umschrieb sie ein Spannungsfeld, das im sozialpädagogischen Diskurs die Einteilung zwischen »beziehungsorientierten« und »aufgabenorientierten« Pat_innenschaften umfasst (Perzлмаier & Sonnenberg, 2013, S. 21). In den qualitativen Interviews mit Pat_innen für geflüchtete Menschen manifestierte sich eine deutliche Tendenz hin zur Beziehungsorientierung. Dieses Ideal umschreiben wir als Hilfe durch Nähe. Zentrales Ziel ist es, eine vertrauensvolle Eins-zu-Eins-Beziehung aufzubauen, die zum Mittel und Zweck der Hilfestellung

6 Im »Forschungsstil« (Breuer et al., 2019, S. 4) der Grounded Theory, der mehr und mehr Verwendung in qualitativen Forschungen findet, wird eine verstehende Haltung eingenommen. Statt Theorie zu überprüfen bzw. zu belegen, geht es darum, Sinnzusammenhänge und neue theoretische Modelle bzw. Konzepte zu entwerfen. Auf den Arbeiten von Glaser und Strauss aufbauend, haben sich mittlerweile verschiedene Ansätze der Grounded Theory etabliert. Die Betonung der Konstruktionsleistung und Positionalität der Forschenden bei Breuer et al. kommt der methodischen Reflexivität im Fach der Empirischen Kulturwissenschaft/Europäischen Ethnologie nahe. Die Besonderheit der Analyse anhand eines Grounded Theory Stils liegt darin, anfangs möglichst offen zu kodieren, um in weiteren Schritten bis hin zu neuen Konzepten und Modellen weiter zu abstrahieren. Erhebung und Interpretation bilden im Rahmen einer »hermeneutischen Spirale« (Breuer et al., 2019, S. 55) Prozesse, die ineinandergreifen. Die philosophische Grundlage der Methode liegt im konstruktivistischen Verständnis sozialer Prozesse: Die Deutungen der lebensweltlichen Akteur_innen werden in die Analyse mit einbezogen, zeitgleich wird versucht, durch neue Begriffe bzw. das Herstellen neuer Verbindungen eine abstrahierende Ebene zu erreichen, die aber immer nur eine von vielen möglichen Interpretationen – gemäß der Positionalität der Forschenden – darstellt.

wird. Darin offenbart sich eine Vorstellung von Beziehung als reparierend, stützend und Selbsthilfe fördernd.

Auf die Nachfrage nach den Unterschieden der Pat_innenschaften im Vergleich zu z.B. Kleiderspende spezifizieren Pat_innen für geflüchtete Menschen ihr Interesse am Modell. So beschreibt die 49-jährige Buchhändlerin Hilde in Interviewausschnitt 1), die bereits in der Hausaufgabenhilfe einer Gemeinschaftsunterkunft tätig ist, warum sie sich zusätzlich als Patin meldete:

Interviewausschnitt 1)

»ich fand's interessant, weil ich hoffe, dass man so jemanden ein bisschen näher kennenlernt, [...] Hintergründe erfährt und (.) auf die Leute eingehen kann. [...] Weil man sucht vielleicht doch immer so ein bisschen was Persönliches als Engagement und nicht nur (.) einfach das Praktische. Es ist eigentlich egal, welches Kind da vor mir sitzt, ich helfe denen, das ist natürlich so. [...] Aber, dass man einfach ein bisschen Zeit hat, sich auf eine Familie und deren Geschichte und Probleme einzulassen.« (Interview vom 26.06.2018)⁷

Hilde verspricht sich persönlichen Kontakt, Wissen und Einfühlung. Sie und Hamna, eine Frau im selben Alter, üben Hamnas Wunsch folgend bei ihren wöchentlichen Treffen in der Gemeinschaftsunterkunft Deutsch. Die »persönliche Note«, wie Hilde im zweiten Interview meint, komme da »vielleicht ein bisschen zu kurz« (Interview vom 28.11.2018). Sie erzählt, dass Hamna sie zu Hause besucht hat und dass sie durch den Austausch von Rezepten oder das Sprechen über Familienbeziehungen eine gemeinsame Ebene finden, die über das Deutschüben hinausgeht. In Hildes Wahrnehmung sind sie und Hamna nicht nur ähnlich alt, sondern teilen auch die Erfahrung der Mutterschaft. »Für mich passt das ganz gut« (ebd.). Eineinhalb Jahre nach dem ersten Gespräch sendet Hilde ein Foto, auf dem die beiden Frauen Arm in Arm in Hildes Garten stehen und in die Kamera lächeln. Dieses Foto symbolisiert Hildes Ambition einer vertrauten, persönlichen Beziehung.

Der Anspruch, im Rahmen der Patinnenschaft persönliche Nähe aufzubauen, beschäftigt auch die 28-jährige Biologin Bettina (Interviewausschnitt 2). Sie antwortet auf die Frage, was sie sich in Zukunft für ihre Patinnenschaft für die 24-jährige Safiye wünschen würde, folgendermaßen:

7 Die Interviewzitate wurden zum Zweck der besseren Lesbarkeit geglättet.

Interviewausschnitt 2)

»Mmmmh, (.) also ich würd' mir schon wünschen, dass [...] es halt mehr Richtung Freundschaft geht als Patenschaft im Sinne von (.) ja, wir haben irgendwie Vorteile voneinander und es ist ganz nett, sondern sozusagen einfach dieses [...]/Sie ist einfach dann ne Freundin von mir und die treffe ich regelmäßig und so. [...] Das find ich irgendwie ganz schön (.), auch um dieses, ich mein sie ist jetzt ein bisschen jünger als ich, ja, aber ansonsten haben wir glaub ich schon so, (.) wir verstehen uns wirklich gut und ich würd halt gern wegkommen von diesem Patenschaftsverhältnis [...]. Ich will ja nicht irgendwie zeigen, wie man (.) keine Ahnung (.) [...] deutscher lebt oder was weiß ich (lacht).« (Interview vom 11.07.2018)

Bettina sucht nach adäquaten Worten und macht schlussendlich deutlich, dass sie eine egalitäre Beziehung zwischen Freundinnen dem Modell der Patinnenschaft, das für sie untrennbar mit Hierarchien verbunden ist, vorzieht. Safiyes fehlende Deutschkenntnisse sieht Bettina als ein Hindernis, warum die Frauen bisher noch keine Freundinnen geworden sind.⁸ Ähnlich wie Hilde stellt Bettina Nähe zu Safiye her, indem sie Gemeinsamkeiten sucht. Neben der Betonung desselben Geschlechts und Alters ist dafür eine Sequenz sprechend, in der Bettina von einem gemeinsamen Festbesuch erzählt: In der Begleitung einer Freundin Safiyes gingen die beiden auf ein Fest vom Münchner Flüchtlingsrat, die Stimmung zwischen den Frauen ist beim Tischtennispielen ausgelassen und heiter. Beim Beobachten der lachenden Safiye und ihrer Freundin habe sich Bettina, so erzählt sie mir retrospektiv, an sich und ihre beste Freundin erinnert gefühlt.

Der Festbesuch ist aber eine Ausnahme in der alltäglichen Patinnenpraxis. Safiye und Bettina sehen sich kaum außerhalb der Unterkunft. Bei ihren Treffen, die aus Deutschübungen und einem anschließenden gemeinsamen Abendessen bestehen, sind sie nicht alleine, sondern mit Safiyes Familie zusammen. Im Laufe der Patinnenschaft fragt Safiye Bettina, ob diese auch ihren Eltern Deutsch beibringen könne – eine Anfrage, der sich Bettina nicht gewachsen fühlt und die sie schließlich ablehnt. Ein Jahr nach dem ersten Interview erzählt Bettina von ihrem Eindruck, dass meist sie die Tref-

8 In Gesprächen mit anderen Pat_innen werden auch die engen familiären Verbindungen, die einige geflüchtete Menschen in München halten, als Hindernisse für einen engeren Kontakt mit dem Gegenüber beschrieben.

fen initiieren muss. Sie fragt sich, ob die Patinnenschaft einfach auslaufen würde, wenn sie sich nicht mehr bei Safiye melden würde (Interview vom 31.07.2019) – ein Thema, das häufig auch Eingang in die Vorbereitungsworkshops der Organisation Save Me findet.⁹ Als Organisation betont Save Me zwar durch Werbematerial und best-practice-Beispiele einerseits das Etablieren einer persönlichen Beziehung als Ziel der Pat_innenschaften, andererseits versuchen die Koordinatorinnen die Erwartungen der Pat_innen in den Vorbereitungsworkshops nach unten zu schrauben: »Wir können keine Freundschaften schaffen« oder »Wir sind keine Börse« (Beobachtungsprotokoll vom 26.06.18). Sie appellieren an die Pat_innen, die Situationen der Geflüchteten zu verstehen und ihre Entscheidungen und auch Abgrenzungen zu respektieren. Bettina orientiert sich an diesen Ratschlägen und hält die Patinnenschaft zu Safiye weiter aufrecht. Deutlich werden hier die Zusammenhänge zwischen Techniken des Regierens, die im Rahmen des Pat_innenschaftsmodells ein Subjekt vorschlagen, das Beziehungen schaffen kann, und den damit verbundenen Ambitionen und Ambivalenzen in den je individuellen Prozessen ethischer Selbstbildung seitens der Pat_innen. Das Ideal des relationalen Subjekts hängt dabei eng mit Problematisierungen einer beziehungsarmen Gesellschaft zusammen, wie Andrea Muehlebach (2012) anhand ihrer Ethnografie zu italienischen Ehrenamtlichen ausführt. Die Ebene der persönlichen, intimen, freundschaftlichen oder quasi-familiären Beziehungen wird dabei auch in politischer Hinsicht zum Beziehungsideal: Statt hierarchischer Hilfebeziehungen wird eine symmetrische persönliche Bindung imaginiert, die auf Reziprozität aufbaut (Stock, 2019).

Die Praxen und Haltungen aller vier Frauen, Hilde und Bettina, aber auch Hamna und Safiye müssen wir mit ihren jeweiligen biografischen Situationen kontextualisieren. Bettinas Wunsch nach einer Freundschaft könnte einerseits mit ihrem Umzug nach München und ihrem ausbaufähigen Freund_innenkreis verbunden sein und andererseits sicherlich, wie sie betont, mit dem Abbau von Hierarchien. Sie ist politisch interessiert und kennt kritische Debatten rund um paternalistische Zugriffe von Helfer_innen auf Geflüchtete. Safiye will sie nicht als »Schützling« verstehen, sondern als selbstständig und ebenbürtig (Interview vom 11.07.2018). Hilde engagiert

9 Die Koordinatorinnen baten um Verständnis für geflüchtete Menschen, die ihre Pat_innen vielleicht nicht von sich aus kontaktieren, weil sie ihnen nicht auf die Nerven gehen wollen – eine Vermutung seitens der Initiative.

sich auch vor dem Hintergrund, dass ihre jüngste Tochter bald aus der gemeinsamen Wohnung auszieht und sie ihre Arbeitszeit reduziert. Sie hat Kapazitäten frei, will sich einbringen, sucht nach Verbundenheit. Hamna und Safiye sind mit ihren jeweils spezifischen, prekären Lebenssituationen und organisatorischen Aufgaben beschäftigt. Während Hamna mit zwei ihrer drei Kindern in einem Zimmer in einer großen Gemeinschaftsunterkunft wohnt, einzig für einen wöchentlichen Gang zur Lebensmitteltafel die Unterkunft verlässt und als Analphabetin Schwierigkeiten im Deutschkurs hat, versucht Safiye ihren Ehemann über ein Familiennachzugsprogramm nach Deutschland zu holen. Offenbar ist es ihr wichtig, ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder Zugang zu Bettinas Aufmerksamkeit zu verschaffen, um ihnen eine Verbesserung im Deutschen zu ermöglichen. Die Vorstellungen dessen, wie die Pat_innenschaften aussehen können, werden erst im Laufe von Monaten abgeglichen und modifiziert.

Einige weitere Pat_innen orientieren sich an einem Ideal der beziehungs-fähigen und offenen Mitbürger_innen, die eine jenseits von Hilfhierarchien, »natürliche« gleichberechtigte Beziehung zum Gegenüber aufbauen wollen. Zum Teil grenzen sie sich dabei von der Perspektive von Fachkräften sowie von der Indifferenz anderer Münchner_innen ab. Die Arbeit am Selbst als Teil ethischer Selbstbildung umfasst dann, die Richtung, die die geflüchteten Menschen vorgeben, mit zu vollziehen und gleichzeitig Nähe herzustellen, durch Einladungen, durch Nachfragen, durch gemeinsame Freizeitunternehmungen oder durch die Suche nach Gemeinsamkeiten. Häufig treten dabei die Bedürfnisse der Geflüchteten nach Unterstützung in konkreten Lebensbereichen, das Ideal einer vertrauensvollen Beziehung seitens der Pat_innen, sowie deren politischen Einstellungen und normativen Erwartungen an das Selbst in Konflikt miteinander.

Hilfe durch Leistung

Einige Pat_innen für Geflüchtete nehmen stärker eine »aufgabenorientierte« Pat_innenschaft auf und sehen darin die ideale Form der Hilfestellung. Sie widmen sich klaren Zielen bzw. Aufgaben, welche die ihnen zugewiesene Person bestimmt, wie Ausbildungsplatzsuche, Lernen der deutschen Sprache oder das Erklären von Briefen. So verstehen in vielen Fällen Pat_innen den dringenden Bedarf v.a. geflüchteter Familien nach Wohnraum als ihre persönliche Herausforderung, ihr Projekt. Die 49-jährige Osteopathin Andrea

beispielsweise verhandelt mit dem Wohnungsamt, um einer fünfköpfigen Familie eine Wohnung zu sichern. Ausgehend von der Struktur des Pat_innenschaftsprogrammes hatte sie ursprünglich erwartet, nichts mit dem »ganzen[n] Anstrende[n]« zu tun zu haben, was sich »leider [...] so nicht verwirklicht« habe (Interview vom 21.01.2019). Stattdessen beginnt ihre Patinnenschaft wie folgt: »Der Vater in der Familie hat klare Vorstellungen, der kann auch gut zuteilen. Klarer Auftrag war am Anfang: Wohnung.« (Ebd.) Nach eigenen Angaben wendet Andrea in der Anfangszeit der Patinnenschaft dreimal wöchentlich vier bis sechs Stunden für Telefonate, Formulare und Briefverkehr auf. Probleme hätte sie in ihrer Patinnenschaft nie mit der Familie selbst gehabt, sondern mit den städtischen Stellen. Die »behördlichen Sachen« hätten sie »überrollt, ganz ehrlich.« (Ebd.) Durch die Erzählung dieser unerwarteten Überforderung, beschreibt Andrea sich selbst als eine Person, die nicht leicht aufgibt, sich nicht leicht abwimmeln lässt und mutig ist. Gegenüber den in ihrer Erfahrung untätigen, teils blockierenden Sozialbehörden erzählt sie sich als tatkräftig und effektiv: Tatsächlich sichert sie der Familie zuerst eine vorübergehende und dann eine unbefristete Wohnung in einem Genossenschaftshaus.

Manche Pat_innen berichten davon, dass sie angesichts einer klaren Aufgabe erleichtert waren. Dass der 66-jährige Unternehmensberater Johann den 20-jährigen Borueima v.a. in schulischen Belangen unterstützt, hilft ihm, seine Rolle klar zu formulieren und Grenzen zu etablieren (Interview vom 22.01.2019). Dass Boureima im Laufe der Jahre einen Schulabschluss macht und eine Lehre beginnt, erfüllt Johanns Patenschaft mit Sinn, was er mit folgendem Bild beschreibt: »Ich sehe, wie die Wand weiß wird.« (Ebd.) Das Leistungsideal überträgt sich hier auch auf die zu betreuende Person. Ganz ähnlich erzählt auch Hilde von Erfolgserlebnissen beim Deutschüben, wenn Hamna beispielsweise nach einiger Zeit die Uhr lesen kann (Interview vom 28.11.2020). Am Beispiel Hildes wird deutlich: Die hier destillierten Hilfsideale müssen sich nicht immer ausschließen, sondern greifen ineinander oder laufen parallel.

Eine organisatorische Aufgabe kann den Druck von der Entwicklung einer persönlichen, engen Verbindung nehmen, wie Louisa (Interviewauschnitt 3), eine 31-jährige Freiberufliche im Medienbereich und Patin für die 20-jährige Abeba, beschreibt:

Interviewausschnitt 3)

»LS: Sie hat in zwei verschiedenen Flüchtlingsheimen gewohnt und hat jetzt ihre erste eigene Wohnung bezogen und genau zu dem Zeitpunkt, als klar war, okay, die zieht jetzt aus, die muss jetzt innerhalb von einer Woche in ihre Wohnung einziehen, dann hab ich die Patenschaft übernommen.

LG: Ja okay, voll am Peak quasi.

LS: Genau, aber das war total gut, weil wir hatten gleich ein Projekt, mit dem wir anfangen konnten. [...] Ich stell mir das einfacher vor, als wenn man sich einfach so trifft und dann mal so reden muss. Vor allem sie spricht kein Englisch.« (Interview vom 23.01.2019)

Louisa empfindet die Aufgaben rund um den Wohnungsbezug als Entlastung angesichts der sprachlichen Barriere. Sie betont zwar, dass die beiden Frauen sich auch »ohne die Sprache« verständigen könnten, »aber tiefgreifende Unterhaltungen funktionieren halt nicht. [...] Deswegen war's gut, dass wir das Projekt hatten« (ebd.). Die Wohnung zu beziehen gibt den Frauen eine gemeinsame Aktivität, die sie auch über die Sprachbarriere hinweg verbindet. Dennoch schwingt mit Louisas Erwähnen »tiefgreifender Unterhaltungen« implizit auch der Anspruch nach einer innigeren Beziehung mit.

Das Lösen eines Problems oder das Übernehmen einer Aufgabe kann in vielen Fällen also zu Rollenklarheit, der Definition des Pat_innen-Seins, beitragen. Die Pat_innen greifen dabei auf bekannte Muster der Selbstkonstitution zurück. Kultur- und sozialtheoretisch können wir uns hier auf Konzepte zu Subjektivierungen von Prämissen wie Erfolg und Leistung sowie auf die Projektförmigkeit spätmoderner Vergesellschaftungsformen beziehen (Bröckling, 2005). Bedürfnisse der geflüchteten Menschen werden zu Projektzielen. Statt sich als emotionale Helfer_innen oder als politische Aktivist_innen zu verstehen, präsentieren sich viele als pragmatische Unterstützer_innen, die genau dort anpacken, wo Hilfe benötigt wird, und an ganz konkreter Stelle zur Besserung des Lebens der anderen beitragen. Hier verbinden sich materielle Notlagen von geflüchteten Menschen mit der Leistungsbereitschaft einer urbanen Mittelschicht. Prägend scheint im Fall der Pat_innenschaften für Geflüchtete v.a. der Diskurs um die Krise des europäischen Grenzregimes im Jahr 2015 (Hess, 2017), in dem mit dem Slogan »Wir schaffen das« an ein leistungsfähiges, aufnahmeberechtigtes und soziales Deutschland appelliert wurde – ein Gesellschaftsideal, auf das

sich einige Pat_innen explizit oder implizit beziehen. So antwortet Andrea (Interviewausschnitt 4) auf die Frage, wie sie die Situation der Familie einschätzt, wenn sie sich als Patin nicht eingebracht hätte, dass sie keine CDU-Wählerin sei:

Interviewausschnitt 4)

»[...] aber wie sie [Angela Merkel, LG] damals gesagt [hat]: Wir schaffen das, hab ich mir gedacht, so gut: Das hast du jetzt gesagt, jetzt beweise es. [...] Das war ja ziemlich schnell klar, dass das so nicht funktioniert. [...] Also wenn da sich viele nicht bereit erklärt hätten, was zu machen, dann wär das nicht gegangen.« (Interview vom 21.01.2019)

Nimmt man eine Perspektive auf freiwilliges Engagement als Techniken des Regierens ein, die Lücken in der wohlfahrtsstaatlichen Versorgung stopfen sollen (Ilan & Basok 2004; Pinl, 2015), wird bei der Übernahme der Pat_innen von bürokratischen Aufgaben, Kitaplatz-Suche oder Wohnungssuche sichtbar, dass die Unterstützung der Geflüchteten durch Professionelle hier nicht ausreichend greift.¹⁰ Das wird auch in Kontrast zu den Pat_innen für Kinder psychisch erkrankter Eltern offensichtlich. Diese finden sich kaum in einer Situation wieder, in der sie bürokratische Fragen oder die Suche nach Arbeits-/Ausbildungsplatz oder Wohnung übernehmen müssen. Die Familien, an die die Pat_innen vermittelt werden, sind vielmehr in ein engmaschiges institutionalisiertes Hilfe-Netz eingebettet: neben der Betreuung der häufig alleinerziehenden psychisch erkrankten Mütter sind meist weitere psychologische Dienste oder das Jugendamt involviert. Zwar vollziehen die Pat_innen Entscheidungen mit und beraten, übernehmen aber in diesen Bereichen selten die Hauptverantwortung.

Deutlich wird anhand des Beziehungsideals der Leistung nicht nur, dass grundsätzlich Muster der idealen Subjektkonstitution – Effektivität und Erfolg – in die ethischen Selbstbildungsprozesse von ehrenamtlichen Pat_innen miteinfließen, sondern auch, dass gegenwärtige politische Debatten diese mitprägen: nicht nur in Bezug auf die Versorgung und »Integration«

¹⁰ In Gemeinschaftsunterkünften sind während des Erhebungszeitraums eine geringe Zahl an Sozialbetreuer_innen für eine große Zahl an Bewohner_innen mit je spezifischen Problemen zuständig. Nach dem Umzug in eigene Wohnungen sind volljährige geflüchtete Menschen in der Regel auf sich gestellt.

von geflüchteten Menschen nach 2015, sondern auch mit Blick auf Debatten zur klaffenden »sozialen Schere« und sich voneinander stark unterscheidenden sowie entfernenden Lebensrealitäten in Deutschland allgemein und in Städten im Spezifischen.

Hilfe durch Kontinuität

Bei den Pat_innen für Kinder herrscht ein Beziehungsideal vor, in dem die Pat_innen den Kindern vor allem Verlässlichkeit und Sicherheit geben – unabhängig von der Intensität der Beziehung oder den Herausforderungen, bei denen ehrenamtliche Pat_innen die Kinder unterstützen können. Entscheidend ist dabei die Einbettung des Pat_innenschaftsprogramms in psychologisches und sozialpädagogisches Expert_innenwissen über Kinder, die in Familien mit psychischen Erkrankungen aufwachsen.¹¹ Wichtig sei nicht, was die Pat_innen während den wöchentlichen Treffen jeweils mit den Kindern unternehmen, sondern dass sie diese überhaupt verlässlich und kontinuierlich abholen (Interviewausschnitt 5). Die Relevanz von Stabilität und Verlässlichkeit erklären auch Pat_innen selbst durch die Abgrenzung von den Familien:

Interviewausschnitt 5)

»Der [Vater] hat oft so Zusagen gemacht: Er holt das Kind ab oder trifft sich mit dem und dann kam er nicht und hat nicht mal abgesagt. Dass man dann halt zeigt: Hey, es gibt auch noch außerhalb von deiner kleinen Kernfamilie jemanden, der/Also wo die Beziehung konstant ist, gell? [Der] auch immer wieder kommt.« (Interview vom 19.06.2019)

Langjährige Pat_innen, wie die 33-jährige Controllerin Felicitas Schröder, berichten von einfachen und schwierigen Phasen der Pat_innenschaft (Interviewausschnitt 6). Als Michaela, Felicitas' Patenkind, ins Teenager-Alter kam, veränderten sich die gemeinsamen Treffen:

¹¹ Dieses Expert_innenwissen folgt einem resilienzorientierten Ansatz, der sowohl im Konzept der Patenschaften des SkF als auch in beratenden Kontexten seitens der Mitarbeiterinnen vertreten wird.

Interviewausschnitt 6)

»Und, mei, es war halt mal eine Zeit lang so/Ich glaub, wir sind über zwei Jahre nur ins Kino gegangen (lachen). [...] Ich hab sie abgeholt, da hatte sie so eine stille Phase, da hab ich mich wirklich gefühlt wie so eine schlimme Tante (lachen), die sie dann so ausfragt über die Schule und keine Ahnung, [...] /Auf dem Hinweg war sie dann relativ still und da dachte ich mir schon: Oh je (.) macht ihr das jetzt Spaß? Aber ok, sie will den Film auf jeden Fall sehen (lachen) von daher passt das. Danach war es dann meistens aber so, dass sie mir so einen Kilometer bevor wir bei ihr zu Hause waren, irgendwas Krasses erzählt hat, was sie unbedingt loswerden wollte, und dann saßen wir noch eine Stunde im Auto [...] und haben uns unterhalten.« (Interview vom 25.04.2019)

Für Felicitas ist es entscheidend, die Beziehung auch über Durststrecken zu halten. Sie erzählt, dass es drei Jahre gedauert habe, bis Michaela und sie »ernsthaft über Probleme« (ebd.) sprechen konnten. Das Beziehungsideal der Kontinuität ist verknüpft mit Praktiken des Wiederholens, hier des wiederholten Kinobesuchs. Außerdem gilt es, eigenen Verunsicherungen – »macht ihr das jetzt Spaß?« – nicht zu viel Raum zu geben. So geht es auch dem 38-jährige Anästhesisten Lukas, der davon erzählt, dass sein Patenkind, das er seit einigen Jahren wöchentlich von zu Hause abholt, sich auch schon mal geweigert habe, etwas mit ihm zu unternehmen. Trotzdem wieder zu kommen und Ablehnung nicht zum Anlass für persönliche Kränkung zu nehmen, sondern als Ausdruck der Situation des Kindes, sind Strategien, welche die Koordinatorinnen den Pat_innen explizit raten und die zur Kontinuität beitragen sollen. Analysierbar wird hier die Wirkkraft eines ethischen Subjektmodells, dem die Akteur_innen entsprechen wollen: jemand, der/die bleibt, auch wenn es schwierig wird. Die Arbeit am Selbst zur Konstitution eines ethischen Subjekts umfasst es, durchzuhalten und mitunter auch eigene Widerstände zu überwinden.

Helfen zwischen Praxis und Reflexion

Was wird auf einer übergeordneten Ebene sichtbar, wenn wir anhand von Beziehungsidealen und Praktiken ehrenamtlicher Pat_innen danach fragen, was »Helfen als Interaktionspraxis« ausmacht?

Helfen ist im Rahmen der Kombination eines praxistheoretischen Ansatzes und der »anthropology of ethics« in unserem Forschungsprojekt zugleich motiviertes, sinnstiftendes Handeln und situative, routinisierte Praxis. Auf konzeptueller Ebene scheint ein Verständnis von Praktiken als »körperlich verankerte [...] und von einem kollektiven impliziten Wissen getragene [...] Verhaltensroutinen« (Reckwitz, 2016, S. 97), keinen Platz für Selbstbeobachtung und Reflexion, also das Ethische, zu lassen. Gemäß unserer akturszentrierten Fachperspektive wenden wir uns gegen einen engen Praktiken-Begriff, der die unreflektierte Repetition im Alltagshandeln betont, sondern orientieren uns stärker an anthropologischen Arbeiten, wie jener von Veena Das (2020), die auch im alltäglichen Tun, wie dem Servieren von Tee oder dem Sprechen, Ethik im Sinne von »ordinary ethics« verortet. Statt Ethik einer von der Praxis enthobenen, theoretischen Ebene menschlichen Lebens zuzuordnen, denken wir sie als untrennbaren Teil des Alltäglichen und eben auch der alltäglichen Praxen, die in Pat_innenschaften auf Hilfe abzielen. Hilfepraktiken sind Reflexionen immanent, die sie anstoßen, prägen oder auch stören können.

Beschreiben die Herausgeberinnen Hilfe als sequenziell und episodenhaft, sind die Hilfepraxen im Rahmen ehrenamtlicher Pat_innenschaften auf Offenheit und Uneindeutigkeit angelegt. Im Fokus steht, eine persönliche Bindung aufzubauen, das Etablieren von Alltagssozialität. Dies geht einher mit den vielfach v.a. in der Praxis besprochenen Problemen: Grenzüberschreitungen, Unverständnis, Enttäuschung und Rollenunklarheit. Gleichzeitig brechen freiwillige Pat_innenschaften mit der Idee, Hilfe sei auf bestimmte Episoden oder Etappen in den Biografien der Bedürftigen beschränkt. Die übergeordneten Ziele der Programme – Geflüchteten Zugang zur Stadtgesellschaft zu ermöglichen, Kontakte zu schaffen oder die Entstigmatisierung von psychischen Erkrankungen sowie die soziale Sicherung von Kindern in instabilen Verhältnissen – scheinen zum Konzept einer sequenziellen Hilfe wenig zu passen. Prägend ist die Ambition, langfristige, informelle Hilfestellung zu leisten – häufig nur im Hintergrund. Anhand der drei in diesem Aufsatz präsentierten Ideale und damit verbundenen Praktiken wird ersichtlich, wie sich privilegierte Stadtbewohner_innen mit als bedürftig Klassifizierten in Beziehung setzen: als Vertrauenspersonen, als

Organisator_innen oder als Begleiter_innen.¹² Die Pat_innenschaften sind damit als Teil eines aktuellen, auch stadt-bezogenen Diskurses zu verstehen, in dem Anonymität, Isolation und eine auseinanderklaffende Schere unter den Bewohner_innen beklagt wird. Die Involvierung Freiwilliger ist damit eingebunden in Regierungstechniken, die ein beziehungsorientiertes Subjekt als erstrebenswert setzen und über bundesweite Programme für Pat_innenschaften bis in die Koordinationsarbeit der Initiativen und die Selbsttechniken der Pat_innen zu beobachten sind. Schlussendlich verweisen die Analyseergebnisse darauf, wie – im Sinne des oben skizzierten Konzepts der sozialen Kreativität – eine alternative, »bessere« städtische Sozialität in konkreten Eins-zu-Eins-Unterstützungsbeziehungen seitens der Helfenden imaginiert, teils vergeblich angestrebt und teils Realität wird.

Literatur

- bagfa e.V. (Hg.) (2016). *Patenschaften verbinden. Erfahrungen von Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen und Bürgerstiftungen mit dem Programm »Menschen stärken Menschen«*. Berlin.
- Binder, B., Bischoff, C., Endter, C., Hess, S., Kienitz, S., & Bergmann, S. (Hg.) (2019). *Care: Praktiken und Politiken der Fürsorge. Ethnographische und geschlechtertheoretische Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2005). Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. *Leviathan*, 33(3), 364-383.
- Bude, H. (2019). *Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee*. München: Hanser Verlag.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Critchley, S. (2008). *Unendlich fordernd. Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands*. Zürich, Berlin: Diaphanes.

12 Diese Ideale erschöpfen die Gestaltung der Pat_innenschaftspraxis nicht, auch Ideale des Erziehens, des Integrierens oder des Vorbild-Seins treten im Material auf.

- Das, V. (2020). *Textures of the Ordinary. Doing Anthropology after Wittgenstein*. New York: Fordham University Press.
- Dürr, E., Ege, M., Moser, J., Neumann, C. K., & Winder, G. (2020). Urban ethics. Towards a research agenda on cities, ethics and normativity. *City, Culture and Society*, 20, 1-11.
- Ege, M. (2018). Urbane Ethiken und das Normative der Urbanität – ein Diskussionsbeitrag. In B. Schmidt-Lauber (Hg.), *Andere Urbanitäten. Zur Pluralität des Städtischen* (S. 169-192). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Ege, M., & Moser, J. (2017). Urbane Ethiken: Debatten und Konflikte um das gute und richtige Leben in Städten. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 120(3+4), 237-249.
- Ege, M., & Moser, J. (Hg.) (2021). *Urban Ethics. Conflicts over the Good and Proper Life in Cities*. London, New York: Routledge.
- Elisha, O. (2008). Moral ambitions of grace: The paradox of compassion and accountability in evangelical faith-based activism. *Cultural Anthropology*, 23(1), 154-189.
- Fassin, D. (2007). Humanitarianism as a Politics of Life. *Public Culture*, 19(3), 499-520.
- Foucault, M. (1987). Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 268-292). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1993). *Sexualität und Wahrheit 2. Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graeber, D. (2008). Fetischismus und soziale Kreativität. Oder: Fetische sind Götter im Prozess ihrer Herstellung. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 1, 49-68.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M., & Sontowski, S. (Hg.) (2017). *Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes*. Berlin: Assoziation A.
- Ilcan, S., & Basok, T. (2004). Community government. Voluntary agencies, social justice, and the responsabilization of citizens. *Citizenship Studies*, 8(2), 129-144.
- Karakayali, S. (2019). Helfen, Begründen, Empfinden. Zur emotionstheoretischen Dimension von Solidarität. *Westend*, 1, 101-112.
- Lindner, R. (2008). Textur, imaginaire, Habitus – Schlüsselbegriffe der kulturalanalytischen Stadtforschung. In H. Berking & M. Löw (Hg.), *Die*

- Eigenlogik der Städte. Neue Wege für die Stadtforschung* (S. 83-94). Frankfurt, New York: Campus.
- Moore, H. (2020). The Habitat of the Subject: Exploring New Forms of the Ethical Imagination. In M. Ege & J. Moser (Hg.), *Urban Ethics. Conflicts over the Good and Proper Life in Cities* (S. 28-46). London, New York: Routledge.
- Moser, J., & Egger, S. (2010). Vom Glück, eine schöne Stadt zu sein. Zur Ästhetik von Elbflorenz und Isarathen. *Schweizerisches Archiv für Volkskunde*, 106, 91-104.
- Muehlebach, A. (2012). *The Moral Neoliberal. Welfare and citizenship in Italy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Perzлмаier, C., & Sonnenberg, B. (2013). *Patenschaften praxisnah. Herausforderungen und Umsetzung von Kinder- und Familienpatenschaften*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pinl, C. (2015). Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65(14), 49-54.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Rose, N. (2000). Community, Citizenship, and the Third Way. *American Behavioral Scientist*, 43 (1), 1395-1411.
- Stock, I. (2019). Buddy Schemes between Refugees and Volunteers in Germany: Transformative Potential in an Unequal Relationship? *Social Inclusion*, 7(2), 128-138.
- Thompson, E. P. (1971): The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century. *Past and Present*, 50(1), 71-136.
- Ticktin, M. (2014). Transnational Humanitarianism. *The Annual Review of Anthropology*, 43, 273-289.
- Trundle, C. (2014). *Americans in Tuscany. Charity, Compassion, and Belonging*. New York, Oxford: Berghahn.
- Wagner, G. (2019). Stichwort: Helfen zwischen Solidarität und Wohltätigkeit. *Westend*, 1, 87-90.
- Wietschorke, J. (2013). *Arbeiterfreunde. Soziale Mission im dunklen Berlin 1911-1933*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hilfe als kollaborative Leistung am Beispiel der Aufstellungsarbeit

Holger Finke, Kirsten Nazarkiewicz & Frank Oberzaucher

Einleitung

Die Aufstellungsarbeit ist aus einer Vielzahl unterschiedlicher helfender Verfahren und Arbeitsweisen hervorgegangen (Koch & Dicke, 2015, 5ff.; Drexler, 2015, 15ff.)¹ und ist als Methode mittlerweile weltweit in unterschiedlichen therapeutischen, pädagogischen und beraterischen Praxisfeldern etabliert². Charakteristisch für das Verfahren ist, dass Personen oder Bodenanker (Karten, Objekte) stellvertretend für Mitglieder oder Entitäten (Abstrakta, Aspekte) eines Systems räumlich zueinander in Beziehung gestellt werden. Meist erfolgt die Arbeit in einer Gruppe, die kreisförmig um eine leere Mitte sitzt. Die Leitung der Aufstellung erarbeitet mit dem/der Falleinbringer*in in einem Vorgespräch das Anliegen, wie z.B.: »Was kann ich tun, um den Konflikt im Team zu deeskalieren?« (in einer Organisationsaufstellung) oder »Warum fühle ich mich immer so belastet?« (in einer Familienaufstellung)

1 Einflussreich waren insbesondere Jakob L. Morenos Psychodrama, Virginia Satirs Skulpturarbeit, Thea Schönfelders familientherapeutischer Ansatz sowie Ivan Böszörményi-Nagys kontextuelle Familientherapie bzw. sein Mehrgenerationenansatz. Daneben sind eine Reihe von Therapierichtungen eingeflossen, die die spezifische Eigenart der Aufstellungsarbeit charakterisieren. Dazu gehören u.a.: Psychoanalyse, Primärtherapie, Lebensskript und nicht zuletzt wichtige Elemente aus dem Bereich der systemischen Familientherapie.

2 Dazu gehören neben pädagogischen (Franke-Gricksch, 2004) und beraterischen Anwendungsfeldern (Weber & Rosselet, 2016) in den Bereichen Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung auch sozialarbeiterische Anwendungsfelder (Kleve, 2011; Lier & Lier, 2015; Nazarkiewicz & Kuschik, 2020). Überdies wird die Aufstellungsmethode auch in wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen eingesetzt (z.B. Müller-Christ, 2016a; 2016b).

oder »Wie kann ich besser mit meinen Magenschmerzen umgehen?« (in einer Symptomaufstellung), »Wie kann man dem sich global vermehrenden Populismus begegnen?« (in einer Erkundungsaufstellung³). Das Ziel der Aufstellung sowie die dafür als hilfreich erachteten Stellvertretungen werden zwischen Leitung und Falleinbringer*in kommunikativ erarbeitet und ausgehandelt. Nachdem die zu repräsentierenden Personen oder Aspekte benannt und mittels dafür ausgewählter Stellvertreter*innen aufgestellt wurden, werden diese vor allem nach Wahrnehmungsunterschieden befragt. Denn einmal aufgestellt, können die Repräsentant*innen plötzlich Auskünfte geben, deren Informationsgrundlage sie nicht einmal kennen müssen⁴. In der Stellvertretung werden andere, neue und zusätzliche Wahrnehmungen und Impulse erlebt, die als unterscheidbar von ihren eigenen persönlichen Wahrnehmungen als die Individuen, als die sie vorher im Kreis saßen, behandelt werden: ein Phänomen, das »repräsentierende bzw. stellvertretende Wahrnehmung« genannt wird⁵. Nachdem diese Wahrnehmungen abgefragt worden sind, erfolgt meist eine Reihe von Interventionen, mit denen die Aufstellungsleitung (das Anliegen und Ziel der Falleinbringer*innen im Hintergrund) Bearbeitungsfokusse oder Erleichterungen für die Repräsentant*innen und damit die innere Dynamik der Falleinbringer*innen erkundet.

3 Erkundungsaufstellungen nach Müller-Christ (Müller-Christ & Pijetlovic, 2018; Müller-Christ, 2020) werden u.a. erkenntnistheoretisch in der Wissenschaft eingesetzt, um Deutungen zu irritieren und neue Hypothesen zu generieren. Aktuelle Beschreibungen von Konzepten und Arbeitsweisen der Aufstellungsarbeit stellen u.a. Nazarkiewicz & Kuschik (2015a; 2015b; 2019) vor.

4 Dies ist bei sogenannten »doppelt verdeckten« Aufstellungen zu sehen, in denen die Stellvertreter*innen nicht wissen, was sie repräsentieren (sie heißen nur A, B oder C), und auch nicht wissen, um welches Thema oder welche Fragestellung und damit um welches System es geht. Dazu werden die potenziellen Repräsentant*innen während des Vorgesprächs gebeten, außer Hörweite zu gehen. Ein Beispiel dafür ist der analysierte Transkriptausschnitt 3 in diesem Artikel.

5 Es kann hier nicht weiter der Frage nachgegangen werden, worauf die sogenannte repräsentierende Wahrnehmung basiert, erste theoretische Annäherungen liegen vor. Zu Erklärungsansätzen aus systemischer Sicht vgl. Kleve (2019), aus positivistischer Sicht vgl. Schlötter (2018), aus naturwissenschaftlich-physikalischer Sicht Laszlo (2008). Wir gehen in unseren, an verschiedene Disziplinen angelehnten, Überlegungen davon aus, dass die als außeralltäglich beschriebene Wahrnehmung so außeralltäglich nicht ist, sondern eine menschliche Grundfähigkeit darstellt, die im Alltag freilich wenig kultiviert wird (Nazarkiewicz, Oberzaucher & Finke, 2019).

Mit Blick auf das Anliegen und die Falleinbringer*innen werden Aspekte aufgegriffen und es werden sowohl intuitiv als auch Hypothesen-gestützt weitere Impulse gegeben, bis ein guter nächster Systemzustand erreicht ist⁶. Dies ist meist der Fall, wenn die Falleinbringer*innen ihrem Ziel nähergekommen sind und auch die Stellvertreter*innen sich nach dem Gehörten oder Erlebten auf ihrem neuen Platz und mit allen im Raum besser (meist entspannter, erleichterter oder orientierter) fühlen⁷.

Im Unterschied zu klassischen dyadischen Hilfsbeziehungen gestaltet sich Helfen in der Aufstellungsarbeit also komplexer. Zum einen kann die Hilfe nicht eindeutig entlang der Achse eines Hilfegebenden und Hilfenehmenden abgebildet werden, zum anderen spielt die Praxis der Intentionlosigkeit eine große Rolle. So zeigt etwa die ethnografische Feldforschung (Oberzaucher, 2015), dass der Aufstellungsarbeit ein Konzept und eine professionelle Haltung zugrunde liegt, die bisweilen so formuliert wird: »Wer in Aufstellungen helfen will, hat schon verloren«. Was macht also das »Besondere« der Hilfe mittels Aufstellungen aus? Diese Frage soll im Folgenden aus der mikrosoziologischen Perspektive der ethnomethodologischen Interaktionsanalyse und der Studies of Work untersucht werden, indem wir einige ausgewählte Transkriptausschnitte von audiovisuell aufgezeichneten Aufstellungen betrachten.

Hilfe als kollaborative Leistung

Die im Folgenden präsentierten Datenausschnitte entstammen verschiedenen Aufstellungen und Aufstellungsformaten. Dies hat zum einen darstellungslgische Gründe (wo sind auf engstem Raum die typischen Phänomene

6 Es kann angenommen werden, dass die Proxemik eine zentrale Rolle spielt, indem erinnertes und gewohntes zu vorstellungsgeleitetem Handeln führt, das im Hier und Jetzt der Handlungssituation dysfunktional ist und Dynamiken auslöst (Schmidt, 2019).

7 Auch die Frage, wem in Aufstellungen eigentlich geholfen wird, kann nicht monokausal beantwortet werden. So können etwa nicht nur für das eingebrachte Anliegen der Auftraggeberin, sondern auch für das daran beteiligte Familiensystem dieser Person klärende, lösende und entlastende Impulse wirksam werden. Zusätzlich können – bei Aufstellungen in Gruppen – sowohl die Stellvertreter*innen als auch die Anwesenden im Außenkreis Förderung bei ihren eigenen Themen erfahren, selbst wenn diese nicht bearbeitet werden (Weinhold, Bornhäuser, Hunger & Schweizer, 2014).

zu sehen?), zum anderen sollen die Ausschnitte aus verschiedenen Settings belegen, dass die Schritte, mit denen »geholfen« wird, in allen Aufstellungsarten zum Tragen kommen. Um die Frage, was das Helfende in der Aufstellungsarbeit kennzeichnet, beantworten zu können, orientieren wir uns in analytischer Hinsicht an der Logik des Prozesses einer Aufstellung (Identifikation des Anliegens, Suche nach Erleichterungen, Vollzug hilfreicher Schritte). Erst wenn das Problem oder das Anliegen identifiziert wurde (2.1), kann die Suche nach Abhilfe leistenden Schritten beginnen (2.2) und deren Wirksamkeit am Ende einer Aufstellung idealiter erfahrbar bzw. beobachtbar werden (2.3).

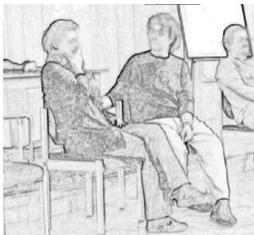
Interaktive Identifikation des Hilfebedarfs

Zu Beginn einer jeden Aufstellung steht für gewöhnlich die Identifikation des Anliegens, das im Rahmen eines Vorgesprächs zwischen Leitung und Klient*in vor Dritten (Teilnehmende im Außenkreis) und unter Gesprächsführung der Leitung herausgearbeitet wird. Wofür wird Hilfe benötigt? Die Beantwortung dieser Frage verlangt von der Aufstellungsleitung, aus den Schilderungen und der Performanz des Klienten oder der Klientin ein aufstellungsrelevantes, d.h. auch »hilfsbedürftiges« Thema herauszuarbeiten und gleichzeitig auch den Auftrag zu dessen Bearbeitung zu erhalten. Die folgenden beiden Ausschnitte aus einem längeren Vorgespräch zeigen einige Besonderheiten aus der Problemexposition und Auftragsklärung. Das von der Klientin im folgenden Transkript 1 präsentierte Thema »Ich trage zu viel Verantwortung« ist daraufhin zu prüfen, ob es als zunächst nur potenzielles (und eventuell noch weiter auszuformulierendes) Anliegen den Ausgangspunkt und Fokus der Aufstellung bilden kann. Als Kriterien für diese Prüfung können etwa die Intensität des Gefühlsausdrucks und die (In-)Kongruenz von Erzähltem und Körpersprache sowie paraverbalem Gefühlsausdruck (über Sprechweise und Intonation, Pausen, Abbrüche und Restarts von Sätzen etc.) herangezogen werden.

Transkript 1: »das könn wir alle spürn«

28 K: HHH hh_hh' (-) .hh_.hh <<weinerlich, hoch> und ich
 29 |_____|
 30 K: hebt Hand vors Gesicht, streicht sich nach oben über die Augen und die Stirn...
 31 hab das gefühl ich trag zuviel verantwortung; > .hh_.h
 32 K: |_____|
 33 (- -)
 34 K?: ((schnieft))
 35 ?: <<kurz> mh; >
 36 K: <<weinerlich, hoch> ich muss es für meine mutter, .hh_.h >
 37 |_____|
 38 A: wendet den Blick ab, schaut vor sich auf den Boden, = schaut wieder zu K... =
 39 <<schluchzend, ausgestoßen> äh_hä_äh_hh > (-)
 40 darfs nich gut sein <<all> weil wenn alles gut ist >
 41 stirbt sie .hh > (.) für meinen vater darf_ichs aber:
 42 ähm: (.) [darf ich nich soviel
 43 A: hm hm / ((räuspert sich))]
 44 K: <<weinerlich, bebend> aufregung reinbringen sonst stirbt er,
 45 |_____|
 46 K: schaut A an
 47 .HH (.) also_(e)s_is > (1,0) <<seufzend> HHHH >
 48 K: streicht sich mit Hand übers Gesicht = legt Hand vor d. Mund... =
 49 > |_____|
 B1 48 A: ...schaut K an = nickt einmal = +++++ + schaut nach unten... +
 49 ((schnieft)) <<weinerlich, bebend> is_wahnsinnig >
 B2 50 K: ...hat Hand vor dem Mund, streicht sich mit dem Finger über die Nase...
 51 anstrengen_d
 52 A: |_____|
 53 ?: <<ausgestoßen> m'h > = 'mh `mh
 54 A: |_____|
 55 nickt einmal, =schaut K an... =
 56 (1,25)
 56 K: <<schluchzend> .hh_.hh (-) hh_ _hh >
 57 A: das könn wir alle spürn;]
 58 A: hebt rechten Arm von Stuhllehne, streicht K kurz über die Wange...
 59 A: <<p> `mh >
 60 ?: <<p> flüsternd, behaucht> (ja ge]nau) >
 61 K: ((schnieft laut))
 62 A: |_____|
 schaut nach unten, streicht über Ks Arm, stützt sich auf Stuhllehne...

Szenenbild



B1



B2

Z. 49: ((schnieft)) <<weinerlich, bebend> is_wahnsinnig

Z. 51: anstrengen_d
 <<ausgestoßen> m'h >

Bemerkenswert ist zunächst das besondere interaktive und räumliche Format des Vorgesprächs. Die Kommunikation hat zwar die Struktur eines Dialogs zwischen Klientin und Aufstellungsleitung, dieser wird jedoch von den übrigen Anwesenden quasi als »Overhearer« (Goffman, 1981) mitverfolgt. Dabei sind die Adressierungen wie auch die nonverbalen Orientierungen der Beteiligten fließend. Abgesehen von den kurzen Momenten, in denen die Klientin den Aufstellungsleiter anschaut (Z. 45), ist ihr Blick überwiegend geradeaus bzw. nach unten gerichtet, zudem legt sie zwischendurch mehrmals ihre Hand auf bzw. vor das Gesicht (Z. 30, 47ff.); auch der Aufstellungsleiter wendet mitunter den Blick von der Klientin ab und schaut geradeaus nach unten (Z. 38, 48-54, 62). Neben dieser variierenden Blickorientierung spiegelt auch die Körperhaltung bzw. Sitzposition bereits die doppelte Orientierung der beiden zueinander und zum Raum innerhalb des Sitzkreises wider, denn sie sitzen einander nicht frontal gegenüber, sondern bilden mit Kendon (1990, S. 209ff.) ein körperliches Side-by-side-Arrangement, und sie sind nebeneinander auf diesen Raum hin ausgerichtet, dabei aber leicht zueinander gedreht. Die dialogische 1:1-Situation wird dadurch aufgebrochen – obwohl noch keine Stellvertretungen aufgestellt wurden, scheint der Raum der Aufstellung und damit das Feld als Interaktionsinstanz und als phänomenologische Quelle für die Prüfung des Anliegens bzw. für die Suche nach angemessenen Lösungen des Problems bereits präsent zu sein. Die im Vorgespräch kommunikativ zu bewältigende Aufgabe und Bewegung vom Nach-außen-Bringen der erlebten Problemdynamik hin zur Definition eines aufstellbaren Anliegens bildet sich also bereits in der Struktur der Interaktion ab, indem sich die Beteiligten auf den – noch leeren – Raum der Aufstellung als Ziel- bzw. Fluchtpunkt beziehen, in dem die Aufstellung gleich stattfinden wird.

Die gesamte Sequenz des Vorgesprächs, aus dem wir hier einen Auszug sehen, steht auch im Spannungsfeld zwischen der expressiven (non-)verbalen und reflexiven Beschreibung des Problems – und damit zugleich der Einkreisung eines möglichen Anliegens – sowie dem Ausdruck der damit verbundenen Gefühle, die zwischendurch immer wieder förmlich aus der Klientin hervorbrechen. Das von der Klientin geschilderte Problem durchläuft dabei mehrere unterschiedliche Formen des Ausdrucks. Zunächst erzählt sie zugrunde liegende familiäre Erlebnisse (hier ausgelassen), dann folgt eine eher analytische und metaperspektivische Formulierung des Problems (»und ich hab das gefühl ich trag zu viel verantwortung«, Z. 28f.). Die

anschließende Reformulierung und Spezifizierung beschreibt das subjektive Erleben des damit verbundenen (gefühlten) Dilemmas aus der Perspektive des überforderten Ich: Wenn alles gut ist, stirbt die Mutter, wenn hingegen die Klientin zu viel Aufregung reinbringt, stirbt der Vater (Z. 36-44). Dies mündet schließlich in einer Reformulierung und Zusammenfassung der damit verbundenen subjektiv erlebten »Gefühlsladung«: »also_(e)s_is (1,0) HHHH is_wahnsinnig anstrengend« (Z. 46-51).

Das Hineingehen ins Gefühl und dessen performativer Ausdruck durch die Klientin ermöglicht es den Anwesenden wahrzunehmen und zu prüfen, welche Kraft bzw. »Energie«⁸ im von ihr dargelegten Thema steckt. Es erzeugt jedoch auch ein kommunikatives Folgeproblem: Die Klientin muss wieder zurückgeholt werden – vom Absorbiert-Sein in der eigenen Gefühlsdynamik zurück auf die wahrnehmende und reflektierende Ebene und von der kurzzeitigen kommunikativen Abkapselung zurück in den interaktiven Raum des wechselseitigen Aufeinander-bezogen-Seins und Füreinander-verfügbar-Seins. Die Zeilen 57 bis 62 zeigen, wie die Aufstellungsleitung dies bewerkstelligt. Mit der Äußerung »das könn wir alle spürn,« geht sie in eine Sprechposition des stellvertretenden Sprechens für alle anderen im Raum Anwesenden und bringt den kommunikativen Gruppenkontext wieder in den Fokus. Damit geht eine Perspektivenverschiebung einher, denn der Gefühlsausdruck der Klientin wird von etwas *Erlebtem* (von der Klientin) zu etwas von Zeug*innen (von der Aufstellungsleitung und den anderen Teilnehmenden) *Wahrgenommenem* und Mitgespürtem gemacht. So wirkt diese Äußerung als eine Art Feedback-Signal, welches am von der Klientin ausgedrückten Gefühl andockt und sie zugleich zum Wechsel auf die Metaebene der Selbstbeobachtung animiert. Dieses »Abholen« der Klientin impliziert eine doppelte Bewegung des »Mitgehens« und des »Zurückbringens«, die auch auf der nonverbalen Ebene mitvollzogen wird, indem der Aufstellungsleiter der Klientin über die Wange streicht (Z. 58).

Diese typische Trostgeste v.a. gegenüber Kindern signalisiert Empathie im Sinne von Mit-Fühlen (»ich sehe dich und dein Leiden«) und ist eine körperliche Kontaktaufnahme, ein Zurückholen in die Kommunikationssitua-

8 Dieser Begriff aus der Aufstellungsgemeinschaft verweist auf eine wahrnehmbare Spannung, die insbesondere auf Diskrepanzen hinsichtlich der verschiedenen Modalitäten ausgedrückt wird, also z.B. wenn jemand sagt, es ginge ihm/ihr gut, obwohl der Körper vor Angst bebzt etc.

tion des Hier und Jetzt (»sieh mich«). Die Art und Weise, wie die Aufstellungsleitung die Klientin an dieser Stelle nonverbal adressiert, lädt sie dazu ein, sich zu beruhigen und dadurch mit Blick auf die Aufstellung wieder zu einer Mithandelnden zu werden, die selbst den Prozess mitgestalten und steuern kann. Es werden damit unterschiedliche Ich-Anteile der Klientin adressiert: eine (kindlich) Betroffene, die leidet und noch keine Lösung hat (im doppelten Sinn des Sich-Lösens vom Problem und der Lösung des Problems), aber auch eine reflexive Ich-Instanz, die versteht, dass es nun im Rahmen der Aufstellung gilt, in anderer Weise als gewohnt auf das Problem zu schauen, die also bereit für Perspektivenwechsel ist.

An die oben analysierte Sequenz vom Beginn des Vorgesprächs (Transkript 1) schließt sich ein Frage-Antwort-Dialog an, in dem die Aufstellungsleitung die Klientin zu verschiedenen Personen und Aspekten ihrer Familiengeschichte befragt (ausgelassen). Dann beginnt die folgende Passage (Transkript 2):

Transkript 2: »was kann ich denn für dich tun«

1 A: <<p, stimmlos, kurz> okay >
 2 (4,5)
 3 A: was kann ich denn für dich ↑tun;
 4 (4,0)
 5 K: ich hab so das gefühl dass ich (-- in (.) irgend ner
 6 art und weise; (1,75) verantwortlich für meine Eltern bin.
 7 A: =`hm `hm
 8 (1,0)
 9 K: und ähm (2,0) (aber_) auf ne art und weise die' (--
 10 die nich 'gUt is also <<auflachend> ich_hhe he >
 11 .hhh
 12 A?: mh_MH
 13 K: <<ausatmend, ausgestoßen> äh_HH > (.) ich (.)
 14 <<rhythmisch, Singsong-Intonation> möchte die WOHNUNG
 15 putzen ich würd sie pflegen also das ist nicht das 'ding >
 16 =aber irgendwas (-) is da <<stimmlos, knarrend> äh_äh: >
 17 .hhh (-) <<all> also irgend ne verANTwortung', (--)
 18 trag ich die ich (-) die ich nich 'TRAGEN möchte.
 19 A: <<p> 'o`kay >
 20 ?: <<schniefend> .HHH >
 21 (-)
 22 A: wir schau_n uns das_{mal} an;

Mit der Frage »was kann ich denn für dich ↑tun;« (Z. 3) macht die Leitung der Klientin ein Unterstützungsangebot und stellt damit zugleich ein Dienstleistungsverhältnis her, in dem die Klientin Auftraggeberin ist, welcher die Aufstellungsleitung »zur Verfügung steht«. Sie wird damit auch aufgefordert,

durch Beauftragung die Verantwortung für sich und den Prozess zu übernehmen. Die Gegenüberstellung von »ich« und »du« lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf die Beziehung und die (in der Situation zu definierenden bzw. auszuhandelnden) unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten von Leitung und Klientin und hilft so, in die Metaperspektive zu wechseln und sich den Prozess der Aufstellung zu vergegenwärtigen. Die Art und Weise, wie die Klientin auf die Frage der Aufstellungsleitung antwortet, deutet darauf hin, dass sie hier ihr Erfahrungswissen über die Verfahrenslogik von Aufstellungen einsetzt, um zu bestimmen, was an dieser Stelle von ihr gefordert ist. Anstatt den in dieser Frage enthaltenen Beziehungs- und Hilfe-Aspekt in den Vordergrund zu rücken (»Ich brauche von dir...«, »Du kannst mir helfen, indem du...« o.Ä.), bleibt sie ganz »bei der Sache«, das heißt bei ihrem Problem. Sie interpretiert die Frage als Aufforderung, ihr Problem als Anliegen so zu formulieren, dass es als Grundlage für die nun folgende Aufstellung dienen kann.

Die hier auszugsweise gezeigten beginnenden Bemühungen der Klientin, ihr mitgebrachtes Thema in dieser Weise auf den Punkt zu bringen, dokumentieren zugleich die Anstrengung des Suchens nach den richtigen Worten und machen so den von der Klientin zu leistenden Bewusstwerdungsprozess für die anderen Anwesenden sichtbar. Das Anliegen liegt nicht etwa in einer bereits vorbereiteten, einsatzfertigen Formulierung vor, sondern es muss – in mehreren Schleifen von Reformulierungen und Spezifizierungen, durchsetzt mit Sprechpausen – buchstäblich kommunikativ *herausgearbeitet* werden. Unschärfemarkierer und Umschreibungen (»in irgend ner art und weise verantwortlich«, »irgendwas is da«, »irgend ne verantwortung«) machen das damit verbundene Paradox spürbar: Etwas muss benannt werden, das gegenwärtig noch unklar und problematisch ist und Rätsel aufgibt. Darin zeigt sich der Doppelcharakter des Anliegens, welches einerseits das Ergebnis eines Such- und Reflexionsprozesses im Vorgespräch darstellt und andererseits selbst wiederum als Such- und Klärungsauftrag für die Aufstellung dient. Das rätselhafte »Irgendwas«, die von der Klientin als belastend erlebte Art und Weise des Verantwortlichseins, gilt es aufzuspüren.

Die im Vorgespräch zu beobachtenden Phänomene verweisen auf eine für die Wirkung der Aufstellungsmethode entscheidende Komponente, das Nach-Außen-Bringen von inneren Problemlagen. Dies geschieht in zwei Schritten: Das Anliegen der Klientin und die damit verbundenen inneren Bilder und Erfahrungen mit ihren Gefühlsladungen und Verstehensversuchen werden zuerst verbal, dann verkörpert »in den Raum gestellt«. Dadurch wird eine

interaktive Bearbeitung möglich, die bereits im Dialog zwischen Klientin und Aufstellungsleiter beginnt und sich anschließend in der Bewegung der Aufgestellten und dem Wandel der Konstellationen im Feld der Aufstellung fortsetzt. Voraussetzung dafür ist die Formulierung des Anliegens, als Bindeglied und Angelpunkt zwischen diesen beiden Schritten. Sie stellt eine auch für die Aufstellungsarbeit charakteristische Form der Artikulation eines Hilfebedarfs dar. In der geleiteten Kollaboration der Beteiligten entsteht der besondere Aufstellungsraum, der es Hilfesuchenden ermöglicht, die unterschiedlichen Wirkungen und Spielarten des multimodalen Ausdrucksvermögens (Mimik, Gestik, Blickorganisation, Proxemik, Emotion, Gefühl etc.) auszuschöpfen und darüber Zugang zu Handlungsoptionen zu finden. In diesem Raum kann sich der (phänomenologische) Such- und Orientierungsprozess entfalten, in dem nun es gilt, die im Vorgespräch umrissene Problematik der Falleinbringerin weiter auszuloten und Ansätze für Unterstützungen aufzuspüren.

Interaktiver Abgleich der Wahrnehmungen

Sobald im Vorgespräch Anliegen und Hilfebedarf geklärt, die zu repräsentierenden Personen und Aspekte abgestimmt und die Stellvertreter*innen für sie ausgewählt worden sind, beginnt die Arbeit im Raum. Die Stellvertreter*innen werden – je nach Herangehensweise – wie Figuren an bestimmte Plätze geschoben oder finden selbst einen Platz in Relation zu den anderen, der ihnen – gespürt – passend erscheint. Wenn sie auf ihrem Ausgangspunkt stehen, wird in der Regel ihre Wahrnehmung abgefragt. In der folgenden Sequenz (Transkript 3) sind einige idealtypische Elemente sichtbar.

Transkript 3: »wie is die selbstwahrnehmung von a«

- 1 AL: wie is die selbstwahrnehmung von (-) a ;
 2 (1,0)
 3 A: ich 'möcht_ihr (.) `GAN:z nahe sein=am liebsten würd ich
 |_____|>
 4 A: beugt sich leicht nach rechts + lehnt sich an SV3 neben ihr an, ☉> A-Leiter
 5 in sie 'reinkrabbeln, .hhh und sie gibt (.) mir NÄhe:,
 6 und ich merk aber (.) dass: sie: (-) das eigentlich nich
 7 ↑WILL (.) aber .hh <<langs., prononc.> ich 'WILL da 'HIN; > (-)
 |_____|>
 8 A: schließt beim Sprechen die Augen, schüttelt den Kopf, zieht die Schultern hoch und schmiegt sich an SV3 an
 9 AL: hm 'hm
 10 A: <<gezogen> und_ich 'brAU:ch `sie; >

Die Aufstellungsleitung fragt in Zeile 1 mit einer offenen Frage (»wie«) nicht nur nach der Wahrnehmung, sondern noch spezifischer nach der »Selbstwahrnehmung von A«, dem Alias für die repräsentierte Person bzw. den repräsentierten Aspekt auf diesem Platz. Diese(r) wird mit einem Buchstaben bezeichnet, denn das Besondere des gewählten Formates dieser Aufstellung ist, dass »doppelt verdeckt« aufgestellt wird, d.h. die Stellvertreter*innen haben keinerlei Wissen. Da das Vorgespräch ohne deren Beisein durchgeführt wurde, ist ihnen nicht bekannt, was Thema oder Anliegen ist (einfach verdeckt), und auch nicht, wofür sie gewählt und aufgestellt worden sind (doppelt verdeckt). A könnte also ein Mensch (»Führungskraft X«, »der Bruder«), ein Objekt (»das Haus«) oder ein Abstraktum (»das Erbe«, »die Teamkultur«) repräsentieren. Sie sind nun allein auf ihre Wahrnehmungen angewiesen⁹.

Auffällig ist, dass z.B. nicht gefragt wird »was nimmt A wahr«, worauf man hätte antworten können, »ich nehme gar nichts wahr«, sondern das Vorhandensein einer relevanten Selbstwahrnehmung wird in der Frage als gegeben angenommen, abgefragt werden die Spezifika. In der Antwort auf die Frage des Aufstellungsleiters bezieht sich A auf eine andere, als Alias mit der Nummer 3 bezeichneten Stellvertreterin, die neben ihr steht. Ihre auf die räumliche Dimension ausgerichtete Beschreibung, »ich möchte ihr ganz nahe sein, am liebsten würd ich in sie reinkrabbeln und sie gibt mir Nähe«, schlägt einen Bogen vom Wunsch über die bildliche Vorstellung, was dies genau hieße (reinkrabbeln), bis zur quasi retrospektiv geschilderten Erfüllung (»sie gibt mir Nähe«, Z. 3-5). Mit dem in diesen Beschreibungen und sprachlichen Bildern zum Ausdruck kommenden Körperbezug korrespondiert die Multimodalität des Ausdrucks, indem die geschilderten Eindrücke und Impulse performativ illustriert werden (z.B. neigt sich die Sprecherin bei der Schilderung ihres Nähe-Bedürfnisses in Richtung der betreffenden Stellvertreterin, Z. 4, und schmiegt sich dann förmlich an sie an, Z. 8). Interessant ist an dieser Stelle auch, dass die Stellvertreterin A nicht nur Auskunft über die Wünsche aus ihrer stellvertretenden Perspektive geben kann, sondern auch

9 Oft wird angenommen, dass Aufstellungen eine Art Rollenspiel seien, bei dem das im Vorgespräch vorhandene Wissen und die übernommenen Rollen re-inszeniert werden. In einer der zentralen, die Aufstellungsarbeit beeinflussenden Schulen, dem Psychodrama und davon abgeleiteten Aufstellungsformaten, ist dies auch der Fall. Im vorliegenden Fall wird jedoch auf der Basis des Nicht-Wissens eine Unterschiedsabfrage gemacht: Was fühlt sich hier anders an als dort, was ist jetzt anders als vorhin etc.

die Perspektive der Stellvertretung 3 wahrnimmt, an die sie sich anschmiegt und zu der es sie hinzieht. In einem Perspektivenwechsel beschreibt A, dass 3 diesem Wunsch nicht nachkommen will (»und ich merk aber, dass sie das eigentlich nich will«). Die Relativierung »eigentlich« zeigt, dass sie sich auf einen von ihr nur *wahrgenommenen* Widerwillen bezieht, denn äußerlich und nonverbal lässt 3 das angedeutete Anschmiegen zu und zeigt auch sonst keine Gesten der Abwehr.

Diese kleine Passage enthält einige typische Elemente des Sprechens aus der repräsentierenden Wahrnehmung: die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation, das Suchen nach den besten Worten, welches sich etwa in mehreren Reformulierungen und Restarts ausdrückt, die von den anderen Beteiligten gewährte Zeit, den Turn zu beenden, ohne dass das Rederecht streitig gemacht wird, eine Substantivierung von Relationen (sie gibt mir Nähe), das zur Aufstellungsleitung hinggerichtete Sprechen über andere Anwesende, und schließlich die zirkuläre Struktur der Schilderung von leiblichen Eindrücken mit mehreren Formulierungen, die sich – auch angesichts einer expressiven Sprechweise mit schnellen Anschlüssen, Variation der Sprechgeschwindigkeit, Akzentuierungen und Dehnungen – immer mehr verdichten und intensivieren, kulminierend in einem »und ich brauch sie«, dessen Betonung (auf »brauchen«) die errungene Gewissheit der Wahrnehmung aus der Perspektive der Stellvertretung ausdrückt.

Worin hier das »Helfen« und vor allem die Besonderheit des Helfens durch Aufstellungsarbeit im Raum besteht, ist folgendermaßen zu skizzieren:

- Auf einen konkreten Platz in der aufgestellten Konfiguration bezogen formulieren die Repräsentant*innen relationale Wahrnehmungen aus mehreren Perspektiven. Dies vollziehen die Beteiligten auch ohne jegliches Vorwissen¹⁰.
- Dabei liegt das Rederecht zunächst bei der Aufstellungsleitung, diese fragt, erhält Antworten und gibt das Wort weiter. Dynamiken der Reprä-

¹⁰ Die Videodaten aus Transkript 3 entstammen einer doppelt verdeckten Aufstellung, in der ethische Fragen der Reproduktionsmedizin mit Hilfe der Aufstellungsmethode erkundet und diskutiert worden sind. In dieser ausgewählten Anfangsszene steht A für die Gruppe »eingefrorene Eizellen« und SV3 für »das Leben«. Eine Beschreibung des gesamten Projekts findet man bei Pijetlovic & Müller-Christ (2016).

sentant*innen untereinander sind bei dieser Vorgehensweise zunächst unterbunden.

- Das Anliegen kann sogar unbekannt sein (wie im Ausschnitt 3), stets ist die Zeugenschaft anderer beteiligt, mehr noch, die Zeug*innen spüren mit, übernehmen »Rollen« und Repräsentanzen im Raum.
- Die Beteiligten behandeln (erweiterte) Wahrnehmungen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) als vorrangig und stellen diese multimodal zur Verfügung.¹¹
- Überwiegend ist es sogar so, dass der Körper, und damit die nonverbale Kommunikation, zeitlich eher »spricht« und sich verhält, der Körper also schneller Wahrnehmungen ausdrückt als die sprachlichen Äußerungen (Behnke, 1997).

Wahrnehmungen und deren Äußerungen bilden auch im weiteren Verlauf der Arbeit die Grundlage für die Erkundung von Lösungsmöglichkeiten für die Spannung, die sich aus der Differenz zwischen Ist- und gewünschtem Zielzustand (als Anliegen der Falleinbringer*innen) ergibt. So auch im folgenden Transkriptausschnitt 4.

¹¹ Diese Form der »erweiterten« Wahrnehmung nennt Scharmer auf der Basis seiner Theory U »Presencing«. Dieses ist wesentlicher Bestandteil profunder systemischer Veränderungen (Scharmer, 2009). Begriff, Erfahrung und damit verbundene Tätigkeiten bedürfen allerdings noch der näheren soziologischen, insbesondere ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Beschreibung. Scharmer und andere Autor*innen verbinden Presencing mit Aktivitäten der Achtsamkeit (Iser, 2017), der Aufmerksamkeitssteuerung und speziellen Formen der Kommunikation und von Kommunikationsfeldern (Scharmer, 2009).

Transkript 4: »aber da fehlt noch jemand«

1 SV-K: und 'irgendwie, (-) <<tiefer> wenn sie mich an>↑guckt;
 2
 3 SV-K: |-----|
zeigt mit Zeigefinger auf SV-Mutter
 4 (-) <<behaucht> (hab_)ich_den eindruck (.) die guckt
 5 SV-K: ☉ > dreht den Oberkörper in 180°-Wendung von SV-Mutter weg, schaut und zeigt hinter sich
|-----|
(in Blickrichtung SV-Mutter)
 6 an mir vor↑bei; > (--) die guckt gar nicht ↑mich `an;
 7 (1,25)
 8 <<all> ich weiß nicht ob ich heut'n knick in der
 9 pupille hab <<auflachend> aber HH HH > >
 10 (1,25)
 11 'irgendwie <<all> eigentlich die guckt an mir vor`bei die
 12 ganze zeit; > (-) wo guckt die ↑hin; (--)
|-----|
 13 SV-K: ☉ > dreht den Oberkörper in 180°-Wendung von A, K + SV-Mutter weg, schaut und zeigt hinter sich
|-----|
(in Blickrichtung SV-Mutter)
 14 <<all> irgendwie_da_hinten; >
 15 (1,25)
 16 AL: 'frag sie `doch;
 17 (---)
 18 SV-K: 'wo guckst du hin.
 19 (---)
 20 SV-M: auf 'dich
 21 (1,25)
 22 SV-K: den eindruck hab_ich_nich;
 23 (4,0)
 24 <<all> irgendwie_hab_ich_den eindruck >
|-----|
 25 SV-K: ☉ > dreht den Oberkörper in 180°-Wendung von SV-Mutter weg und schaut hinter sich...
 26 (die gu`ckt HIERhin.)
 27 SV-M: |aber da 'FEHLT no`ch jemand; (-) (ich_br`auch) da_s;
 28 SV-K: | | <<stacc> ja`
 29 (---)
 30 SV-K: 'ge`nau. (-) das is es.
 31 AL: da_is aber nieman`d.
 32 SV-M: |aber` ich SEH sie und daneben: s_steht
 33 SV-M: noch jemand.
 34 AL: HM.
 35 (2,0)
 36 SV-K: hm;
 37 (1,5)
 38 AL: dann `stell mal jemanden `hin.
 ...
 70 AL: s:IE sieht da jemanden; =wir stellen mal hin
 71 <<prononciert> was sie sieht; >
 72 K: ach `so=
 73 AL: =j`ra;
 74 SV-M: |aber (-) 'mann is `gut.
|-----|
 75 K: ☉ > SV-M... = nickt einmal zu SV-M gewandt =
 76 K: mann is | gut.
 77 AL: | ja`:
 78 SV-M: | [(weil) männ`lich] is | [AH;]`gut,`

Es handelt sich hierbei um eine Familienaufstellung, bei der die Klientin das Anliegen hat, mehr von der Dynamik in ihren Beziehungen (zu Partner und Mutter) zu verstehen und sich mehr in diesen Beziehungen zu entspannen. Die erste Wahrnehmungsabfrage der Stellvertreter*innen ist vor der hier präsentierten Sequenz bereits erfolgt, ebenso erste Interventionen der Aufstellungsleitung, sie holte u.a. eine Stellvertreterin für die Mutter der Klientin hinzu. So stehen im Innenkreis neben der Aufstellungsleitung nun 4 Stellvertreter*innen, doch im Ausschnitt hier ist die Interaktion zwischen den Stellvertreterinnen der Klientin (SV-K) und der Mutter (SV-M) zentral. Letztere steht relativ weit (ca. 3m) von den anderen Stellvertreter*innen entfernt, SV-K steht seitlich zu ihr, wie das folgende Bild (Abbildung 1) zeigt.

Abbildung 1)



In diesem Abschnitt ist ein Phänomen zu sehen, das häufig in Aufstellungen vorkommt. Die Beteiligten erleben und äußern individuelle Wahrnehmungsinkongruenzen, die schließlich in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden können und so intersubjektiv einen Sinn ergeben: Sie kommen in einer gemeinsamen erkundenden Suche überein, dass »etwas fehlt«. Die Aufstellungsleitung greift dann diesen Hinweis auf, indem sie für dieses »Fehlende« eine Stellvertretung hinzunimmt.

Zuvor erlebt die Stellvertreterin der Klientin eine Irritation in ihrer Wahrnehmung. Obwohl die Mutter auf sie schaut, fühlt sie sich als Tochter nicht angeschaut und ist darüber verwundert. Sie fragt sich, wo diese eigentlich hinschaut. Die Stellvertreterin der Mutter bleibt bei ihrer Aussage, dass sie auf die Tochter schaut, allerdings fehle noch jemand. Da sich alle Beteiligten einig sind, dass etwas oder jemand fehle, wird eine neue Stellvertretung hinzugenommen. Dadurch werden die Wahrnehmungsdivergenzen

aufgelöst, die Mutter schaut auf ihre Tochter und zugleich sucht ihr Blick etwas »Männliches«. Alle Beteiligten ratifizieren diese neue Stellvertretung, das neue Element hebt die Widersprüchlichkeiten der Wahrnehmungen auf.

Mit dem Anschluss (»und«) und einer Unschärfemarkierung (»irgendwie«) zeigt SV-K – wie bereits erwähnt – den suchenden Prozess bei der Beschreibung von Wahrnehmungen. Hier stellt sie eine widersprüchliche Wahrnehmung zur Verfügung: Obwohl die Mutter sie de facto gerade ansieht, was SV-K auch ausspricht (»wenn sie mich an↑guckt«, Z. 1), stellt sie fest, dass die Mutter (trotz Blickkontakt) an ihr vorbeischaute (Z. 4-6). Sie formuliert: »die guckt gar nicht ↑mich `an;« (Z. 6). Die Mutter schaut ihr zwar ins Gesicht, aber sie schaut – so die zur Verfügung gestellte Wahrnehmung – nicht sie als Person an, Betonung und Akzentuierung durch Tonhöhen sprung liegen auf dem »mich«. Dieses »Vorbeischaue« ist nicht durch die Blickrichtung der betreffenden Stellvertreterin markiert, sondern durch die Wahrnehmung von SV-K, nicht »gemeint« zu sein, im Blick keinen Kontakt zur Mutter zu erhalten, könnte man frei übersetzen. SV-K überprüft diese für sie offenkundig selbst befremdliche Wahrnehmung aus einer neuen Perspektive, »ich weiß nicht ob ich heut' n knick in der pupille hab« (Z. 8f.) ist aus der Perspektive des Alltags und nicht der Stellvertreterin in dieser Aufstellung gesprochen, dies lässt sich aus mehreren sprachlichen Mitteln schließen. »Heute« bezeichnet eine Zeitspanne, welche vor der Aufstellung begonnen hat und daher das Individuum einbringt, das hier repräsentiert, und auch das eher alltagssprachliche Idiom verlässt die typische Sprache der Spezifikation von Wahrnehmungen in Aufstellungen. Die Irritation aus dem von SV-K wahrgenommenen Widerspruch – die Mutter schaut sie an und schaut sie doch nicht an – wird mit weiteren Unschärfemarkierern (»irgendwie«, »eigentlich«, Z. 11) als unsicheres Wissen markiert, zugleich endet SV-K mit einer Evidenzformulierung: »die ganze Zeit« beschreibt die Zeitspanne, in der die beiden sich gegenüberstehen und in der SV-K die Zweifel an ihrer Wahrnehmung äußert und diese prüft, wobei die sie irritierende Wahrnehmung sich jedoch nicht verändert und sich damit als bedeutsam manifestiert. SV-M schaut sie an und zugleich gewissermaßen durch sie hindurch. Nachdem SV-K nun ihrer Wahrnehmung mehr vertraut, erkundet sie weiter (»wo guckt die ↑hin«, Z. 12) und sucht das Ziel des Blicks.

Zwei weitere im Alltag eher unübliche Praktiken werden hier eingesetzt. Zum einen das bereits erwähnte Reden übereinander in Anwesenheit – etwas, das als unhöflich gilt und was man sonst nur sozial legitimiert

mit Lebewesen macht, die in ihrer Interaktionsfähigkeit eingeschränkt sind, wie Haustiere oder Kleinkinder (Bergmann, 1988). Das Pronomen »die« statt »sie« würde in Anwesenheit der betreffenden Personen abfällig und abwertend klingen, hier steht es dafür, dass es um Stellvertreter*innen geht. Es sind ja nicht die konkreten Personen anwesend (die ›richtige‹ Mutter), sondern Repräsentant*innen, deren Gesicht nicht gewahrt werden muss.

Die Aufstellungsleitung fordert SV-K nun auf (»frag sie doch«, Z. 16), in direkte Interaktion zu gehen und bei SV-M der Richtung des Blicks nachzugehen. SV-K adressiert die Stellvertreterin daraufhin direkt: »wo guckst du hin.« (Z. 18). Interessanterweise ist die Frage nicht mit entsprechender Frageintonation versehen, die Stimme senkt sich am Ende, als sei es eine Feststellung. Der Zweifel an ihrer Wahrnehmung ist dadurch zumindest paraverbal getilgt, es geht nicht mehr um das »ob« (sie an ihr vorbeischaute), sondern nur noch um das »wohin«. Als die SV-M antwortet »auf ´dich« (Z. 20), vergeht über eine Sekunde (man darf annehmen, dass SV-K in dieser Zeit ihre Wahrnehmung noch einmal überprüft), bis SV-K – relativierend – widerspricht. Sie verwendet keine Feststellung (wie z.B. »das stimmt nicht«), sondern formuliert perspektivisch: »den Eindruck hab ich nich«. Nun vergehen ganze 4 Sekunden bis SV-K weiterspricht. Da auch keine andere Stellvertreterin etwas sagt, entsteht eine Sprechpause, die zugleich einen direkten Disput unterbricht, und den Widerstreit der Perspektiven entschleunigt. SV-K sucht weiter – mit ähnlicher Unschärfe wie zuvor (»irgendwie_hab_ich_den_eindruck«, Z. 24) und findet eine Richtung, ja sogar einen konkreten Platz: »die guckt HIERhin.« (Z. 26). Die folgende Abbildung 2 zeigt das Detail, sie bezieht sich auf Zeile 26 im Transkript 4.

Abbildung 2)



Überlappend erfolgt nun überraschenderweise kein Widerspruch, sondern eine Bestätigung von SV-M. Mit der Aussage »aber da 'FEHLT noch jemand« (Z. 27) stimmt sie zu, dass sie auf jemand anderen schaut, der aber nicht da ist, und damit ratifiziert sie den Ort, den SV-K benannt hat (»HIERhin«). Nun herrscht Einigkeit zwischen SV-K und SV-M, noch überlappend mit der von SV-M angeschlossenen Spezifizierung in Form einer Ich-Aussage »ich_brauch das;« (Z. 27) bestätigt SV-K deren vorangehende Feststellung, und zwar kurz und staccatohaft, als wäre nun etwas ausgesprochen, das ihrer zuvor irritierten Wahrnehmung einen Sinn gibt und dem sie unmittelbar zustimmen kann. Die beiden Stellvertreterinnen finden eine Übereinstimmung der Bruchteile von Sekunden zuvor noch widerstreitenden Perspektiven auf das Schauen von SV-M im formulierten Bedürfnis der Mutter »ich_brauch das« (Z. 27). SV-K ratifiziert diese Selbstwahrnehmung (»ich_brauch das«) mehrfach: »'ge'nau, das is es«. Die Bestätigung »das ist es« ist multifunktional, zum einen stimmt sie SV-M in dieser Selbstaussage zu, zum anderen ist damit das Rätsel der Irritation gelöst, das zuvor tastend und mit Unsicherheitsmarkern versehen in die Erkundung führte: schauen und doch nicht anschauen.

Der Satz der Aufstellungsleitung »da_is aber niemand.« (Z. 31) darf als Intervention verstanden werden. SV-M hatte ja schon gesagt, dass es um jemanden oder etwas geht, das »fehlt«, und nicht behauptet, da stünde jemand. Insofern wäre das widersprechende »aber« der Aufstellungsleitung nicht nötig. Es führt jedoch dazu, dass SV-M präzisiert und nun die Wahrnehmung von SV-K teilt: »Ich sehe sie (meine Tochter) und daneben steht noch jemand« (Z. 32f.). Aufstellungsleitung und SV-K geben Rezipientensignale. Nun folgt ein für die Aufstellungsarbeit typischer Schritt, das, was SV-M (an-)sieht, wird als Stellvertretung hinzugenommen. Dies erläutert die Aufstellungsleitung auch der Klientin (»wir stellen mal hin, was sie sieht«, Z. 70f.). In der ausgelassenen Passage gab es ein Missverständnis, was oder wer dort zu stehen hätte. Hingestellt wird ganz konstruktivistisch das, was die Stellvertreterin der Mutter (an)sieht. Es wird auch nicht die Frage gestellt, ob es das gibt oder gegeben hat, ob dies eine konkrete Person ist oder ein Prinzip, das Primat der Wahrnehmungen der Stellvertreter*innen wird anerkannt. Die Klientin, die im Außenkreis sitzt, zeigt Verstehen an (»ach so«), die (ausgelassene) Missverständnissequenz ist damit fast beendet. Das Missverständnis bestand darin, dass die Klientin annahm, nun würde ein Stellvertreter für ihren Bruder hineingenommen, der Aufstellungsleitung jedoch geht es

nicht um eine konkrete Person, sondern um das, was SV-M sieht. Das im Missverständnis schon angedeutete tastende Suchen, wer oder was nun als Stellvertreter*in hinzugenommen wird, löst sich rasch auf: Die Stellvertreterinnen von Mutter und Tochter einigen sich auf etwas »Männliches«. Mit »mann is gut« (Z. 74) nimmt SV-M den aus ihrer Wahrnehmung passenden Teil des Vorschlags aus der Missverständnissequenz auf (nicht der Bruder, aber etwas Männliches). SV-Ks Echoing »mann is gut« zeugt von der hohen Übereinstimmung, die beide jetzt haben. Auch die Klientin stimmt (nonverbal) ein, sie nickt der Stellvertreterin ihrer Mutter im Innenkreis zu (Z. 75). SV-M liefert am Ende noch einen bedeutsamen Account: »weil männlich is gut.« (Z. 78). SV-K, SV-M, die Aufstellungsleitung und die Klientin kommen überein, die Mutter schaut auf »etwas Männliches«. Damit ist das Rätsel gelöst: Die Stellvertreterin der Mutter schaute die Stellvertreterin der Tochter zwar an, doch der Blick, die Wahrnehmung und damit die Wertschätzung der Mutter ist auf »das Männliche« ausgerichtet. Die Tochter, SV-K brachte es zum Ausdruck, fühlte sich daher nicht »gesehen«.

In Bezug auf die Frage, was hier im Sinne des Helfens geschieht, zeigt dieser Auszug bedeutsame Aspekte, die charakteristisch für die Mitwirkung der Beteiligten im Aufstellungsprozess sind:

- eine differenzierte Wahrnehmung im Hier und Jetzt, von Moment zu Moment, sowie deren (non-)verbaler Ausdruck;
- Irritationen und Widersprüche aber werden ernst- und wahrgenommen und in Sprache gebracht;
- die Beteiligten gehen gemeinsam auf die Suche nach einer (Auf-)Lösung,
- sie nutzen Nichtwissen als Ressource,
- und entwickeln aus zunächst widerstreitenden Perspektiven und widersprüchlichen Wahrnehmungen eine kongruente, intersubjektiv ratifizierte Perspektive (hier in der Übereinkunft, dass ein relevanter Aspekt bzw. ein Element »fehlt«, also noch nicht repräsentiert und als Teil von Problem bzw. Lösung benannt ist).

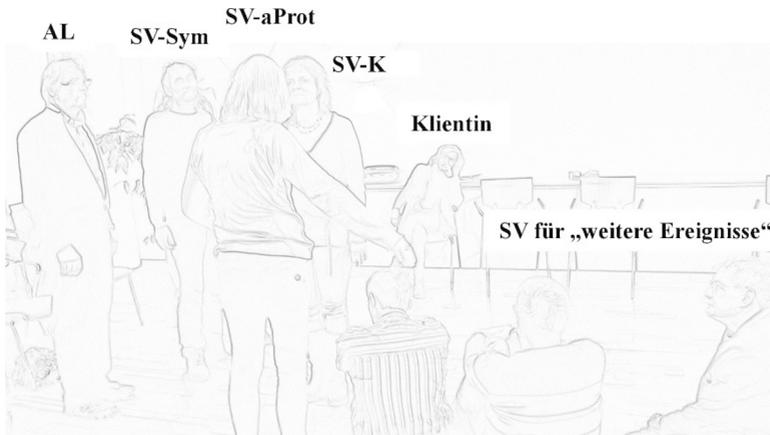
Die Spannung, die in dem Rätsel lag (und die ein Teil der Leidensgeschichte der Klientin ist), löst sich in dieser gemeinsamen Perspektive und der Hinzunahme eines neuen Aspekts in die Aufstellung auf. Die helfende Arbeit, welche von den Stellvertreter*innen vollzogen wird, besteht darin, die Sinneswahrnehmungen zu befragen, zu suchen, auf Stimmigkeit zu achten,

nicht auf der eigenen Wahrnehmung zu beharren, sondern offen für weitere Perspektiven zu bleiben, sich in einen Prozess zu begeben und Zeit zu lassen, bis sich Divergenzen auflösen. Die gefundene Stimmigkeit besteht darin, dass die Perspektive aller Stellvertreter*innen widerspruchsfrei in einer gemeinsamen Situationsdefinition vertreten ist. Die hier in ihrer sequenziellen Entfaltung nachverfolgbaren Schritte beziehen am Ende alle Stellvertreter*innen im Feld mit ein. Die insbesondere für die Schlussphase von Aufstellungen charakteristische zunehmende Einigkeit und Stimmigkeit der Aussagen als Basis der Hilfe illustriert der folgende Abschnitt.

Kooperative Ratifizierung von Lösungsschritten

Anhand von zwei weiteren Transkriptausschnitten möchten wir nun zeigen, wie die für das noch »unerlöste« Anliegen konstitutive Spannung, die sich sowohl bei dessen dialogischer Herausarbeitung im Vorgespräch wie auch im Prozess der gemeinsamen Suche nach Bedeutungen und Klärungen manifestierte, sich schließlich auflöst. Die im Folgenden analysierte Passage (Transkript 5) stammt aus der Endphase einer therapeutischen Symptomaufstellung, bei der die Falleinbringerin im Vorgespräch von einem körperlichen Problem berichtet hatte, mit dem sie an ihrem Arbeitsplatz konfrontiert ist: Seit einer Weile beginnen ihr dort wiederkehrend die Augen zu schmerzen, so dass sie diese kaum noch offenhalten kann. Die Aufstellung begann mit der Interaktion der Stellvertreterin für die Klientin (SV-K) und des Stellvertreters für ihr Symptom (SV-Sym). Im Fortgang der Aufstellung nahm der Aufstellungsleiter mehrere Aspekte hinzu, darunter das »eigentliche Thema«, das er zunächst verdeckt aufstellte, die – vom Aufstellungsleiter als weiblich vermutete – Person aus der Familiengeschichte der Klientin, um die es bei diesem Thema »eigentlich geht« (SV-aProt), und mehrere Stellvertretungen für belastende Ereignisse, die mit dieser anderen Protagonistin zusammenhängen. Zu Beginn des transkribierten Ausschnitts nimmt SV-aProt zu SV-K gewandt Bezug auf diese zu ihren Füßen sitzenden Stellvertretungen als »Ereignisse«. Die folgende Abbildung 3) zeigt die räumliche Anordnung der Teilnehmer*innen:

Abbildung 3)



Transkript 5: »wie geht's denn jetzt dem symptom«

1	SV-aProt:	<<all> aber_das gehört 'alles zu <<behaucht> mir; > >
2	SV-aProt:	macht mit dem rechten Arm kreisende Bewegung über die am Boden sitzenden Stellvertreter für "weitere Ereignisse" (aus der Biografie dieser Vorfahrin) hinweg
3	SV-K:	... nickt langsam...
4		(---)
5	SV-Sym?:	<<p, hoch, kurz> hm 'hm >
6		(1,5)
7	SV-K:	...nickt = geht mit linkem Bein einen Schritt zurück... =
8	SV-aProt:	'und das 'LÄSST du bei mir;
9	SV-aProt:	nickt einmal und zeigt mit linker Hand kurz vor sich auf den Boden
10	SV-K:	nickt einmal stärker
11		(-)
12	SV-K:	mach_ich
13	SV-K:	...nickt, = geht mit rechtem Bein Schritt zurück / holt es nach =...
14		(2,0)
15	SV-K:	nickt weiter, ☹ > zu SV-aProt schauend...
16	AL?:	'hm 'hm
17	AL:	☹ > wendet den Blick von SV-aProt zu SV-K, = dann weiter zu SV-Sym... =

Betrachtet man diese Sequenz (einschließlich ihrer Fortsetzung im folgenden Transkript 6) im Ganzen, so fällt zunächst die hohe Dichte an positiven Ratifizierungen und Zustimmungssignalen auf, die die Beteiligten untereinander austauschen bzw. mit denen sie Äußerungen der Anderen als Rezipient*innen begleiten. Auf der nonverbalen Ebene geschieht dies insbeson-

dere durch häufiges und längeres Nicken (z.B. SV-K als Rezipientin in Z. 3ff., SV-Sym als Sprecher in Z. 47, 65, 74ff.), mitunter nicken mehrere Beteiligte – inklusive der gerade sprechenden Person – sequenziell aufeinanderfolgend oder synchron und zum Teil mit wechselseitigem Blickkontakt (z.B. SV-K + SV-aProt in Z. 9/10). Die Häufung und zeitliche Verstetigung sowie die besondere Expressivität dieser zustimmenden Rezipientensignale verweist auf die gewissermaßen als Grundfolie unter dem Geschehen mitlaufende Anforderung an alle Beteiligten, die geäußerten Wahrnehmungen und Impulse der anderen permanent mit ihrer eigenen Wahrnehmung abzugleichen und auf Stimmigkeit zu prüfen.

Die Interaktion zwischen SV-K und SV-aProt am Beginn des Ausschnitts zeigt, wie sich im multimodalen Zusammenspiel solcher Zustimmungssignale ein geteiltes Verständnis und Einverständnis zwischen den Beteiligten ausdrückt. SV-aProt weist in expressiver Sprechweise (behauchtes Sprechen, Sprechpausen, melodische Intonation) darauf hin, dass die durch mehrere am Boden sitzende Stellvertretungen repräsentierten Ereignisse zu ihr gehören und damit nicht Sache der Klientin sind (Z. 1/8). In ihrer Formulierung »aber_das gehört ´alles zu mir;« betont der durch steigende Intonation noch besonders exponierte Superlativ »alles« diese Verantwortungsübernahme bezüglich der eigenen, belasteten Geschichte (die nicht mehr länger von der Klientin mitgetragen werden soll). Nonverbal wird dies durch eine kreisende Zeigegeste mit dem rechten Arm ergänzt, welche ebenfalls das Terrain ihrer eigenen Geschichte gegenüber der ihr gegenüberstehenden Stellvertreterin der Klientin abgrenzt. Die Stellvertreterin der Klientin begleitet diese Äußerung mit einem langsamen, bedächtig wirkenden, wie der Bedeutung des Gesagten nachsinnenden Nicken, das sich in der nun folgenden kurzen Sprechpause fortsetzt. Dann macht sie einen Schritt zurück und folgt damit der implizit bereits mitschwingenden Aufforderung bzw. dem Appell von SV-aProt, dieses nicht zu ihr selbst Gehörende aber dennoch von ihr Mitgetragene loszulassen und sich aus dieser Angelegenheit der Vorfahrin zurückziehen. Hervorhebenswert ist hier noch einmal, dass keiner der Beteiligten weiß, worum es sich bei dem »das alles« konkret handelt. Einzig die persönliche Zuordnung ist hier relevant gemacht. Parallel zur schon begonnenen Rückwärtsbewegung von SV-K verbalisiert SV-aProt diese Aufforderung nun auch explizit (»und_das `läSSt du bei mir;«), bekräftigt durch ein Nicken und eine kurze nochmals zu Boden zeigende Handbewegung im Sprechrhythmus. Darauf antwortet SV-K mit einem stärkeren, Zustimmung

signalisierenden Nicken und expliziert und bekräftigt dieses dann ihrerseits durch eine Verbalisierung: »mach_ich« (Z. 10/12). Im nonverbalen Ausdruck, also auf der Ebene des Körpers als dem Medium der Prüfung von Wahrnehmungen, manifestiert sich die Zustimmung hier als erstes (indem aus dem nachspürenden ein ratifizierendes Nicken wird), dann erst folgt die Verbalisierung. Als dritte Ebene der Zustimmung kommt schließlich die unmittelbare praktische Umsetzung des Bekundeten hinzu, indem SV-K parallel zu ihrer Äußerung einen Schritt rückwärts macht. Insgesamt sind Körpersprache und Verbalisierungen der beiden Protagonistinnen dieser Szene kongruent und bringen – sich wechselseitig ergänzend und verstärkend – zum Ausdruck, dass die eigene Wahrnehmung geklärt und mit der Situationsdeutung des Gegenübers in Übereinstimmung ist. Diese Kongruenz wird somit – auch für die Handelnden selbst – zu einem Indikator dafür, dass sich hier etwas gelöst hat (Transkript 6).

Transkript 6: »wie geht's denn jetzt dem symptom« (Fortsetzung von Transkript 5)

19 AL: ((Schnalzlaut)) wie gehts_denn_jetzt_dem symp↑tom
 20 AL: ☉ > SV-Sym..., = hebt linke Hand in Richtung SV-Sym deutend =
 ...
 46 (---)
 47 SV-Sym: wackelt in nickender Bewegung mit dem Kopf, = ☉ > SV-K... =
 48 SV-K: ☉ > SV-Sym...
 49 SV-Sym: <<smile voice, leicht auflachend> freut sich toTAL
 50 SV-Sym: ☉ > SV-K = ☉ > SV-aProt =
 51 dass es ge↑kl(h)appt `hat_`dass: >
 52 SV-Sym: > ... ☉ > SV-aProt = _ ☉ > SV-K... >
 53 SV-K: ... ☉ > SV-Sym = schließt lächelnd die Augen / presst die Augen zu =...
 54 (---)
 55 SV-K: `he [`he]
 56 SV-Sym: [(e)s] <<lauter> [`HELfen konnte weil es] ja_eigentlich'
 57 AL: [he he he he]
 58 SV-Sym: ☉ > SV-aProt
 59 SV-K: ... grinst m. geschloss. Augen, = ☉ > wendet Kopf von SV-Sym ab =, dann wieder zu ihm hin
 60 SV-Sym: (-) das WILL; >
 61 (---)
 62 AL: `hm `hm
 63 SV-Sym: <<tiefer> und `das `is <<stimmlos> `ähm >
 64 (1,5)
 65 SV-Sym: ☉ > SV-aProt, nickt rhythmisch... = zuckt kurz mit den Schultern =
 66 <<kurz> ja >
 67 (-)
 68 AL: <<kurz, gepresst> `hm `hm >
 69 SV-Sym: ☉ > SV-K...
 70 (---)
 71 SV-Sym: (d)es freut sich dass es
 72 SV-K: .. ☉ > SV-Sym, lächelt = geht einen Schritt rückwärts =...
 73 (1,75)
 74 SV-Sym: ... ☉ > SV-K, = nickt =...
 75 ge`SEHN wurde_und;
 76 (---)
 77 <<all, melodisch/Singsong, decresc> das_ins_rolle n k(am); >

Nachdem in der vorangehenden Sequenz für alle Beteiligten sichtbar wurde, dass zwischen SV-K und SV-aProt etwas in Einklang gekommen ist, interveniert nun der Aufstellungsleiter mit einem Fokuswechsel, indem er sich dem Stellvertreter des Symptoms zuwendet mit der Frage »wie gehts_denn_jetzt_dem symp↑tom« (Z. 19). Bemerkenswert ist, dass der Aufstellungsleiter das Symptom nicht direkt mit »du«, sondern in der dritten Person adressiert und seine Frage damit »in den Raum stellt«. Analog zu dieser Fremdadres-

sierung spricht auch SV-Sym von sich selbst bzw. seiner Rolle durchgehend in der dritten Person als »das Symptom«. Der Stellvertreter spricht gewissermaßen aus einer externen Beobachterperspektive, wenn er als Repräsentant des Symptoms Zeugnis von dessen Wahrnehmungen und Impulsen ablegt. Dadurch wird zum einen ständig im Bewusstsein der Anwesenden gehalten, dass das Repräsentierte kein »Ich«, sondern ein Abstraktum ist; zum anderen verweist die sprachliche Außenperspektive auf die besondere Rolle des Symptoms als Ressource und Auskunftgeber über das System bzw. über das zugrundeliegende Problem, welches sich durch das Symptom manifestiert.

Mit dem Wort »jetzt« (Z. 19) baut der Aufstellungsleiter einen Zeitbezug in seine Frage ein und lädt dadurch den adressierten Stellvertreter dazu ein, im Sinne einer zeitlichen Betrachtung über die Veränderung bzw. Entwicklung seines Zustands und seiner Wahrnehmungen zu berichten. SV-Sym greift dieses Angebot auf, indem er zunächst rekapituliert, dass das Symptom im Laufe der Aufstellung »manchmal schwer geatmet hat«, als es sah, »was es angestoßen hat« (im Transkript ausgelassen) und dann seine Freude über das Ergebnis kundtut: »<<smile voice, leicht auflachend> freut sich toTAL dass es ge→kl(h)appt `hat_` dass: > (e)s <<lauter> HELFen konnte >« (Z. 49-56). Seine Antwort impliziert also eine Gegenüberstellung von einem Vorher (»beunruhigt sein über die ausgelöste Dynamik«) und einem Nachher (»sich freuen, dass man helfen konnte«). Indem SV-Sym den von ihm als Zeuge und zugleich Mitwirkender beobachteten Aufstellungsprozess in Bezug zu seinen dadurch hervorgerufenen Gefühlseindrücken setzt, und vermittelt über die besondere zeitliche Konstruktion seiner Äußerung im Sinne einer retrospektiven Beurteilung (»sich jetzt freuen über etwas, das zuvor geschehen ist«), liefert er verpackt in seiner Antwort auf die relativ offene und unspezifisch gehaltene Frage, wie es ihm jetzt gehe, eine resümierende Deutung bzw. Erzählung dessen, was in der Aufstellung geschehen ist: Die Aufstellung »hat geklappt«, es geschah etwas Hilfreiches und das Symptom war an dieser Hilfe beteiligt.

Nachdem sich bereits in der vorangehenden Interaktion zwischen SV-K und SV-aProt ein Entwicklungsprozess abzeichnete, wird dieser nun also auch aus Sicht des Symptoms – mit dem Verweis auf seine eigene gefühlsmäßige Gelöstheit nach der vorangehenden Anspannung – als solcher ratifiziert. Dabei finden wir auch hier wieder die für die Schlussphase typische Kongruenz zwischen verbalem und para- bzw. nonverbalem Ausdruck bei

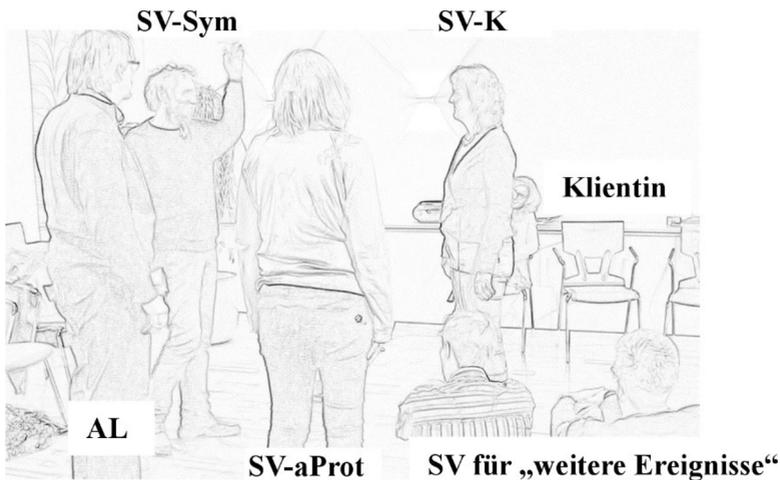
den einzelnen Akteuren in Verbindung mit ebenfalls kongruentem, sich wechselseitig bestätigenden Verhalten der unterschiedlichen Akteur*innen. Noch während SV-Sym mit nickender Kopfbewegung nach Worten sucht und quasi nonverbal »Anlauf nimmt«, nimmt SV-K Blickkontakt mit ihm auf (Z. 46-48), kneift dann parallel zum auflachenden Sprechen von SV-Sym in einem Sich-mit-Freuen grinsend die Augen zu und beginnt ebenfalls zu lachen (Z. 53/55), dann stimmt auch der Aufstellungsleiter in das Lachen mit ein (Z. 57). Im gemeinsamen Lachen als einem vergemeinschaftenden und in hohem Maße geordneten, kollaborativ abgestimmten Prozess (vgl. z.B. Sacks 1974, Jefferson 1974 und 1984) zeigt sich für alle sichtbar, dass sich die Spannung zumindest für den Moment gelöst hat, außerdem wird dabei SV-Syms Beurteilung, dass im Rahmen dieser Aufstellung ein hilfreicher Schritt gemacht wurde, intersubjektiv ratifiziert.

Zugleich fällt eine gewisse Unschärfe und Vagheit auf, wenn es um die Benennung und Spezifizierung dessen geht, was genau dort an Hilfreichem geschehen ist. An den Stellen, wo eine solche Konkretisierung des Erreichten erwartbar wäre, finden wir ein stockendes, eher tastendes, suchendes Sprechen mit Sprechpausen (Z. 46, 54, 64, 73), mehreren Reformulierungen (»freut sich, dass es geklappt hat, dass es helfen konnte, dass es gesehn wurde und das ins Rollen kam«, Z. 49-77), einer Häufung von unbestimmten Pronomen (»dass es geklappt hat« Z. 51; »weil es ja eigentlich *das* will« Z. 56/60; »*das*_ins_rolle k(am)«, Z. 77) und einem Satzabbruch, der in einem nonverbalen Nicken und Schulterzucken und einem kurz gesprochenen »ja« mündet, als Markierung, dass hier etwas nicht weiter verbalisiert werden muss oder kann (Z. 63-66: »und `das `is `ähm (1,5) <<kurz> ja >>«). Darin spiegelt sich ein grundsätzliches Charakteristikum der Aufstellung als eines lösenden Schrittes, der in einen größeren (Entwicklungs-)Prozess eingebettet ist und bei dem hinsichtlich der Erkundungsschritte quasi immer nur auf Sicht navigiert werden kann. Es ist nun besser, auch wenn noch nicht konkret formulierbar ist, was genau ins Rollen kam und wie die Entwicklung weitergeht.

Eine weitere Ressource für das Sichtbar- und Erfahrbarmachen sowie die intersubjektive Aushandlung und Ratifizierung von lösenden Impulsen und Prozessen stellt deren Abbildung im Raum und in den sich verändernden Konstellationen der Körper dar. Dies illustriert die darauf folgende Sequenz (hier nicht mehr im Transkript dargestellt), in der der Aufstellungsleiter die Frage formuliert: »könn(te)_das_symptom_jetz ne bewegung machen?«. Die Frage stellt gewissermaßen ein Angebot und eine Aufforderung an die Stell-

vertreterin der Klientin und den Stellvertreter ihres Symptoms dar, in sich hineinzuspüren und zu erkunden, ob und wie sich das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen ihnen durch die jüngsten Ereignisse in der Aufstellung geändert hat, und dann darüber proxemisch Auskunft zu geben. Auf die Frage reagiert der Stellvertreter des Symptoms, indem er nach einer kurzen Pause beginnt, sich rückwärtsgehend von SV-K wegzubewegen (Abbildung 4), dabei lächelt und nickt und SV-K schließlich im Rückwärtsgehen zuwinkt.

Abbildung 4)



SV-Sym wählt hier als Modalität für seine Antwort also den verkörperten statt den verbalen Ausdruck, er geht direkt in die Umsetzung einer solchen Bewegung. Dieses »Sprechenlassen des Körpers« findet sein Pendant – und seine Bestätigung – in der nonverbalen Reaktion von SV-K. Schon kurz nachdem SV-Sym in die Rückwärtsbewegung gegangen ist, lächelt sie ihm blinzeln zu, nickt und beginnt dann ihrerseits sich mit langsamen Rückwärtsschritten von SV-Sym zu entfernen. Dass sich mit dieser Bewegung des Auseingehens und der daraus resultierenden Konfigurationsänderung der Aufstellung zugleich auch die mit dem Anliegen der Klientin verbundene Problemspannung löst, zeigt sich in der Spaßmodalisierung von SV-Sym, der SV-K in einer überzeichnenden gestischen Inszenierung dieses

»Abschieds« lächelnd zuwinkt, was im gemeinsamen Lachen beider Stellvertreter und des Aufstellungsleiters mündet.

Hilfe ohne zu Helfen

Die Frage, worin das Besondere der Hilfe mittels der Aufstellungsarbeit besteht, kann mit einer Reihe von teils überraschenden empirischen Beobachtungen beantwortet werden. In Kurzform könnte man sagen, es werden in diesem speziellen Setting Ressourcen fruchtbar gemacht und kultiviert, die auch im Alltag verfügbar sind, dort aber für gewöhnlich nicht in dieser Weise bewusst, konzentriert und systematisch genutzt werden. Hierzu gehören folgende Aspekte:

1) Kollaboration der helfenden Rollen

Von der Anliegenklärung über die Problemexposition bis zum schrittweisen Herantasten an Lösungsoptionen wird mit verteilten Rollen gearbeitet. Alle Anwesenden haben dabei Bedeutung. Neben der Aufstellungsleitung sind sowohl Zeug*innen im Außenkreis als auch Stellvertretungen beteiligt und präsent, spüren mit und ermöglichen, die sich in der Aufstellung manifestierenden Wahrnehmungen zu nutzen. Dabei prägen Selbstverantwortung, Augenhöhe, Wahrnehmungsabgleich, Aushandlung und Streben nach Ratifizierung das tastende Vorgehen. Nonverbales Verhalten, verbalisierte Wahrnehmungen und reflexive Beschreibungen werden von allen durchgängig auf Stimmigkeit geprüft. Irritationen und Widersprüche können zur Sprache gebracht und offengelassen werden, gerade die Brüche (nicht das Wissen) werden so ebenfalls zur Ressource.

2) Verkörperung und die Interaktion der Körper

Die Aushandlung relevanter und nicht relevanter, hilfreicher und nicht hilfreicher Deutungen findet nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern insbesondere unter Einbeziehung von Körper und Leib statt. Entsprechend manifestieren sich auch Momente der Lösung beobachtbar und spürbar auf der körperlichen bzw. leiblichen Ebene. Die Stellvertreter*innen stellen sich in doppelter Weise zur Verfügung: als Wahrnehmungsorgane und als Ausdruckskörper, und sie geben Aspekten eine Stimme. Diese Aspekte werden so zu Akteur*innen im Feld.

3) Die gesamte Hilfeeinheit ist räumlich und proxemisch gestaltet

Abstrakte Zusammenhänge und Beziehungen werden in den Raum gebracht, dadurch werden buchstäblich »Beziehungsräume« geschaffen. Im Beziehungsfeld der Aufstellung und vermittelt über das Prinzip der Stellvertretung – der stellvertretenden Wahrnehmung und des stellvertretenden Ausdrucks – können so auch Abstrakta mit Personen interagieren. Sie materialisieren sich und sind dadurch nun nicht mehr nur benennbar, sondern in ihrem Verhalten, ihrem Verhältnis und ihren Wirkungen beobachtbar. Möglichkeiten können – als Bewegungen – gleichsam »in den Raum gestellt« werden. Im Feld der Aufstellung können diese Deutungs-, Veränderungs-Entwicklungsentwürfe sich als ein beobachtbarer Prozess abbilden, indem sie sich in konkreten Handlungen und Bewegungen manifestieren.

4) Intersubjektivität im Hier und Jetzt

Die kollaborative Hilfe folgt einer bemerkenswerten Zeitstruktur: Praktiziert wird die Aufhebung von temporalen Trennungen, wie sie das Alltagsverständnis kennt. Zum Beispiel können, vermittelt über die Repräsentation, bereits verstorbene Vorfahren mit lebenden Personen transgenerational interagieren. So können sich soziale Prozesse raum- und zeitübergreifend entwickeln und sich vor den Augen der Beteiligten (einer Aufstellung) entfalten, und auch ein erkundender Blick in die Zukunft wird möglich, indem etwa bisher nicht berücksichtigte Handlungsoptionen präsent gemacht sowie mögliche nächste Entwicklungsschritte ausprobiert und in ihren systemischen Wirkungen beobachtet werden.

Während das Arbeiten mit Aufstellungen also neue Freiheitsgrade schafft und Spielräume entdecken lässt, indem es zeitlich und räumlich Getrenntes verbindet oder in seiner systemischen Verbundenheit und Bedingtheit zeigt, innere und äußere Welt in Bezug setzt, Konkretes und Abstraktes miteinander interagieren lässt und Spüren und Erkennen auszubalancieren sucht, scheint es sich gleichzeitig einer einfachen Beschreibung und Typisierung von Hilfebeziehungen zu entziehen. Ob, wie und wodurch geholfen wurde, wo und wann die hilfreiche Wirkung sich manifestiert, entzieht sich schlichter Kausalität. Und dass auch die Frage nach Helfer*innen und Geholfenen zu vielstimmigen Antworten führen kann, offenbart sich oftmals in der Rückmelderunde nach einer Aufstellung, wenn sich förmlich jede bei jedem bedankt: die Falleinbringerin bei den Aufgestellten dafür, dass sie sich als Stellvertreter*innen zur Verfügung gestellt haben, die Repräsen-

tant*innen beim Falleinbringer für das, was sie aus den Erfahrungen in ihrer Rolle für sich persönlich und ihre eigenen Themen mitnehmen konnten, und die Leitung bei der ganzen Gruppe für das aufgebrachte Vertrauen, die Offenheit und die Achtsamkeit, die für eine hilfreiche Aufstellungsarbeit unabdingbar sind.

Literatur

- Behnke, E. A. (1997). Ghost gestures: phenomenological investigations of bodily micromovements and their intercorporeal implications. *Human Studies*, 20(2), 181-201.
- Bergmann, J. R. (1988). Haustiere als kommunikative Ressourcen. In H.-G. Soeffner (Hg.), *Kultur und Alltag* (S. 299-312.). Göttingen: Schwartz.
- Drexler, D. (2015). *Einführung in die Praxis der Systemaufstellungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Franke-Gricksch, M. (2004). In Elternschaft ein Leben lang verbunden – Gedanken über eine lebendige Familienkultur. *Praxis der Systemaufstellung*, 1, S. 47-52.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Iser, O. (2017). *Mindful Presencing – eine Zusammenführung des Presencing-Konzepts von Claus Otto Scharmer und des Achtsamkeitsansatzes von Jon Kabat-Zinn*. Masterarbeit an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, Fachbereich Sozialwesen, Masterstudiengang Soziale Arbeit.
- Jefferson, G. (1974). Notes on the sequential organization of laughter in conversation. Onset sensitivity in invitations to laugh. Manuskript präsentiert auf der American Anthropological Association Convention, Mexico City.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In A. Pomerantz, A. J. Maxwell, & J. Heritage (Hg.), *Structure of social action – Studies in Conversation Analysis* (S. 347-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction. Patterns of behaviour in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleve, H. (2011). *Aufgestellte Unterschiede. Systemische Aufstellung und Tetralemma in der Sozialen Arbeit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Kleve, H. (2019). Die körperliche Empathie räumlichen Sinns. In P. Bourquin & K. Nazarkiewicz (Hg.), *Essenzen der Aufstellungsarbeit* (S. 105-125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koch, B. T., & Dicke, D. (2015). Der Zauber des Anfangs und die Mühen der Ebene. Die Entwicklung von Qualitätsstandards und Richtlinien in der Deutschen Gesellschaft für Systemaufstellungen (DGfS). In K. Nazarkiewicz & K. Kuschik (Hg.), *Qualität in der Aufstellungsleitung* (S. 61-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuschik, K., & Nazarkiewicz, K. (2019). 20 Thesen zum Aufstellen. In P. Bourquin & K. Nazarkiewicz (Hg.), *Essenzen der Aufstellungsarbeit* (S. 197-208). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laszlo, E. (2008). *Der Quantensprung im globalen Gedächtnis. Wie ein neues wissenschaftliches Weltbild uns und unsere Welt verändert*. Petersberg: Via Nova.
- Lier, C., & Lier, H. (2015). Aufstellungsarbeit in der Supervision und die systemische Haltung. *Kontext – Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie*, 46(2), 125–139.
- Müller-Christ, G. (2016a). Systemaufstellungen als Instrument der qualitativen Sozialforschung. Vier, vielleicht neue Unterscheidungen aus der Sicht der Wissenschaft. In G. Weber & C. Rosselet (Hg.), *Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Settings, Anwendungsfelder* (S. 72-93). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Müller-Christ, G. (2016b): Wie kommt das Neue in die Welt? Systemaufstellungen als Instrument eines forschungsorientierten Lernens in der Managementlehre. In G. Weber & C. Rosselet (Hg.), *Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Settings, Anwendungsfelder* (S. 285-299). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Müller-Christ, G. (2020). Erkundungsaufstellungen: den Raum jenseits der Lösungsorientierung im Organisationskontext erforschen. In K. Nazarkiewicz & K. Kuschik (Hg.), *Aufstellungen im Arbeitskontext* (S. 53-74). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Christ, G., & Pijetlovic, D. (2018). *Komplexe Systeme lesen. Systemaufstellungen in Wissenschaft und Praxis*. Berlin: Springer Gabler.
- Nazarkiewicz, K., & Kuschik, K. (Hg.) (2015a). *Kontext – Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie. Themenschwerpunkt »Qualität in der Aufstellungsarbeit«*, Heft 2/2015.

- Nazarkiewicz, K., & Kuschik, K. (Hg.) (2015b). *Handbuch Qualität in der Aufstellungsleitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nazarkiewicz, K., & Kuschik, K. (2020). *Aufstellungen im Arbeitskontext*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nazarkiewicz, K., Oberzaucher, F., & Finke, H. (2019). Repräsentierende Wahrnehmung als kommunikative Aufgabe – ein Werkstattbericht. In P. Bourquin & K. Nazarkiewicz (Hg.), *Essenzen der Aufstellungsarbeit* (S. 237-257). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oberzaucher, F. (2015). »Schaut auf die Bewegung!«. Ein ethnografischer Beitrag zur Aufstellungsarbeit. In K. Nazarkiewicz & K. Kuschik (Hg.), *Qualität in der Aufstellungsleitung* (S. 159-201). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pijetlovic, D., & Müller-Christ, G. (2016). *Systemaufstellung als gemeinsame Erkenntnismethode. Ein Anwendungsbeispiel über Reproduktionsmedizin*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/49548968-Systemaufstellung-als-gemeinsame-erkenntnismethode.html> (Zugriff 18.2.2021).
- Sacks, H. (1974). An analysis of course of a joke's telling. In R. Baumann & J. Sherzer (Hg.), *Explorations in the ethnography of speaking* (S. 337-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharmer, C. O. (2019). *Essentials der Theorie U: Grundprinzipien und Anwendungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Schlötter, P. (2018). *The social nature of man – falsifiable*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Schmidt, A. (2019). Proxemik in der Aufstellungsarbeit: Maß-Nahme verborgener Dimensionen. In P. Bourquin & K. Nazarkiewicz (Hg.), *Essenzen der Aufstellungsarbeit* (S. 75-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, G., & Rosselet, C. (Hg.) (2016). *Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Settings, Anwendungsfelder*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Weinhold, J., Bornhäuser, A., Hunger, C., & Schweitzer, J. (2014). *Dreierlei Wirksamkeit. Die Heidelberger Studie zu Systemaufstellungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Einander helfen zu verstehen

Narrative in Selbsthilfegruppen

Sarah Hitzler

Einleitung

Selbsthilfegruppen haben in Deutschland eine langjährige Tradition. Die Selbsthilfe in Deutschland entstand in den 1950er Jahren, nahm aber ab den 1980er Jahren zunehmend einen Platz als politisches Gegenprogramm gegen Expertokratie und die Machtlosigkeit Einzelner angesichts institutioneller Strukturen ein (Hundertmark-Mayser & Thiel, 2015)¹. Die Gruppen sollten Orte sein, an denen sich Gleichbetroffene von bestimmten Lebenslagen, Herausforderungen oder Problemen auf Augenhöhe austauschen und so wechselseitig von Erfahrungen und Überlegungen profitieren sollten; gleichzeitig wurden sie oft von dem Bedürfnis der Ermächtigung getrieben, das eine gesellschaftliche Stimme für marginalisierte Gruppen anstrebte (s. etwa Trojan & Kickbusch, 1981). Selbst-Hilfe war somit Hilfe, die nicht von hierarchisierten Strukturen abhängig sein, sondern gleichermaßen in Eigenverantwortung wie in Solidarität gemeinsam Lösungen für als geteilt wahrgenommene Probleme erarbeiten wollte. In heutigen Selbsthilfegruppen scheint das politische Motiv in den Hintergrund gerückt zu sein, die Gruppen sind als gesellschaftliche Akteure über die Organisation innerhalb von Verbandsstrukturen und systematische Förderung fest im Wohlfahrtsstaat und dem Gesundheitssystem verankert (Hundertmark-Mayser & Thiel, 2015). Übrig geblieben ist jedoch eine weitgehende Autarkie der einzelnen Gruppen. Anders als in vielen anderen organisierten Hilfszusammenhängen gibt es in

¹ Damit ist ihre Entstehungsgeschichte anders als beispielsweise in den Vereinigten Staaten, wo Selbsthilfe verbreitet auf der an der systematischen Arbeit am Selbst orientierten Tradition des 12-Schritte-Programms der Anonymen Alkoholiker aufbaut.

Selbsthilfegruppen insbesondere niemanden, dem die Aufgabe des Helfens personalisiert zugeschrieben wird. Alle Beteiligten sind damit konfrontiert, als potentiell Hilfsbedürftige potentiell Hilfe leisten zu sollen, ohne dass hiermit klare institutionell vorstrukturierte Rollen verknüpft wären.

Wie in vielen anderen institutionellen Hilfekontexten (Coaching, Therapie, Beratung) sind die Praktiken von Selbsthilfegruppen vornehmlich kommunikativ verfasst. Das Helfen liegt im Miteinandersprechen, oder, typisch für die übliche Gruppenkonstellation, die sich von den meist dyadischen Konstellationen anderer institutioneller Hilfsinteraktionen unterscheidet, im involvierten Zuhören und Verfolgen von Interaktionen. Was an diesem Austausch hilfreich ist, ist bislang nur in sehr vagen und allgemeinen Begriffen beschrieben: so nennen etwa Halves und Winkelvoss-Guderian (1983, S. 183) *kommunikative, aber auch praktische Leistungen, Erfüllung psycho-sozialer Grundbedürfnisse, ein Klima von tiefgehendem Verständnis und Glaubwürdigkeit und Authentizität* als hilfreiche Elemente der Selbsthilfearbeit; Kofahl et al. (2019, S. 53-54) sprechen von vier Dimensionen der Bedeutung einer Selbsthilfegruppe für ihre Mitglieder: *Gemeinschaft, Kommunikation, Wissen und Bewältigung*. Soziale Phänomene wie das Erleben von Gemeinschaft oder ein Klima von tiefgehendem Verständnis existieren allerdings nicht einfach a priori; sie müssen durch die Gruppenmitglieder in fortdauernder und sorgfältiger Arbeit füreinander wahrnehmbar gemeinsam hergestellt werden.

Selbsthilfegruppen versammeln Personen, die sich über ein geteiltes, in der Regel individuell als problematisch empfundenes Thema miteinander identifizieren. Gleichzeitig ist das Problem in erster Linie kein gemeinsames², sondern betrifft jedes Mitglied der Gruppe auf ganz eigene, spezifische Weise. Der Austausch in den Gruppen ist daher durch zwei in Spannung zueinander stehende Aufgaben gekennzeichnet: die Etablierung eines integrierenden, für alle Mitglieder gleichermaßen als relevant empfundenen Bezugsproblems, das der Herstellung eines Gefühls von Gemeinschaft und Zu-

2 Natürlich können sich Gruppenmitglieder gemeinsame, etwa politische Ziele setzen, an denen sie zusammenarbeiten und die integrierend wirken können, und sie können einander auch außerhalb der Gruppenzusammenkünfte punktuell Solidarität zeigen, etwa durch Krankenhausbesuche oder persönliche oder telefonische Begleitung in krisenhaften Momenten. Die regelmäßige Bearbeitung des im Alltag individuell erlebten Kernproblems, etwa von Diskriminierung, Ängsten oder unklaren Krankheitssymptomen, verbleibt allerdings immer im Wirkungsbereich des einzelnen Gruppenmitglieds.

gehörigkeit in gleichzeitiger Abgrenzung von Normen und Erwartungen der umgebenden Gesellschaft dient (Hitzler, 2020); und die Aufrechterhaltung der jeweils eigenen, individuellen Situation, für welche niemand anders Expert*in sein kann und für die die Verantwortung immer vollständig selbst getragen werden muss. Tatsächlich liegt erst in der Konfrontation der je individuellen Erfahrungen das Potential, einander über die Etablierung einer gemeinsamen Leidensgemeinschaft hinaus auch zu helfen. Denn kommunikative Hilfe, das zeigt die Literatur etwa zu Beratungssettings sehr deutlich, ruht wesentlich auf Unterschieden auf, die die Beteiligten mit Blick auf das zu verhandelnde Problem auszeichnet – Unterschiede beispielsweise in der Perspektive, im Wissen, in Ressourcen und Fähigkeiten oder in der emotionalen Involviertheit (Nothdurft et al., 1994 haben hierfür im Beratungskontext den Begriff der »beratungskonstitutiven Perspektivendivergenz« geprägt; Pick, 2017, S. 435 schlüsselt für den gleichen Kontext in einer Literaturschau weitere Differenzen auf). Somit müssen sich in Selbsthilfeinteraktionen empathische Solidarität und individuelle Abgrenzung die Waage halten.

In diesem Aufsatz soll anhand einer konversationsanalytischen Fallanalyse nachgezeichnet werden, wie dieses Spannungsfeld in einer Selbsthilfegruppe zum Thema Sucht etabliert und fruchtbar gemacht wird. Dabei wird untersucht, wie die Gruppenmitglieder das Format der Erzählung einerseits verwenden, um irritierende Erlebnisse zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen, und andererseits dazu einsetzen, alternative Deutungsangebote zu machen. Die Erzählung dient dabei ebenso dazu, die individuelle Situation zu fokussieren, wie sie es ermöglicht, verallgemeinerbare Deutungsfiguren daran anzuknüpfen und zur Verfügung zu stellen. So wird herausgearbeitet werden, dass eine der Leistungen von Selbsthilfegruppen darin liegt, verallgemeinerbare Interpretationsangebote für als einzigartig empfundene Erlebnisse zu machen und so ein solides geteiltes Verständnis von der Art und Bedeutung spezifischer Situationen zu generieren.

Feld und Methode

Diese Analyse ist Teil einer an der Universität Bielefeld durchgeführten Studie zu den Interaktionen von Selbsthilfegruppen. In fünf Selbsthilfegruppen zu unterschiedlichen Themenbereichen wurden an jeweils mehreren Grup-

penterminen Beobachtungen und Audioaufzeichnungen vorgenommen. Dabei wurde darauf geachtet, die Abläufe so wenig wie möglich zu stören. Die Aufnahmen wurden im Anschluss nach GAT2 (Selting et al., 2009) transkribiert.

Ausgehend von den Prämissen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse wird angenommen, dass die am Gespräch Beteiligten die soziale Situation gemeinsam, in Orientierung aufeinander und systematisch situiert herstellen, dass also die Redebeiträge *nicht im Kontext* des Treffens einer Selbsthilfegruppe zu verstehen sind, sondern dieses Treffen erst aktiv und zielgerichtet *hervorbringen* (Heritage & Clayman, 2011). Dabei bemühen sich die Beteiligten darum, einander fortlaufend anzuzeigen, was sie tun. Diese Wahrnehmbarmachung ermöglicht es der Analytikerin auf gleiche Weise wie den Mitgliedern, die Herstellung von Sinn nachzuvollziehen. Da das Instrumentarium der Mitglieder weit über den Einsatz von Wortbedeutungen hinausreicht, geht die Konversationsanalyse zunächst davon aus, dass alle Formen der Hervorbringung geordnet und sinnhaft sind (»take it that there is order at all points«, Sacks, 1995, S. 22). Diese Ordnung ist in einer Weise feingliedrig, dass sie nicht erinnert oder erzählt werden kann; erst in ihrer registrierenden Dokumentation und Verlangsamung wird sie beobachtbar und beschreibbar. Dies begründet die Notwendigkeit von Aufzeichnungen und der präzisen Verschriftlichung möglichst aller Elemente einer Äußerung³. Die rekonstruierte Ordnung ist insofern einzigartig, als sie sich in einer spezifischen Situation entfaltet hat; sie ist aber gleichzeitig in der Lage, Aussagen darüber zu treffen, woran sich Mitglieder in *Situationen wie dieser* orientieren, was sie für angemessen und relevant oder unangemessen und sanktionierbar halten und was es ist, dass sie gemeinsam regelhaft herstellen. Aus diesem Grund geben auch detaillierte Einzelfall-

3 Bei den vorliegenden Daten handelt es sich ausschließlich um Audiodaten; keine der besuchten Gruppen hat sich zu Videoaufzeichnungen bereit erklärt. Gesellschaftsmitgliedern steht zur gemeinsamen Herstellung sozialer Situationen aber selbstverständlich nicht nur die Sprache zur Verfügung, sondern sie haben mit ihren Körpern, mit Gegenständen und räumlichen Arrangements einen breiten Bestand an Ausdrucksmöglichkeiten. Ob diese Ebenen notwendig sind, um eine soziale Situation sinnhaft zu analysieren, hängt auch davon ab, wie sehr sie durch die Beteiligten eingesetzt werden. In diesem Feld, das sich weitestgehend sprachlich-kommunikativ konstituiert, erscheint das Material trotz der Beschränkung auf Audiodaten für den Nachvollzug der gemeinsam hergestellten Situation weitgehend ausreichend (vgl. Hitzler & Böhringer, 2021).

analysen Einblick in bestimmte Gesprächsformen und Aufschluss darüber, wie diese organisiert und woran sie ausgerichtet sind.

Narrative in Selbsthilfegruppen

Die Konversationsanalyse, die grundsätzlich ein großes Interesse an interaktionsbasierten Hilfskontexten wie etwa der Therapie oder der Kommunikation zwischen Ärzt*innen und Patient*innen hat, hat bislang kaum Arbeiten zur Kommunikation in Selbsthilfegruppen hervorgebracht. Eine namhafte Ausnahme stellen die Arbeiten von Ilkka Arminen zur Kommunikation der Anonymen Alkoholiker (AA) dar (Arminen, 1998a). Darüber hinaus gibt es einige ethnographische Studien zu Selbsthilfe- oder selbsthilfeähnlichen Settings, etwa Denzin (1987), Cain (1991) oder O'Halloran (2006) zu den Abläufen von AA-Treffen, Maines (1991) zu Selbsthilfegruppen im Gesundheitswesen oder Bülow (2004) zum Austausch in einer Patientenschule. In all diesen Arbeiten wird das Format der Erzählung als zentrales Instrument für den Austausch und die Vergemeinschaftung beschrieben. Insbesondere im Kontext der Anonymen Alkoholiker ist die sogenannte Lebensgeschichte ein wesentliches Format des Austauschs. Dabei bestehen diese Treffen jedoch nicht einfach, wie es beispielsweise in Spielfilmen gern dargestellt wird, aus wahllosen Aneinanderreihungen von Geschichten. Arminen (2004) beschreibt detailliert, wie in AA-Treffen, in denen strikte Beteiligungsregeln herrschen, sogenannte »second stories«, also Folgeerzählungen, die durch andere Mitglieder in Reaktion auf Lebensgeschichten hervorgebracht werden, dazu dienen, Kohärenz herzustellen und im Rahmen des Zulässigen Inhalte zu kommentieren. Folgeerzählungen dienen dort damit dazu, die Identität der Gruppe zu stärken, vorangegangene Sprecher*innen zu unterstützen, alternative Interpretationen und Perspektiven auf deren Darstellungen anzubieten und schließlich Erzählungen eine symbolische Bedeutung zu verleihen, um ein verbildlichtes, abstrahiertes Weltbild zu entwickeln, das für Gruppenmitglieder als Orientierungshilfe dienen kann (Arminen, 2004). Die Abfolge von Erzählungen und Folgeerzählungen stellt ein stabiles Instrumentarium dar, um Themen zu verhandeln und entsprechend der Gruppenüberzeugungen zu deuten.

Folgeerzählungen sind kein Format, das auf institutionalisierte Kontexte des Austauschs beschränkt bleibt. Vielmehr sind sie verschiedentlich als

Format beschrieben, das gerade informeller Interaktion zu Kohärenz und Themenprogression verhilft (Ryave, 1978; Selting, 2012; Siromaa, 2012). Eine Geschichte, lässt sich verknappt sagen, macht eine Geschichte erwartbar, und eine Folgerzählung dient dazu, die erste Geschichte zu ratifizieren, zu deuten und ihre Relevanz weiterzuspinnen (Sacks, 1995, Vol II, S. 249). Die Darbietung einer Geschichte ist interaktiv nicht völlig unproblematisch, da sie im Normalfall umfangreicheres Rederecht beansprucht als übliche Redezüge; Folgerzählungen gleichen diese Asymmetrie aus. Indem sie die zentrale Aussage der ersten Erzählung aufgreifen und sich inhaltlich und formal an dieser ausrichten, demonstrieren sie darüber hinaus performativ das Verstandenhaben auf eine Weise, die die reine Bestätigung nicht leisten kann. Abfolgen von Geschichten dienen damit nicht nur dem Fortgang einer Interaktion, sondern auch der Identifikation und dem sozialen Zusammenhalt (Siromaa, 2012; Theobald & Reynolds, 2015). Diese Eigenschaften von verknüpften (»clumped«, Sacks, 1995, Vol II, S. 250) Erzählungen lassen sich in der Situation der Selbsthilfegruppe für den Austausch fruchtbar machen.

Im Folgenden soll eine Erzählung aus dem Kontext einer Selbsthilfegruppe zum Thema Sucht zunächst kurz in ihrer Eigenlogik und anschließend ausführlich mit Blick auf ihre Bearbeitung durch die Gruppe analysiert werden. Obwohl in dieser Gruppe häufig auf Erzählungen zurückgegriffen wird, betreffen diese, anders als die Lebensgeschichten bei AA-Treffen, selten den kompletten eigenen Werdegang oder die eigene Suchtgeschichte; wiedergegeben werden Ereignisse aus der jüngeren Zeit, die – explizit oder implizit – mit der eigenen Sucht in Zusammenhang gebracht werden. Die entsprechenden Themen werden oft bereits in der Eingangsrunde vorbereitet, in welcher die Mitglieder sich mit ihrem Vornamen und der Art der eigenen Sucht vorstellen und oft einen Hinweis auf das aktuelle eigene Befinden geben. Dabei wird gelegentlich auch bereits auf ein relevantes Ereignis hingewiesen, bisweilen wird an dieser Stelle schon eine kurze Version der Erzählung eingebracht. Dieser Hinweis kann zu einem späteren Zeitpunkt anderen zur Nachfrage und Erzählaufforderung dienen, die dann oft (nicht immer) zu einer ausgestalteten Erzählung führt. Die Erzählungen in dieser Gruppe sind damit zwar etablierte Instrumente, aber nicht auf gleiche Weise formalisiert, wie es Arminen (1998a) für die Anonymen Alkoholiker beschreibt.

Die Eingangserzählung

Sascha (SA) hat in der Eingangsrunde schon kurz angerissen, dass er kürzlich in eine Situation geraten ist, in der sich nachts sein Suchtgedächtnis »gemeldet« hat, dass er diese jedoch »gut überstanden« hat. Später während des Treffens fragt Carolina (CR) nach, was zu einer sehr ausführlichen Darbietung von Saschas Geschichte führt⁴:

Ausschnitt 1: Was schlechtes geträumt

- 1 (14.0)
 2 CR: sascha hattest du eigentlich was schlechtes geTRÄUMT,=
 3 =oder wie kAm es denn mit dem:: (-) [so
 4 SA: [NEE.
 5 SA: also w:ie aus (.) aus heiterem HIMMEL.
 6 also: n n (-)
 7 ich bin vorm (.) fErnseher (.) eingeschlafen;

Die Thematisierung als relevant erfolgt somit aus der Gruppe heraus. Carolinas Rückfrage bietet einerseits eine erste Hypothese darüber, was Sascha erlebt haben könnte (der Suchtdruck könnte durch einen Traum ausgelöst worden sein); andererseits ist sie aber in der Bezeichnung dessen, worum es geht, maximal vage, indem sie nur einen Platzhalter formuliert (*dem:: (-) so*), der auf geteiltes Wissen verweist, ohne zu spezifizieren, worum es geht. Sascha hat keine Schwierigkeiten damit zu erfassen, wonach er gefragt wird, obwohl der Rückfrage eine 14-sekündige Pause und dieser ein anderes Thema vorangeht. Indem er in der Einstiegsrunde sein Erlebnis angerissen hat, hat er es zum potenziellen Thema für die Gruppe gemacht; das Wiederaufgreifen und Rückfragen ratifiziert das Thema, wodurch Sascha nun die Erlaubnis hat, in Antwort auf die Frage *wie kAm es denn mit dem::* eine ausführliche Darbietung der Situation zu produzieren.

Er berichtet, wie er nachts vor dem Fernseher aufgewacht ist, und vielleicht aufgrund der Ähnlichkeit der Situation zu typischen Nächten während seiner Trinkphasen unerwartet das dringende Bedürfnis nach Alkohol hatte (*ich <<hoch>> BRAUCH jetzt unbedingt was,>*). Trotz seines Widerstands

4 Die Transkriptionskonventionen und eine Übersicht über die Sprechenden finden sich im Anhang.

gegen dieses Bedürfnis (*fast wie so_n Inneres: äh äh RINGen*) dauerte es eine ganze Weile, bis das Gefühl nachgelassen hatte. Am nächsten Tag war dann *alles wieder GUT*, aber die Erfahrung selbst ordnet Sascha als schockierend ein. Sascha endet:

Ausschnitt 2: Suchtteufel

- 79 SA: aber es hat mich schon so:: (1.0) fast schon so_n bisschen geSCHOCKT.
 80 (so) das was der de:r dieser SUCHTteufel da (hopp)
 81 IMmer noch äh: sich da:: (.)
 82 EINschleichen kann.
 83 so masSiv (.) plötzlich.
 84 so aus heiterem HIMmel.
 85 ich hab auch überlEgt-
 86 hat dich irgend n tag VORher irgendwas getrlggert oder so=
 87 =war IRgendwas was dich äh: (.) äh-
 88 aber da !WAR nIx!
 89 (also) ich hab (-) m m mit meiner FREUNdin auch viel darüber geredet-
 90 n n n fragt AU:CH-
 91 war denn da Irgendwie oder ne KLEInigkeit oder sONst ne situation-
 92 SA: aber GAR nichts.
 93 also völlig (.) UNerklärlich.
 94 (3.5)
 95 SA: j:a,
 96 ?m: h(m)-
 97 (2.5)

Saschas Geschichte ist komplex und ließe sich nach vielen Faktoren untersuchen. An dieser Stelle soll jedoch nur kurz auf die Arbeit eingegangen werden, die Sascha leistet, um die Situation, von der er berichtet, einzuordnen und zu interpretieren, und die in seiner abschließenden Einschätzung mündet: *also völlig (.) UNerklärlich*. Der Ablauf der Geschehnisse, von denen Sascha berichtet, ist recht einfach: Sascha wacht nachts auf, erlebt für ihn selbst unerwarteten, starken Suchtdruck, kämpft darum, diesem nicht nachzugeben, geht wieder ins Bett und stellt am nächsten Morgen fest, dass der Suchtdruck abgeklungen ist. Dennoch benötigt Sascha beinahe drei Minuten, um diese Abläufe für die Gruppe wiederzugeben. Die Komplexität, mit der er seine Erzählung ausstattet, entsteht aus vielfältigen Suchbewe-

gungen, die sowohl den Versuch als auch das Scheitern daran sichtbar werden lassen, dem Erlebnis Sinn zu verleihen. Die Geschichte lässt sich damit insgesamt als Versuch begreifen, eine Antwort auf Carolinas Rückfrage zu geben. Gleichzeitig kann aber diese auch ein Wiederaufgreifen von Saschas Orientierung an einer Sinnsuche sein, die bereits an der ersten Synopse der Geschichte klar wird, die Sascha im Kontext der Vorstellungsrunde erstellt: *ähm: <<decr> hatte letzte woche: äh einen tAch m_m_m so GANZ komisch war->*.

Die Geschichte wird also sowohl in ihrer Einführung als auch in ihrer Zusammenfassung als grundsätzlich unbegreiflich gerahmt⁵. Saschas Bearbeitung dessen, was geschehen ist, geschieht vor diesem Hintergrund. Seine (erzählende und erzählte) Strategie besteht darin, dem Erlebnis mit Vernunft zu begegnen, das Unbegreifliche also begreiflich zu machen. Exemplarisch für die Rationalisierungsstrategien, die er dabei anwendet, soll hier das Format des wiedergegebenen inneren Dialogs kurz beschrieben werden. In seiner Beschreibung greift er wiederholt auf Rekonstruktionen von inneren Dialogen zurück, die er unmittelbar in der Situation des heftigen Bedürfnisses, in deren Abklingen sowie in der Rückschau platziert (der letzte Dialog erfährt eine Parallelisierung in einem reinszenierten Dialog mit seiner Freundin, die ähnliche Fragen stellt, aber keine anderen Erkenntnisse gewinnen kann). Diese Aufspaltung in zwei verschiedene Positionen ermöglicht es ihm, auch in der individuellen Betrachtung seiner Situation eine Differenz von verschiedenen Perspektiven einzuführen, wie sie für kommunikative Hilfskontexte konstitutiv ist. Sascha (re-)inszeniert also im Versuch, sein Erlebnis zu deuten, eine kommunikative Hilfsbeziehung.

In seinen inneren Dialogen präsentiert sich Sascha als analytisches Gegenüber, das durch Fragen und Provokationen nach Erklärungen für die Situation sucht, wie etwa in der folgenden Sequenz, die seine unmittelbare Reaktion auf das ungewohnte Empfinden rekonstruiert:

Ausschnitt 3: Inneres Ringen

36 SA: und dann n n KLAR-
37 bei mir im kopf sofort elngesetzt-

5 Dies ist keine zwingende Rahmung. Sascha hätte die Geschehnisse beispielsweise ebenso als unangenehm, bedrückend oder sogar typisch behandeln können. Die Rahmung durch »ganz komisch« und »völlig unerklärlich« liefert so den anderen Gruppenmitgliedern bereits eine Lesefolie, vor welcher sie die rekonstruierten Inhalte interpretieren sollen.

- 38 <<all> hey was stimmt denn jetzt mit DIR nich irgendwie-
 39 das haste ja noch NIE gehabt irgendwie-
 40 das ist doch das ist doch äh_eigentlich Alles vorBEI,=
 41 =aber> (---) so wie so_n fast wie so_n Inneres: äh äh RINGen,
 42 weil einfach so das das geFÜHL () da war.

Sascha setzt dem zuvor beschriebenen unmittelbaren ›Gefühl‹ den ›Kopf‹ und damit den Verstand entgegen und beschreibt dies auch als natürliche Reaktion auf eine unverständliche Empfindung (›klar‹). In einer Dreierliste (Jefferson, 1990) versucht er zu eruieren, was los ist. Der erste Teil der Liste besteht aus einer Frage, hinter der sich ein Angriff auf sich selbst verbirgt. ›Mit dir/dem stimmt was nicht‹ kann als Einschätzung gelesen werden, dass die entsprechende Person sich auf unerwartete und unerklärliche Weise negativ verhält, wobei ein zumindest despektierlicher Beiklang mitschwingt. Dieser Teil der Liste zielt demnach darauf ab, dass die eigene Wahrnehmung an diesem Punkt nicht ernst zu nehmen ist, wobei durch die Frageform immerhin die Möglichkeit eröffnet wird, dass es sich dabei um den Ausdruck eines begreifbaren Problems handelt. Das zweite Listenelement unterstreicht die Ungewöhnlichkeit der Situation, während das dritte Element ein Argument für die Deplatziertheit des Suchtgefühls liefert, das zu einem Zeitpunkt kommt, an dem Sascha seine Sucht für überwunden hält. In seiner Auseinandersetzung mit seinem Verlangen weist Sascha hier also dessen Berechtigung zurück. In dieser Situation führt das Eintreten in eine distanzierte, reflektierende Position zu etwas, das mit ›Ringem‹ zwar nicht völlig korrekt beschrieben scheint, wie die Wortsuche und Mitigation anzeigt, das aber eine innere Spaltung deutlich werden lässt und somit die Bildung eines Gegenübers noch verstärkt. Das Ringen scheint aber ergebnislos zu bleiben, die ringenden Hälften bleiben ineinander verkeilt, ohne dass eine von beiden tatsächlich gewinnt. In diesem Dialog distanziiert sich Sascha auf rationale, kritische Weise von einem offenbar durch irrationale Impulse getriebenen Teil seiner selbst und begibt sich mit diesem in eine Konfrontation bezüglich der Sinnhaftigkeit dieser Impulse.

Saschas Narrativ stellt sich als Ausdruck einer mäandernden Suchbewegung dar, die versucht, dem Erlebten einen Sinn zu verleihen. Während Sascha sich auf verschiedene Weise bemüht, sich rationalisierend und analytisch vom Geschehen zu distanzieren und es somit beschreibbar und erklärbar zu machen (neben den inneren Dialogen etwa durch wiederholte

Rückgriffe auf fachliches oder institutionelles Vokabular aus der Suchtarbeit, die Suche und Verwerfung verschiedener potentieller Auslöser sowie verschiedene Versuche des Vergleichs mit Alltagssituationen), steht die ausufernde, unstrukturierte Erzählweise, die zwischen diesen Strategien springt und zu keinem Zeitpunkt eine als schlüssig dargestellte Erklärung präsentiert, diesem Anliegen stark entgegen. Der Versuch, sein Erlebnis zu kategorisieren und damit zu verstehen, scheitert. Übrig bleibt der überwältigende Eindruck, dass Sascha es mit einer genuin ›unerklärlichen‹ Situation zu tun hat, denn alle Erklärungsansätze, mit denen er ihr begegnet ist, haben sich mehrfach als müßig herausgestellt. Die Einschätzung, mit der Sascha seine Erzählung rahmt, zieht sich so durch die gesamte Geschichte, und diese wiederum leistet einen performativen Anteil an der Etablierung der Unerklärlichkeit. Diese ist zusätzlich gepaart mit einer starken Unerwartbarkeit. Sascha bemüht sich stark zu verdeutlichen, dass sein Erlebnis durch nichts vorbereitet wurde. Zweimal (zu Beginn und zum Schluss seiner Erzählung) verwendet er die Wendung ›wie aus heiterem Himmel‹. Auch in der Rückschau noch beschreibt er sich als erschüttert (›geschockt‹) über die Jähheit seines Erlebnisses (›so massiv plötzlich‹). Unerklärlichkeit und Unerwartbarkeit gemeinsam verweisen auf die Unmöglichkeit, das Erlebnis in die Reihe üblicher Erfahrungen einzugliedern, und stattdessen es so mit einer Einzigartigkeit aus, die seine Interpretation und Integration in den üblichen Erfahrungshorizont verhindert.

Über seine gesamte Erzählung hinweg präsentiert Sascha sich so nicht nur als Erleider eines unerklärlichen Erlebnisses, sondern stets auch als eigenverantwortlicher, vernünftiger und kritischer Akteur. So war das Erlebnis selbst in seiner Darstellung für ihn zwar in der Situation herausfordernd, er war aber in der Lage, durch Aushalten und Abwarten das Verlangen zu bewältigen, auch wenn ihm diese Vorgehensweise nicht als besonders wirksam erscheint. Was die Situation in der Gruppe thematisierbar, die Erfahrung erzählbar macht, scheint weniger die Tatsache zu sein, dass sie geschehen ist, sondern vielmehr die Tatsache, dass Sascha trotz seiner erfolgreichen Bewältigung nicht in der Lage ist, das Erlebnis sinnhaft in sein rational geprägtes Konzept seiner selbst und seiner Sucht zu integrieren. Das Hilfeanliegen, das sich in Saschas Geschichte ausdrückt, ist damit kein Anliegen um konkrete Handlungsvorschläge für ein mögliches nächstes Auftreten dieser Situation. Sascha tritt vielmehr mit einem Rätsel an die Gruppe heran. Die umfangreichen Darstellungen seiner vorangegangenen Rationalisierungs-

strategien weisen ihn dabei auch als verantwortungsvolles Gruppenmitglied aus: getreu dem Subsidiaritätsprinzip, das, wie Bergmann für Hilfersuchen an die Feuerwehr gezeigt hat (Bergmann, 1993; Bergmann, 2020), für die Gewährung von freiwilliger Hilfe oft eine Rolle spielt, demonstriert Sascha, dass er sich nach all seinen Möglichkeiten engagiert um eine Lösung des Problems bemüht hat, aber gescheitert ist. Dies ist besonders ersichtlich an der dialogischen inneren Bearbeitung, die Sascha vorgenommen hat, indem er zusätzlich zur Rolle des passiven Betroffenen ungeklärter Gefühlszustände parallel die Rolle des hilfs-bereiten, hinterfragenden Gegenübers eingenommen hat.

Sascha wendet sich so mit der impliziten Herausforderung an die Gruppe, sich an seinen Versuchen der Erklärbarmachung zu beteiligen oder sich, wie er, von der Rätselhaftigkeit geschlagen zu geben und ihn damit in der absoluten Nichtintegrierbarkeit des Erlebnisses zu bestätigen. Damit drückt sich an diesem Punkt die Spannung der Selbsthilfegruppe aus: einerseits wendet sich Sascha an die Gruppe in der Annahme, dass ihre Mitglieder das »selbe« Problem haben wie er und ihm damit Verständnis entgegenbringen und möglicherweise zu weiteren Einsichten verhelfen können; andererseits ist sein spezifisches Erlebnis in seiner emotionalen Erschütterung hochindividuell und für Sascha nicht zufriedenstellend in Abstrakta auflösbar⁶. Die Anforderung an die Gruppe liegt damit auch darin, diesen beiden Positionen gerecht zu werden: die Unteilbarkeit der gemachten Erfahrung anzuerkennen und Wege aufzuzeigen, wie deren Integration gelingen kann.

Die Folgenarrative

Narrative machen Folgenarrative grundsätzlich relevant, und Themen, die in eine Selbsthilfegruppe eingebracht werden, stellen immer auch die Einladung dar, sich zu diesen zu verhalten. Saschas Erzählung löst eine Reihe von Folgenarrativen aus, die im Folgenden mit Blick darauf nachgezeichnet

6 Böhlinger (2017, S. 501) weist mit Blick auf die Thematisierung von erlebten Ungerechtigkeiten in Bezug auf das eigene Geschlecht darauf hin, dass es »nicht einfach [ist] über etwas zu reden, das alle anderen auch wissen (können)«. Gerade vor dieser Schwierigkeit wird es besonders relevant, das eigene Erlebnis als außergewöhnlich zu charakterisieren – und es damit überhaupt thematisierbar zu machen.

werden sollen, wie sie das Fokuserlebnis rezipieren, aufgreifen und (weiter-) bearbeiten. Saschas hochindividuelles Erlebnis wird so in mehreren Schritten zu einem für die Gruppe anschlussfähigen und verallgemeinerbaren Fall umgedeutet.

Kondensierte Erfahrung

Es fällt auf, dass weder während noch nach Saschas langer und offenkundig emotionaler Darstellung unmittelbare Empathiebekundungen erfolgen, obwohl Geschichten mit steigender Detailtiefe Empathie zunehmend relevant machen (Heritage 2011). Es schließt zunächst eine Pause und hiernach eine weitgehend leere Selbstbestätigung an, wodurch Sascha etabliert, dass die Geschichte hier tatsächlich abgeschlossen ist. Nach einem kurzen Rezeptionssignal und einer weiteren Pause ergreift schließlich Fritz das Wort:

Ausschnitt 4: So das Gleiche

- 92 SA: aber GAR nichts.
 93 also völlig (.) UNerklärlich.
 94 (3.5)
 95 SA: j:a,
 96 ?m: h(m)-
 97 (2.5)
 98 FZ: aber so das gleiche hAtt ich auch.=
 99 so (.) nach m hAlben jahr wo ich AUfgehört hatte damals.
 100 und ((hustet)) ich hatte das hInterher sogar noch (-) ÖFter;
 101 und (-) teilweise sogar schllImmer;
 102 dass ich teilweise AUfgewacht (.) bin mitten inne nacht, (-)
 103 und äh hatte dann sogar den geschMACK von letzten getränk im mund.=
 104 und so weiter.=
 105 =und äh::
 106 aber ich hatte mir dann auch recht frühzeitig halt schnell (.)
 107 GEgenmaßnahmen überlEgt und auch von hier MITgenommen,
 108 weil das doch Elnige andere kannten,
 109 un:d äh:: (-) für mich war immer wichtig-
 110 mich schnell zu beSCHÄFtigen oder was ANderes-
 111 ich bin dann WIRKlich auf_n balkon gegangen und hab mir eine genau:cht-

- 112 un:d bin dann b erst SCHLafen gegangen-
 113 und halt (irgendwie) nur (wieder) die ZEIT überbrücken;
 114 oft ist einfach nur dieser scheiß ZEITfakto:r,
 115 SA: hm_hm.
 116 FZ: u:nd (-) das hat eigentlich immer gut funktioniert.
 117 MA: [((hustet))]
 118 FZ: [() (mit der ZEIT)] hat das einfach na nAchgelassen.
 119 (1.5)

Fritz schließt mit seiner eigenen Geschichte unmittelbar und ohne affiliative Würdigung der emotionalen Ebene von Saschas Erzählung an. Somit verwehrt er Sascha nicht nur eine empathische Reaktion, sondern rahmt seine eigene Geschichte, indem er sie mit der Modalpartikel ›aber‹ beginnt, darüber hinaus als Widerspruch. Dieser Widerspruch hebt die Darstellung der Einzigartigkeit in Saschas Erzählung hervor und weist sie zurück (*aber so das gleiche hAtt ich auch*), während er die ebenfalls angelegte Unerklärlichkeit übergeht. Die weitere Ausgestaltung entspricht dieser Rahmung. Fritz beschreibt, dass er sowohl in der Frühphase seiner Abstinenz als auch zu späteren Zeitpunkten ähnliche, teilweise auch noch unangenehmere Erfahrungen gemacht hat. Er weist auf die Wichtigkeit der Gruppe hin, die ihm geholfen hat, diese Erlebnisse einzuordnen, und beschreibt seine Bewältigungsstrategien, die im Wesentlichen aus Ablenken und Aushalten bestanden.

Folgenarrative zeichnen sich, Selting zufolge, immer durch eine gewisse Ähnlichkeit mit der ersten Erzählung aus, können aber von dieser Ähnlichkeit ausgehend auch als kontrastive Erzählungen dargeboten werden. Wo Erzählungen als kontrastiv entworfen werden, unterscheiden sie sich auch im Footing⁷, während dieses aufgegriffen wird, wenn Erzählungen als ähnlich entworfen werden (Selting, 2012, S. 412). Wo Sascha seine Erzählung mit einem hohen Grad emotionaler Involviertheit präsentiert, indem er etwa seine inneren Dialoge sehr plastisch wiedergibt und seine eigene Ratlosigkeit in den Vordergrund stellt, zeigt sich Fritz in seiner Darstellung deutlich distanzierter. Zwar entspricht das rekonstruierte Handlungsgerüst recht genau dem aus Saschas Bericht (und ist ja auch explizit als ähnlich ausgeflaggt: ›so das gleiche‹); die Rekonstruktion selbst fällt aber deutlich weni-

7 Der Begriff des Footings wurde von Goffman geprägt für die Art und Weise, welche Beziehung zwischen Sprecher*in und Gesprächsbeitrag hergestellt wird (Goffman, 1981, S. 128)

ger detailliert aus. Fritz verankert seine Erzählung in der gleichen Situation, die auch bei Sascha zentral ist (›aufgewacht ... mitten inne nacht‹), aber wo Sascha dieses Aufwachen sorgfältig kontextualisiert und durch Details und Abgrenzungen zu einem klar umrissenen Einzelfall herausarbeitet, verwendet Fritz das entsprechende Erlebnis zur Generalisierung, indem er es anhand der Frequenzadverbiale ›teilweise‹ zum einen als wiederholten Fall und zum anderen durch das generalisierende ›und so weiter‹ als in seinen Abläufen systematisch und erwartbar darstellt. So wird Sascha nicht nur abgesprochen, dass sein Erlebnis hoch individuell war, sondern es wird darüber hinaus als ein systematisch rekurrentes Geschehen behandelt.

Auch im weiteren Verlauf von Fritz' Erzählung führt sich diese Kontrastierung fort. Fritz entwickelt seine Erzählung insoweit parallel zu Saschas, als er davon berichtet, mit diesen Erlebnissen die Gruppe aufgesucht und um Hilfe gebeten zu haben. Es wird hier also eine klare Ähnlichkeit zu Saschas Vorgehensweise etabliert, der ja im selben Moment mit ebendiesem Anliegen in ebendieser Gruppe sitzt. Gleichzeitig überholt Fritz aber Sascha an diesem Punkt, da für ihn diese Handlung bereits in der Vergangenheit liegt und als solche in die Gesamterfahrung der Geschichte rekonstruktiv integrierbar ist. So kann er zum einen weitere Belege für die Nicht-Einzigartigkeit eines solchen Erlebnisses anbringen (*weil das doch Einige andere kannten*) und zum anderen seine eigene Distanz untermauern. Die folgenden Beschreibungen von Gegenmaßnahmen, die inhaltlich sehr nah an den Darstellungen von Sascha sind (›beschäftigen‹, ›auf_n balkon gegangen und hab mir eine geraucht‹, ›schlafen gegangen‹), haben hier demzufolge ein anderes Gewicht: sie sind Ergebnisse einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Problem und waren als Strategien für Fritz erfolgreich. Sascha stellt in seiner Rekonstruktion jeden seiner Bewältigungsversuche letztlich als unzureichend dar, was sich darin widerspiegelt, dass sie nicht umsetzbar waren (›wenn mir dat sonst passiert‹ vs. ›kam mir gar nicht in den kopf‹) oder nicht unmittelbar erfolgreich waren (›hat dann relativ lange gedauert‹). Fritz greift in seiner Erzählung die gleichen Strategien auf (*WIRKLICH auf_n balkon gegangen*), rahmt sie aber nicht als Gegenmaßnahmen, sondern als Tätigkeiten, um den Einbruch des Suchtdrucks auszuhalten und dessen Abklingen abzuwarten. Demnach ist das Verstreichen der Zeit, die für Sascha Hinweis auf die eigene Machtlosigkeit gegenüber dem Suchtgefühl ist, für Fritz die Variable, an der er sich im Wissen darum orientiert, dass das Gefühl ein vorübergehendes ist.

Während Fritz also eine Geschichte anschließt, die inhaltlich eine große Ähnlichkeit mit der Eingangserzählung aufweist, weicht sie, was seine eigene Einschätzung des Erlebten angeht, sehr stark davon ab. Fritz weist die Einzigartigkeit der Situation systematisch zurück und berichtet in einer generalisierten Form von Strategien, die ihm selbst bei der Überwältigung geholfen haben. Darüber hinaus klammert er die zweite Einschätzung, die Unerklärlichkeit, vollständig aus. Nicht nur schließt er sich nicht Saschas wiederholter Beschreibung an, es handele sich um ein völlig unerklärliches Erlebnis: die Kategorie der Erklärbarkeit spielt in seiner Darstellung keine Rolle. So stellt Fritz Saschas Rationalisierungsversuchen eine pragmatische Perspektive gegenüber, die darin besteht, sich der Situation in ihrer Entwicklung zu ergeben und diese in dem Wissen auszuhalten, dass sie vorübergehen wird. Diese zeitliche Entwicklung hat zwei Dimensionen: erstens bezieht sie sich auf die unmittelbare Situation selbst, zweitens aber, wie in Fritz' abschließendem Zug deutlich wird, auch auf den längeren Verlauf der Abstinenz (*mit der ZEIT hat das einfach na nAchgelassen*).

Es lässt sich schlussfolgern, dass Fritz in seinem Folgenarrativ Saschas unmittelbarem, für diesen schwer interpretier- und integrierbarem *Erlebnis* seine eigene, aus Einzelerlebnissen kondensierte *Erfahrung* gegenüberstellt. Dabei bemüht er sich nicht wie Sascha um ein rationales Verstehen, sondern fokussiert auf Erfahrungswissen um Abläufe und Bewältigungserfolg.

Sascha reagiert auf Fritz' Geschichte im Weiteren sehr zurückhaltend, was zu einer Erweiterung von dessen Erzählung auf vergleichbaren Suchtdruck mit Blick auf Kokain führt, welcher für ihn deutlich schwerer zu ertragen, schließlich aber anhand derselben Strategien bewältigbar war (hier aus Platzgründen nicht gezeigt). Auch diese Erzählung wird von Sascha kaum aufgegriffen. Es folgt eine Diskussion zwischen Sascha, Fritz und Harald, einem weiteren Gruppenmitglied, um die Frage, inwieweit es möglich und nötig ist, Sucht in ihren Dynamiken völlig zu verstehen und zu kontrollieren. Auch hier fließen wieder narrative Elemente ein. Harald produziert im Rahmen eines ausführlicheren argumentativen Redezuges etwa eine weitere Folgerzählung, die allerdings recht fragmentarisch und abstrahiert erscheint:

Ausschnitt 5: Relativ normal

212 HR: und (-) diese sache mit dem (.) äh (-) mit dlesen: dlesem:-

213 was: du da: als als äh:: erLEBnis hattest-

Emotionaler Rückhalt

Zum Ende dieser Diskussion hin spitzt Sascha zusammenfassend die für ihn relevanten Elemente der Unerwartbarkeit und der Unerklärlichkeit noch einmal zu, während diese Perspektive erneut von den anderen beiden Teilnehmern zurückgewiesen wird:

Ausschnitt 6: So is dat

- 336 SA: ähm (-) dass einen das so so so KALT erwischen kann.
 337 ne_also: nlch mit vorher IRgend_n: ne sAche oder so-
 338 ich (.) kenn das ja von n n n paar JAHren- (-)
 339 mit diesen erlAubnis erteilenden geDANKen;
 340 wo sich so_n rÜckfall oder sowas ode:r halt eben: so manche:: ä m-
 341 solche sAchen halt eben schon ABgezeichnet haben-
 342 und das kam wirklich so aus_m NIX,
 343 ne_(kein:) nichts SCHLIMmes passiert-
 344 keine innere auf(xxx)arbeit-
 345 keine äh (andere) situation;
 346 (also echt so) aus HEIterem himmel so: (.) ↑!ZACK!, (1.0)
 347 das fand ich (.) äh:m (-) fand ich am erSCHRECKendsten eigentlich-
 348 FZ: <<p> (aber) so IS dat.>
 349 SA: <<auflachend> ´JA_he[he>
 350 ?w: [(lacht)]
 351 SA: <<leicht lachend> ja_a.>
 352 HR: dinge HINzunehmen die ich nicht Ändern [kann;]=[ne,
 353 ?w?: [ʌhm_hm.
 354 SA?: [ja.

Für Sascha scheint die massive Irritation, die das Erlebnis in ihm ausgelöst hat, durch die von den beiden anderen Teilnehmern vertretene Perspektive der Hinnahme nicht ausreichend gewürdigt zu sein. Zwar sucht er nun nicht mehr unmittelbar nach Erklärungen, bemüht sich aber durch eine sehr ausführliche Beschreibung darum, sein Erschrecken noch einmal zu kontextualisieren und zu begründen. Wieder geht keiner der beiden anderen auf die Erklärungsbedürftigkeit ein. Im Gegenteil nehmen beide die Darstellung des inneren Aufruhrs zum Anlass, Sascha zu verdeutlichen, dass auch dieser hingegenommen werden müsse. Durch das lakonische (*aber*) *so IS dat.* entzieht

Fritz der beschriebenen Situation die Begründbarkeit. Sascha reagiert hier zum ersten Mal affiliativ auf einen Beitrag von Fritz, indem er zunächst auf-lachend zustimmt und im Anschluss noch einmal mit einem gedehnteren »ja« wenigstens im Ansatz auf eine Aneignung dieser Perspektive verweist. Harald paraphrasiert diese anschließend anhand eines Ausschnitts des sogenannten Gelassenheitsgebets, das in der Suchtbewältigung oft zitiert wird⁸; der Zitatausschnitt ist so knapp gewählt, dass er ohne Kenntnis des Werks nur schwer verständlich ist, was darauf hinweist, dass Harald das entsprechende Gebet als geteiltes Wissen behandelt. Sascha reagiert auch hierauf unmittelbar und zustimmend und gibt damit zu erkennen, dass er den hier ausgedrückten Grundgedanken kennt und prinzipiell teilt.

An dieser Stelle schaltet sich nun Carolina wieder ein, die mit ihrer Eingangsfrage Saschas Erzählung elizitiert hatte. Sie produziert ein weiteres Folgenarrativ, in welchem auch sie von ähnlichen Erlebnissen berichtet. Sie fokussiert dabei vor allem auf ihren eigenen Fortschritt im Umgang mit derartigen Situationen, wobei sie auf die hilfreiche Rolle der Gruppe in ihrer Bearbeitung fokussiert:

Ausschnitt 7: Gottseidank

356 CR: (ja_)aber ganz Ehrlich,
 357 das ERste mal wo ich sowas hatte hab ich mich AUCH so erschrocken,
 358 weil ich damit NICHT gerechnet habe,
 359 °hh u:n:d (-) ich_sag_mal <<auf-lachend> es> (-)
 360 gottseidank gibt es diese gruppe,_ja,
 361 und ich ja hier gelernt habe,=
 362 =mich dann irgendwann mal nicht damit dauernd zu beschÄftigen, (-)
 363 bei Ersten mal hab ich mich auch (.) TAGelang damit beschÄftigt,
 364 warum was IS denn sO- (-)
 365 u:nd_äh (.) hab nach nem AUSlöser oder GRUND ode:r ne,_gesUcht,
 366 im endeffekt wAr KEIne:r und; (-)
 367 beim zwEiten mal hab ich_s dann (-) schon so HINgenommen-

8 Etwa von den Anonymen Alkoholikern eingesetzt in der Variante: »Gott gebe mir die Gelassenheit, Dinge anzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden.« Das Gebet geht vmtl. auf Reinhold Niebuhr zurück, der aber wohl in der Formulierung auf Vorformen zurückgriff (<https://www.wlb-stuttgart.de/sammlungen/handschriften/bestand/nachlasse-und-autographen/oetinger-archiv/gelassenheitsgebet/>, Zugriff am 26.05.2021).

- 368 mit mit (.) mit dem gedAnken dat is (.) gleich vorBEI
 369 und dann is wieder GUT,
 370 und_äh (-) da konnte mich dann ja besse::r mit äh ABfinden, (--)
 371 dass es zwischendurch mal (.) KOMMT (.) und wieder gEht.
 372 aber_et ERste mal hab ich mich genAuso erschrocken wie `dU.
 373 (5.5)
 374 CR: <<p> das war wirklich die gruppe wlchtig.> (--)
 375 SA: ja,

Auch Carolina rahmt ihre Erzählung als Widerspruch (ja aber). Im Zusammenspiel mit der Formulierung ›ganz ehrlich‹ erkennt sie den zuvor etablierten Konsens zwar an, unterstellt ihm aber eine gewisse Einseitigkeit oder Schönung. Carolina baut hier auf die vorangegangenen Generalisierungsleistung von Fritz und Harald auf und setzt, indem sie vom ›ersten Mal‹ spricht, bei dem sie ähnliches erlebte, als unhinterfragt voraus, dass es auch bei ihr wiederholt Erlebnisse dieser Art gegeben hat. Dennoch verhält sie sich aber Saschas dargestellter Verunsicherung mit Blick auf die Unerklärlichkeit und die Unerwartbarkeit gegenüber empathisch und stellt ihre Reaktion als mit Saschas Reaktion vergleichbar dar. Diese Affiliation rahmt ihren Beitrag. Sowohl zum Einstieg (*hab ich mich AUCH so erschrocken*) als auch zum Schluss (*hab ich mich genAuso erschrocken wie `dU*) beschreibt sie nicht nur ihren Schreck, sondern bezieht diesen direkt auf Saschas Beschreibung (›auch‹, ›genauso wie du‹). Auch Carolina nimmt, wie Fritz, eine Prozessperspektive ein, nimmt aber als deren Ausgangspunkt nicht nur das unmittelbare Erlebnis eines unerwarteten Suchtdrucks, sondern stellt vielmehr das eigene Hadern und Suchen in den Mittelpunkt. Diesem Hadern stellt sie den Beitrag der Gruppe entgegen, in welcher sie ›gelernt‹ habe, sich ›nicht damit dauernd zu beschäftigen‹, was schon beim zweiten Mal Effekte gezeigt habe. Der Prozess ist in dieser Rekonstruktion vor allem eine Lern- und Erkenntnisgeschichte.

Carolina nimmt mit ihrem Folgenarrativ eine Zwischenposition zwischen den beiden vorangegangenen Positionen ein. Während sie die Wichtigkeit eines Hinnehmens nicht hinterfragt, nimmt sie gleichzeitig die Suche und das Ver zweifeln an der Unerklärbarkeit ernst und reinszeniert diese partiell. Anders als Fritz und Harald distanziert sie sich damit nicht völlig vom konkreten Ereignis; anders als Sascha aber bleibt sie bei der Suche nicht stehen, sondern gibt diese im Weiteren graduell zugunsten einer aushaltenden Haltung auf. Sie würdigt damit das hochindividuelle emotionale Erleben, das

mit Erfahrungen dieser Art einhergeht und das in den vorangegangenen Versuchen der Normalisierung des Ereignisses als weitgehend irrelevant zurückgewiesen wurde. Gleichzeitig weist sie durch ihre Lerngeschichte aber auch auf die Bearbeitbarkeit und Integrierbarkeit der emotionalen Seite hin. Als zentral für diese Entwicklung stellt sie die Gruppe dar, die sie zum Schluss noch einmal hervorhebt. Sascha, der auf Carolinas Synthese zunächst nicht reagiert, stimmt schließlich zu, als sie Bedeutung der Gruppe unterstreicht.

Diskussion

Die diskutierte Sequenz zieht sich im Gespräch selbst über einen langen Zeitraum. Eine angegliederte Diskussion etwa über die Frage nach der Kontrollierbarkeit der eigenen Sucht konnte in dieser Analyse keinen Raum finden. Die Analyse der geschichtsförmigen Elemente der Themenbearbeitung gibt dennoch einen Einblick in die Weise des transformatorischen Umgangs von Selbsthilfegruppen mit individuellen Erlebnissen. Das Erlebnis, das Sascha in die Gruppe einbringt, ist noch stark vom Eindruck einer unmittelbaren Erschütterung geprägt. Trotz einer intensiven Auseinandersetzung und der Heranziehung verschiedener Bewältigungsstrategien gelingt es Sascha nicht, sein Erlebnis für sich zufriedenstellend zu deuten und in sein Selbstverständnis zu integrieren. Es stellt für ihn ein bleibendes Rätsel ebenso wie eine Bedrohung dar: Ohne zu wissen, was ihm geschehen ist, scheint es für Sascha auch unmöglich zu sein, sich für eine mögliche Wiederholung zu wappnen. Die Gruppe reagiert weder besonders empathisch auf diese Erzählung, noch beteiligt sie sich am Versuch, das Rätsel doch noch zu lösen. Im Gegenteil negiert das Folgenarrativ von Fritz die Relevanz (nicht die Existenz) des Rätsels. Obwohl er vornehmlich von sich selbst spricht, gelingt es Fritz, von der unmittelbaren Situation und ihrer Bedrohlichkeit zu abstrahieren, indem er ihr seine Perspektive als jahrelanger Abstinenzler entgegenstellt, der solche Situationen nicht nur einmal, sondern regelmäßig erlebt hat und deren Eigenschaften kennt. Aus der Erfahrung, dass diese Situationen unvermittelt und grundlos wiederkehren, hat er die Lehre gezogen, den Zustand auszuhalten und sich an dessen zeitlicher Begrenztheit auszurichten. Erst als im weiteren Verlauf, unterstützt durch Harald, diese Perspektive als gemeinsamer Bezugspunkt ausreichend etabliert ist, eröffnet Carolina durch ihr Folgenarrativ auch der Erschütterung und Verunsicherung

cherung einen Raum. Auch sie spricht nur von sich selbst, spiegelt aber die Beschreibungen der ersten Geschichte und bezieht sich direkt auf Sascha. Indem sie ihre Strategienänderung als Lernprozess rahmt, verringert sie die Distanz zur Abstraktion des individuellen Erlebnisses zur kondensierten Erfahrung und zeigt mit einem Verweis auf die Gruppe (welcher sich ähnlich aber auch schon bei Fritz findet) auch den möglichen Weg dorthin auf.

Sascha übernimmt beide Deutungen nicht ohne weiteres⁹. Dennoch bieten die beiden oben analysierten Folgenarrative ihm Interpretationsauswege aus einer Situation an, in welcher er mit seinen Rationalisierungsversuchen verstrickt und handlungsunfähig ist. Das Format des Folgenarrativs, das dann greift, wenn es zwischen Ähnlichkeit und Kontrast aufgehängt ist, ermöglicht es, individuelle Erlebnisse umzudeuten und damit anschlussfähig zu machen. Die Ähnlichkeit und Generalisierung stellen eine Form der Normalisierung eines Erlebnisses dar, das zuvor als völlig außerhalb jeder Normalität wahrgenommen wurde. Die Kontrastierungen geben Hinweise auf alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten und ermöglichen damit eine Schließung.

Schluss

Wer in einer Selbsthilfegruppe wem und wobei hilft, ist eine komplexe und schwer zu beantwortende Frage. Die Selbsthilfegruppe ist insofern keine Black Box (vgl. Böhringer et al. in diesem Band), als sie nicht institutionell vorstrukturiert ist und somit keine situierten Umsetzungsprozesse von organisationalen Strukturen zu leisten hat. Sie ist aber doch eine Black Box, wenn (etwa im Gesundheitssystem, das Selbsthilfegruppen zunehmend in seine Abläufe integriert) davon ausgegangen wird, dass die reine Zusammenführung von Personen mit denselben Problemen oder Anliegen zu deren Lösung oder Bearbeitung beiträgt. Selbsthilfverbände oder Wohlfahrtsorganisationen stellen Handreichungen zur Verfügung oder bieten Workshops zur Gesprächsführung an, im Grunde aber wird die eigentliche Arbeit in den Gruppen durch deren Mitglieder verrichtet, die sich unter Einbringung ihrer Persönlichkeit und Lebensgeschichte nach bestem Wissen

9 Im weiteren Verlauf bemüht er sich, der durch Fritz und Harald vertretenen Perspektive der Gelassenheit einen Bedarf an Erklärbarkeit und Kontrolle gegenüberzustellen, was wiederum zu weiteren Erzählungen der beiden führt.

auf die Situation und einander einlassen. Anders als in anderen institutionellen Zusammenhängen sind in einer Selbsthilfegruppe kaum Rollen institutionell vorgeprägt und damit handlungsleitend (vgl. Hitzler, 2011). Die Beschränkungen, die sich Gruppen auferlegen, betreffen im Allgemeinen die gemeinsam geteilten Themen. »Dieselben Probleme« zu haben ist jedoch eine Kategorisierungsleistung, die Unterschiede übergeht und Ähnlichkeiten zielorientiert herstellt. Um sich wechselseitig helfen zu können, muss diese Arbeit gemeinsam und fortlaufend verrichtet werden.

Eine weitere Form von Institutionalisierung, der sich die beobachteten Gruppen oftmals unterwerfen, ist die explizite Selbstauflegung von Gruppenregeln. Die vorgestellte Gruppe hat sich, wie es beispielsweise auch das »Selbsthilfenetz« des Paritätischen Wohlfahrtsverbands für Gruppen empfiehlt, in Anlehnung an Cohns Themenzentrierte Interaktion (Cohn, 1983) selbst Gesprächsregeln auferlegt, denen zufolge Redebeiträge stets die eigene Person zum Inhalt haben sollen. Gleichzeitig besteht üblicherweise eine Erwartung, dass in die Gruppe eingebrachte Redebeiträge auch für die Gruppe relevant (machbar) sind. Die Selbstthematization hat insofern Grenzen und muss anschlussfähig sein. In diesem Zusammenhang ist das Format der Erzählung äußerst fruchtbar. Die Rekonstruktion eines Erlebnisses in Form eines *Erstnarrativs* ermöglicht es, Themen in die Gruppe einzubringen, ohne diese bereits kategorisieren oder deuten zu müssen. Dies macht Erzählungen zu flexiblen Bearbeitungsangeboten, deren Passung an Inhalte oder Deutungsmuster der Gruppe durch andere vorgenommen und ausgehandelt werden kann. Insbesondere in solchen Situationen, in denen dem Mitglied eine Deutung des Erlebten selbst schwerfällt, bildet ein Narrativ eine hilfreiche Gelegenheit, andere zur Interpretation einzuladen, ohne sich bereits auf deutende Abstraktionen festzulegen. Aber auch dort, wo Deutungsperspektiven bereits in der Erzählung angelegt sind, bietet sie die Möglichkeit, alternative Deutungen des Geschehenen vorzunehmen; Saschas wiederholte Versuche der Rationalisierung werden von den anderen Gesprächsteilnehmenden nicht aufgegriffen, sondern durch andere Perspektiven ersetzt. Während sich abstrakte Begriffe und Kategorien (etwa »Suchtdruck«) gegen alternative Einschätzungen immunisieren, erlauben Beschreibungen von Abläufen den analytischen Umgang und die Interpretation auch durch die Zuhörerschaft. Auch *Folgenarrative* sind in diesem Kontext dankbare Möglichkeiten der relevanten Selbstthematization. Sie dienen dazu, im Gespräch Kohärenz herzustellen, indem sie sich auf die *Erstnarrative* beziehen.

Gleichzeitig können sie Themen gewichten und damit Deutungen anbieten oder verdichten. Die eigene Erfahrung kann so als Bezugsgröße angeboten werden. Indem sie aber rekonstruktiv dargestellt wird, kann sie aber auch lediglich als Bericht einer möglichen, aber nicht zwingenden Herangehensweise behandelt und damit leichter zurückgewiesen werden¹⁰.

Die analysierten Geschichten, so ähnlich sie einander thematisch sind, stehen in einer produktiven Spannung zueinander. Diese Spannung wird durch die unterschiedlichen Perspektiven generiert, welche ihre Erzähler*innen einnehmen. Die fruchtbar gemachte Divergenz kommunikativer Hilfszusammenhänge liegt hier also in den unterschiedlich dargestellten individuellen Sucht-/Abstinenzgeschichten. Alle drei Gruppenmitglieder, Fritz, Harald und Carolina positionieren sich hier als erfahrene trockene Alkoholranke, die vielfältige Einsichten in das von Sascha eingebrachte Phänomen haben und es daher überhaupt als solches erkennen können. Die Einzigartigkeit von Saschas Erlebnis kann umgedeutet werden, weil die Erfahrung der anderen Gruppenmitglieder es diesen ermöglicht, eine abstrakte Kategorie zu bilden und diese auf Einzelfälle erklärend anzuwenden. Dabei geht es nicht darum, dem Erlebnis einen Namen zu geben (was Sascha demgegenüber durchaus versucht, indem er sich in seinen Rationalisierungsversuchen auf fachlich verwendete Begriffe aus der Suchtarbeit bezieht, wie etwa ›Suchtgedächtnis‹ oder ›getriggert‹). Obwohl sie sich einig darin sind, worüber sie sprechen, lassen sie das Phänomen unbenannt und behelfen sich mit ›das‹ oder ›sowas‹ oder mit Aneinanderreihungen von vorläufigen Begriffsvorschlägen. Es geht nicht darum, eine klar abgegrenzte Kategorie zu schaffen, der bestimmte Erfahrungen zweifelsfrei zugeordnet oder ausgesondert werden, sondern darum, eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit zu schaffen, ohne das jeweils individuelle Erleben dadurch in Frage zu stellen. Gleichzeitig lässt sich sehen, dass es in dieser Einordnung nicht um eine starre richtig-falsch-Dichotomie geht; Carolinas Perspektive eröffnet gegenüber der von Fritz eine weitere Verschiebung in Richtung der emotionalen Bewältigung, ohne aber den Konsens bezüglich der Notwendigkeit von Gelassenheit zu verlassen. Diese Dynamisierung vermeidet somit eine Schließung und Festsetzung von Ansät-

10 »Ratschläge sind auch Schläge« gehört zu den häufig wiederholten Devisen der Gruppe. Nicht alle beobachteten Gruppen verfolgen die Maßgabe, »bei sich zu bleiben«, im gleichen strengen Maße, es lässt sich aber doch allgemein ein klarer Unwille beobachten, anderen explizite Ratschläge zu erteilen.

zen. Dies wird dadurch auch unterstützt, dass die Maßgabe, von sich selbst zu sprechen, eine stabile Generalisierung deutlich erschwert.

Dennoch lässt sich eine gewisse Tendenz dazu erkennen, auf geteilte Glaubenssätze zu rekurren und Deutungen in diesen aufgehen zu lassen (vgl. in ähnlicher Weise auch Arminen, 2004), wie etwa Haralds Zitat des Gelassenheitsgebets zeigt. (An anderer Stelle bezieht sich Sascha auf eine Geschichte von Paul Watzlawick, die ebenfalls als geteiltes Wissen behandelt und bestätigt wird). Diese Glaubenssätze scheinen wie die vorher durch Sascha eingesetzte Fachterminologie aus der institutionellen Bearbeitung der Suchterkrankung einzufließen; sie scheinen an dieser Stelle aber stabiler und integrierender zu sein als das eingebrachte institutionell-medizinische Wissen. Die Gruppe schafft sich damit Orientierungspunkte, an denen Konvergenz und wechselseitiges Verständnis möglich sind und an welchen Einzelerfahrungen aufgelöst werden können, ohne zu starke Abstraktionen oder Zuschreibungen vornehmen zu müssen. Dabei sind diese Orientierungspunkte nicht, wie in beruflichen Hilfszusammenhängen, unidirektionale Angebote; in der Wiedergabe der eigenen Geschichte liegt stets auch eine Selbstvergewisserung, eine Überprüfung und Verfestigung der gewonnenen Einsichten und eine Positionierung als Person mit einer gewissen Geschichte, Expertise und Handlungskompetenz¹¹. Die Gruppe hält sehr sorgfältig einen Raum offen, in welchem Belange angesprochen und der Deutung geöffnet werden können. Sie hält dabei eine Balance zwischen der Orientierung auf das Eigene und jener auf die anderen, ebenso wie zwischen der Konvergenz von Deutungen und der Offenheit für weitere Perspektiven; unabhängig von deren Status und ihrer Rolle in der spezifischen Situation ermöglicht sie damit allen Beteiligten jederzeit eine reflektierte Auseinandersetzung und Selbstverortung mit Blick auf das von der Gruppe als gemeinsam etablierte Thema.

11 Fritz beispielsweise führt im Anschluss an seine Rekonstruktion seiner Suchtdruckerfahrungen verwandte Erlebnisse im Kontext seiner Drogensucht an und schließt seine Ausführungen mit: *das war nochmal ne ganz ANdere geschichte. (---) das war richtig KRASS. also: DAgegen war alkohol noch harmlos*. Diese Gegenüberstellung ist für seine eigene Selbstvergewisserung wichtig, ist aber für Sascha, der keine Drogenerfahrungen hat, nicht relevant und nicht anschlussfähig. Im weiteren Verlauf wird hierauf nicht weiter eingegangen.

Transkriptionskonventionen (nach GAT2)

Tonhöhenbewegung

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

akZENT	Hauptakzent
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>gut>	sprachbegleitende Handlungen, Beschreibungen der Passage
weil [ich [sonst	Überlappungen und Simultansprechen
weil_se	Verschleifung
=	schneller, unmittelbarer Anschluss
(.)	Mikropause
(-), (-)	kurze Pausen
(z.o)	geschätzte Pause, bei 1 Sek. Dauer und länger
;, ::	Dehnung, Längung
°h, °hh	Einatmen
h, hh	Ausatmen

Sprechende

CR:	Carolina
SA:	Sascha
FZ:	Fritz
HR:	Harald
MA:	Mattes

Alle personen- und ortsbezogenen Daten wurden verfremdet.

Literatur

- Arminen, I. (1998a). *Therapeutic interaction: A study of mutual help in the meetings of Alcoholics Anonymous*. Helsinki: The Finnish Foundation for Alcohol Studies.
- Arminen, I. (1998b). Sharing Experiences: Doing Therapy With the Help of Mutual References in the Meetings of Alcoholics Anonymous. *The Sociological Quarterly*, 39(3), 491-515. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1998.tb00515.x>
- Arminen, I. (2004). Second stories: The salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. *Journal of Pragmatics*, 36(2), 319-347. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.07.001>
- Bergmann, J. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse* (Studienbrief mit 3 Kurseinheiten). Hagen: FernUniversität GHS Hagen.
- Bergmann, J. (2020). Kommunikative Praktiken der Realitätskonstruktion in »kritischen« Kontexten – Notrufe, Traumdarstellungen, Klatsch. In D. Breitenwischer, H.-M. Häger, & J. Menninger (Hg.), *Faktales und fiktionales Erzählen II* (S. 239-261). Würzburg: Ergon-Verlag.
- Bergmann, J. R. (1993). Alarmiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hg.), *»Wirklichkeit« im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 283-328). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhringer, D. (2017). »Gut gemacht, Mädchen!« Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit an Hochschulen. In M. Baader & T. Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 495-512). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_24
- Bülow, P. H. (2004). Sharing Experiences of Contested Illness by Storytelling. *Discourse & Society*, 15(1), 33-53. <https://doi.org/10.1177/0957926504038943>
- Cain, C. (1991). Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, 19(2), 210-253.
- Cohn, R. C. (1983). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Denzin, N. K. (1987). *The Recovering Alcoholic. Sociological Observations: Bd. 19*. Sage. www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0658/86006525-d.html
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Halves, E., & Winkelvoss-Guderian, H. (1983). »Seitdem ich diese Gruppe habe, lebe ich richtig auf...« Leistungen und Wirkungen von Gesundheitsselfhilfegruppen. In W.H. Asam & M. Heck (Hg.), *Soziale Selbsthilfegruppen in der Bundesrepublik Deutschland. Aktuelle Forschungsergebnisse und Situationsdiagnosen* (S. 175-186). München: Minerva-Publikation.
- Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In J. Steensig, L. Mondada, & T. Stivers (Hg.), *Studies in Interactional Sociolinguistics. The Morality of Knowledge in Conversation* (S. 159-183). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921674.008>
- Heritage, J., & Clayman, S. (2011). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions. Language in society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hitzler, S. (2011). Fashioning a proper institutional position: Professional identity work in the triadic structure of the care planning conference. *Qualitative Social Work*, 10(3), 293-310. <https://doi.org/10.1177/1473325011409476>
- Hitzler, S. (2020). »DA wurd ich Auch ganz blöde angeguckt« Das moralische Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem Anspruch und individueller Integrität in einer Selbsthilfegruppe zum Thema Übergewicht. *Journal für Psychologie*, 28(2), 124-146. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-2-124>
- Hitzler, S., & Böhringer, D. (2021). »Conversation is simply something to begin with«: Methodologische Herausforderungen durch Videodaten in der qualitativen Sozialforschung am Beispiel der Konversationsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(2), 79-95. <https://doi.org/10.1515/zfs0z-2021-0007>
- Hundertmark-Mayser, J., & Thiel, W. (2015). Selbsthilfe in Deutschland. In Robert Koch-Institut (Hg.), *Gesundheit in Deutschland* (S. 369-374). Berlin: Robert Koch-Institut.
- Jefferson, G. (1990). List construction as a task and resource. In G. Psathas (Hg.), *Interactional competence* (S. 63-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kofahl, C., Haack, M., Nickel, S., & Dierks, M.-L. (2019). *Wirkungen der gemeinschaftlichen Selbsthilfe. Medizinsoziologie: Bd. 29*. Münster: LIT.
- Maines, D. (1991). The storied nature of health and diabetic self-help groups. *Advances in Medical Sociology*, 2, 185-202.
- Muntigl, P., Knight, N., & Watkins, A. (2014). Empathic practices in client-centred psychotherapies: displaying understanding and affiliation with clients. In E.-M. Graf, M. Sator, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Discourses of helping professions* (S. 33-57). Amsterdam: John Benjamins.

- Nothdurft, W., Reitemeier, U., & Schröder, P. (1994). *Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge*. Forschungsberichte/Institut für Deutsche Sprache Mannheim: Bd. 61. Mannheim: Narr.
- O'Halloran, S. (2006). Power and Solidarity-Building in the Discourse of Alcoholics Anonymous. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 1(2), 69-95. https://doi.org/10.1300/J384V01N02_06
- Pick, I. (2017). Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In I. Pick (Hg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 427-470). Peter Lang.
- Ruusuvuori, J. (2005). »Empathy« and »sympathy« in action: Attending to patients' troubles in Finnish homeopathic and general practice consultations. *Social psychology quarterly*, 68(3), 204-222. <https://doi.org/10.1177/2F019027250506800302>
- Ryave, A. L. (1978). On the achievement of a series of stories. In J. Schenkein (Hg.), *Studies in the organization of conversational interaction* (S. 113-132). New York: Academic Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444328301>
- Selting, M. (2012). Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 387-415. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.005>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P. & Günthner, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Siromaa, M. (2012). Resonance in conversational second stories: A dialogic resource for stance taking. *Text & Talk*, 32(4), 525-545. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0025>
- Theobald, M., & Reynolds, E. (2015). In pursuit of some appreciation: Assessment and group membership in children's second stories. *Text & Talk*, 35(3), 407-430. <https://doi.org/10.1515/text-2015-0006>.
- Trojan, A., & Kickbusch, I. (Hg.) (1981). *Gemeinsam sind wir stärker: Selbsthilfegruppen und Gesundheit: Selbstdarstellungen – Analysen – Forschungsergebnisse*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Verzeichnis der Autor*innen

Daniela Böhringer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg Essen. Arbeitsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatsforschung, Institutionelle Interaktion, Digitalisierung, Objekte, Konversationsanalyse, Ethnomethodologie. *daniela.boehringner@uni-due.de*

Holger Finke, Freier Forscher und Doktorand an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Interaktion in Piloten-Crews im Flugzeugcockpit; Aufstellungsarbeit als interaktive Konstruktion. *iota@mailbox.org*

Laura Gozzer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der DFG-Forschungsgruppe Urbane Ethiken. Institut für Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie, Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Stadtforschung, moral anthropology, Care-Theorie, freiwilliges Engagement, Wohnforschung. *l.gozzer@lmu.de*

Eva-Maria Graf, Professorin für angewandte Sprachwissenschaft am Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Diskursanalytische Erforschung von helfenden Berufen mit besonderem Fokus auf Coaching (= linguistische Coaching-Prozessforschung); Beziehungsgestaltung und Veränderung in helfenden Berufen; Fragepraktiken im Coaching und Psychotherapie; Genderdiskurse im Kontext von Coaching und Psychotherapie; Fußball als gegenderte soziale Praktik; (neu) Identitätskonstruktion in sozialen Medien. *eva-maria.graf@aau.at*

Sarah Hitzler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld. Arbeitsgruppe Methoden der empirischen Sozialforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden. Arbeitsschwerpunkte: Gruppeninteraktionen, Herstellung von Un-/Gewöhnlichkeit als

soziale Kategorie, Selbsthilfe, ethnomethodologische Konversationsanalyse.
sarah.hitzler@uni-bielefeld.de

Barbara Lochner, Professorin für Pädagogik der Kindheit, Fachhochschule Erfurt. Arbeitsschwerpunkte: Theoretische und empirische Grundlagen pädagogischer Professionalität, Interaktionsanalyse und Ethnografie in pädagogischen Organisationen, qualitative Kinder- und Jugendhilfeforschung, Organisations- und Personalentwicklung in frühpädagogischen Einrichtungen. *barbara.lochner@fh-erfurt.de*

Johannes Moser, Lehrstuhlinhaber für Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie, Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeitsschwerpunkte: Stadtanthropologie, Transformationsprozesse, Alltagskultur. *j.moser@lmu.de*

Kirsten Nazarkiewicz, Professorin für Interkulturelle Kommunikation, Hochschule Fulda. Arbeitsschwerpunkte: Kulturreflexives Sprechen, Interkulturelles Lernen, Stereotypisierungen und (kollektive) Lernblockaden, Aufstellungsarbeit als interaktive Konstruktion. *kirsten.nazarkiewicz@sk.hs-fulda.de*

Frank Oberzaucher, Senior Lecturer für Qualitative Forschungsmethoden und Interaktionsforschung und Geschäftsführer des Binationalen Zentrums für Qualitative Methoden (BZQM) der Universität Konstanz und Pädagogischen Hochschule Thurgau. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methodologien, Institutionelle Kommunikation, Therapeutische Interaktion (Aufstellungsarbeit), Soziologie der Achtsamkeit, Soziologie der Stadtentwicklung. *frank.oberzaucher@uni-konstanz.de*

Ina Pick, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Seminar der Universität Basel. Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Diskurs- und Gesprächsanalyse, Text- und Medienlinguistik, Institutionelle Kommunikation, Angewandte Linguistik. *ina.pick@unibas.ch*

Martina Richter, Juniorprofessorin für Schule und Jugendhilfe an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Forschung zu Familie

und Elternschaft, Ethnografie und Ethnomethodologische Konversationsanalyse. *martina.richter@uni-due.de*

Cornelia Rüegger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Professionsforschung und -entwicklung, Fachhochschule Nordwestschweiz Olten. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit als Profession, soziale Diagnostik und Fallkonstitution, Vertrauen und Arbeitsbeziehung, klinische Sozialarbeit. *cornelia.rueegger@fhnw.ch*

Claudio Scarvaglieri, Assistant Professor Applied Language Studies. Department of Translation, Interpreting and Communication, Universität Gent. Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Therapieforschung, Mehrsprachigkeit, Sprache und mentale Prozesse, Sprache und Migration. *claudio.scarvaglieri@ugent.be*

Oliver Schmidtke, Privatdozent an der Universität Siegen, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für pädagogische Diagnostik (Siegburg). Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik, Soziologie, qualitative Methoden der Sozialforschung, Objektive Hermeneutik. *o.schmidtke@erziehungshilfe-ggmbh.de*

Julia Schröder, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Gewalt, Schutzkonzepte, Care, Queer Studies, metaphorische Kommunikation, Beratung. *schroo21@uni-hildesheim.de*

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., Dispersionsbindung, 2 SW-Abbildungen
24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Kerstin Jürgens

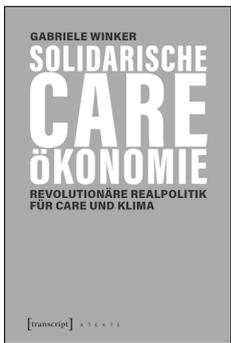
Mit Soziologie in den Beruf

Eine Handreichung

September 2021, 160 S., kart., Dispersionsbindung
18,00 € (DE), 978-3-8376-5934-4

E-Book:

PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5934-8



Gabriele Winker

Solidarische Care-Ökonomie

Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.

15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3

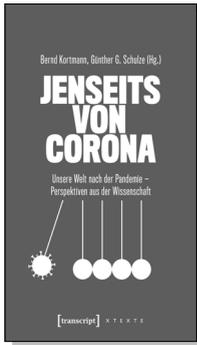
**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



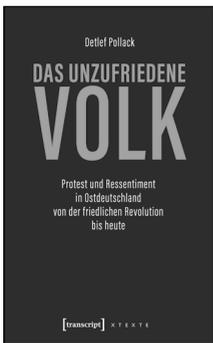
Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,
Andrea Maurer, Helga Pelizäus, Michael Schmid
Gesellschaftstheorie
Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)
Jenseits von Corona
Unsere Welt nach der Pandemie -
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S.,
Klappbroschur, Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9
E-Book:
PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3
EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9



Detlef Pollack
Das unzufriedene Volk
Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S.,
Klappbroschur, Dispersionsbindung, 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3
E-Book:
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

