

ZBBS

**Zeitschrift für qualitative
Bildungs-, Beratungs- und
Sozialforschung**

2/2000

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt: Beratungsforschung

| | | |
|---|--|-----|
| Gerhard Riemann/ Jörg Frommer/ Winfried Marotzki/ | Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes..... | 217 |
| Werner Kallmeyer | Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen | 227 |
| Ulrich Reitemeier | Zum interaktiven Umgang mit einbürgerungsrechtlichen Regelungen in der Aussiederberatung. Gesprächsanalytische Beobachtungen zu einem authentischen Fall | 253 |
| John McLeod/ Sophia Balamoutsou | Narrative process in the assimilation of a problematic experience: qualitative analysis of a single case..... | 283 |
| Arnold Otten | Formen der Ausbildung in der sozialen Welt der Supervision. Beobachtungen zu einer neu entstandenen Beratungsprofession | 303 |

Allgemeiner Teil

| | | |
|--------------------------------------|--|-----|
| Ulrike Pilarczyk/ Ulrike Mietzner | Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehung- und sozialwissenschaftlichen Forschung ... | 343 |
| Jörg Frommer | Psychoanalytische und soziologische Aspekte personalen Identitätswandels im vereinten Deutschland..... | 365 |

Rezensionen

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Birgit Gaertner | Bereichsrezension Beratung..... | 385 |
| Cathleen Grunert | Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsme- thoden in der Erziehungswissenschaft..... | 392 |
| Tobias Nikolaus Klass | Alfred Schäfer: Unbestimmte Transzendenz. Bil- dungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst..... | 397 |

Gerhard Riemann, Jörg Frommer und Winfried Marotzki

Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes

Im Titel unserer Zeitschrift fällt auf, dass es nicht nur heißt: „Zeitschrift für qualitative Sozialforschung“, sondern dass weitere Bestimmungen vorgenommen werden: „qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“. Das klingt aufwendig. „Bildungs- und Beratungsforschung“ gehen doch in „Sozialforschung“ auf. Warum diese zusätzlichen Akzente?

Wir können an dieser Stelle nicht die Diskussion um die Namensgebung rekapitulieren, sondern möchten nur festhalten, dass in dem Titel empirisch begründete Erwartungen zum Ausdruck kommen, was – auch – Kristallisationspunkte von interdisziplinären Forschungsaktivitäten im Rahmen dieser neuen Zeitschrift sein können. Die programmatische Berücksichtigung von etwas, was hier „qualitative Beratungsforschung“ genannt wird, verweist darauf, dass sich die an diesem Zeitschriftenprojekt beteiligten Mitglieder unterschiedlicher Disziplinen – allesamt „qualitative Sozialforscher/innen“ – darauf verständigt haben, dass man es hier mit einem gemeinsamen Interessengebiet zu tun hat. In der empirischen Beschäftigung mit professionellem Handeln und mit Professionalisierungsprozessen lässt sich immer wieder entdecken, dass Beraten – in welcher Form und wie explizit oder implizit auch immer – ein Kernelement der alltäglichen Praxis unterschiedlicher Professionen darstellt. Damit wird keinesfalls eine vorschnelle Gleichsetzung von professioneller Praxis und Beratungshandeln behauptet, und es ist klar, dass sich die Arbeiten, die in einer sog. „Beratungsstelle“ (zur Schuldner-, Familien- oder sozialpsychiatrischen Beratung usw.) anfallen, keinesfalls auf Beraten im engeren Sinne reduzieren lassen; was dort tatsächlich geschieht und entsteht, muss erst empirisch entdeckt werden. Aber angesichts des Ausmaßes, in dem unsere Lebenswelt von professionellen Aktivitäten und Entwicklungen geprägt ist und überformt wird (Schütze 1996), liegt es nahe, ein solches Kernelement, das von den Praktikern selbst „Beratung“ oder „Beraten“ genannt wird, genauer zu untersuchen, und das heißt auch: seine institutionellen und

sonstigen Rahmenbedingungen und seine Folgen – für wen auch immer – in den Blick zu nehmen.

Die Auseinandersetzung mit Beratung drängt sich nicht nur auf im Rahmen einer vertiefenden Betrachtung bestimmter sozialer Prozesse, die in der Professionsforschung (vgl. dazu den Thementeil des ersten Hefts dieser Zeitschrift) thematisiert worden sind, sondern auch, wenn es einem um die (Selbst-)Reflexion der eigenen Arbeit mit den Studierenden geht, die man ausbildet und, wenn es gut läuft, auch tatsächlich *berät*: Wenn sich Studierende sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge auf ihre eigene spätere Berufspraxis hinorientieren, taucht häufig – wie vage auch immer – auf, dass es im Kern oder in einem beträchtlichen Ausmaß um „Beratung“ geht. Z.T. werden von Dozenten in diesem Zusammenhang auch einflussreiche und sinnstiftende Leitmodelle entworfen, die explizit auf die Aneignung sozialwissenschaftlicher Beratungskompetenzen abstellen. Wir stecken also „tief drin“ in diesem Thema. Forschung und Selbstreflexion – was machen wir eigentlich (und welche Folgen hat das), wenn wir wie beraten (oder uns Beratungserwartungen entziehen), und wie orientieren sich die Studierenden, mit denen wir es zu tun haben, auf ihre zukünftige Praxis? – verschränken sich auf eigentümliche Weise.

Ärzte, Anwälte, Architekten – sie alle beraten (wenn auch nicht immer besonders gut). Manchmal spielt die Aneignung entsprechender Kompetenzen im Studium selbst noch keine Rolle, und es hat sich in einer Profession die Erwartung ausgebildet, dass solche Fertigkeiten, die auch nicht im Zentrum des beruflichen Selbstverständnisses stehen, erst in einem mehr oder weniger ungesteuerten Prozess des berufspraktischen Kompetenzerwerbs ausgebildet werden: also im „learning by doing“ im Anschluss an das Studium. Aber das Bild ist uneinheitlich. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, auf den Bewusstseinswandel und die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Professionen – und ihren einzelnen Segmenten (Bucher/Strauss 1961) – unter diesem Aspekt einzugehen. Am Beispiel der Mediation und der Mediationsausbildung lässt sich veranschaulichen, dass sich zudem spezifische Beratungsfelder und –verfahren herauskristallisiert haben, die für unterschiedliche Professionen – Juristen, Sozialpädagogen und Psychologen – gleichermaßen attraktiv geworden sind. Man kann von Arenen sprechen, in denen einzelne Professionen jeweils um ihre Anteile kämpfen.

Die Situation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist im Zusammenhang mit unserem Thema besonders interessant, weil hier die Studierenden damit konfrontiert werden, dass es sich bei der Beratung um einen „Zentralbegriff der Sozialen Arbeit“ handle (vgl. Bäuerle/Hottelet 1996, S. 102) und dass Beratung „zentrale Aufgabe bzw. Methode der Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (ebd., S. 103) sei, dass es mithin auch schon im Studium um die Aneignung entsprechender Fertigkeiten gehen müsse. Ausführungen zur Bedeutung der Beratung in diesem Zusammenhang klingen oft besonders feierlich, sind normativ aufgeladen und überfrachtet mit Erwartungen. „Beratung“ erscheint dann häufig dekontextualisiert, und es entsteht der Eindruck eines Eigenlebens – unabhängig von tatsächlichen Ratsuchern und Beratern in ihren Lebens- und Arbeitssituationen: „Beratung zielt auf ...“, „die Aufgabe des Beratenden ist ...“, „Beraten wirkt ...“.¹

Um kurz bei der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu bleiben: Angesichts der Orientierungsrelevanz des Begriffs der „Beratung“ für die soziale Arbeit ist es auffällig, dass in manchen Ausbildungsstätten die tatsächliche Vermittlung von Beratungskompetenzen eher randständig bleibt – mit der Folge, dass viele Studentinnen und Studenten verunsichert sind, weil sie das Gefühl haben, das für ihre (antizipierte) Berufspraxis wichtigste „Handwerkszeug“ nicht richtig zu beherrschen. Oder aber Studierende werden frühzeitig in ganz bestimmte prestigereiche und Fachlichkeit verbürgende „Programme“ eines spezifischen Beratungsansatzes eingeführt und bleiben darauf „abonniert“ – zumindest eine Zeitlang. Birgit Gaertner nimmt in ihrem Rezensionssaufsatz in diesem Heft auf einige in diesem Zusammenhang problematische Entwicklungen Bezug – Entwicklungen, die sich unter dem Gesichtspunkt der Gefährdung von Interaktionsreziprozität diskutieren lassen.² Wir sind hier weit davon entfernt, bestimmte Beratungsansätze, die sich in der Reflexion der eigenen professionellen Praxis nach und nach herausgebildet haben, vorschnell abzuwerten und zu denunzieren, wir merken nur kritisch an, dass dieser Bereich anfällig ist für Abschottungstendenzen, die Entwicklung von Ausschließlichkeitsansprüchen und die Extremfokussierung auf „Techniken“, was im konkreten Beratungsgeschehen in manipulativen und zwangskommunikativen Strategien und im fehlenden Respekt vor der Fremdheit des Anderen (des Klienten) zum Ausdruck kommen kann. Es ist klar, dass der Faszination solcher Programme und der suggestiven Wirkung ihrer Protagonisten natürlich nicht nur oder in erster Linie (angehende) Sozialpädagogen und Sozialarbeiter erliegen, sondern auch (angehende) Psychologen, Erziehungswissenschaftler und andere, die auf der Suche nach etwas „Handfestem“ sind.

Was in solchen Ausbildungsarrangements, die entweder durch eine Unterversorgung mit konkreten Lehrangeboten zur Beratung oder aber manchmal durch die Fixierung auf einen bestimmten Ansatz gekennzeichnet sind, häufig fehlt, ist die undogmatische, unpräventöse, selbstreflexive und perspektivenvergleichende Auseinandersetzung mit ersten eigenen Beratungserfahrungen in einem praktischen Arbeitszusammenhang, die von einer kritisch-solidarischen Ausbildungsgruppe begleitet wird. Das bedeutet auch: zu lernen, retrospektiv die Phasenabfolge der eigenen und fremden Beratungspraxis sequentiell zu analysieren und zu verstehen, wie man gewissermaßen in eine Interaktionsgeschichte mit einer Klientin oder einem Klienten „verstrickt“ ist. Das schützt vor diagnostischen Schnellschüssen: vor der Illusion und vor der Anmaßung, den anderen darauf reduzieren zu können, dass er „ein Bild bietet“, das nichts mit „mir“ und den Besonderheiten des sich hier und jetzt entfaltenden und von „mir“ mit zu verantwortenden Interaktionsgeschehens zu tun hat. Wenn sich (zukünftige) Professionelle eine solche selbstreflexiv-ethnographische Haltung in praktischen Übungen aneignen, werden sie ansatzweise zu Sozialforschern in eigener Sache. Nach unseren Erfahrungen sind angehende Sozialarbeiter/innen außerordentlich aufgeschlossen, wenn sie mit solchen Ausbildungsangeboten in Berührung kommen.

Damit klingt an, welche Bedeutung u.E. einer qualitativen Beratungsforschung für die professionelle Ausbildung und die Selbstreflexion bzw. Selbstaufklärung professioneller Praxis generell zukommt: Beratungsforschung in

dem Sinne, dass mithilfe von Verfahren der qualitativen Sozialforschung erst einmal zum Analysegegenstand wird, *wie* die Gesprächspartner ihre Beratungsinteraktion in unterschiedlichen praktischen Zusammenhängen überhaupt Schritt für Schritt zustandebringen³ – aber auch, was dabei „schief gehen“ kann –, und wie das, was geschieht, von unterschiedlichen Rahmenbedingungen geprägt wird, ohne dass dem die Beteiligten in ihren Routinepraktiken oft Beachtung schenken würden oder schenken könnten. Hier bieten sich Betrachtungsweisen an, die sich im Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, der Ethnographie der Kommunikation und anderen Traditionen wie etwa der Critical Discourse Analysis⁴ herausgebildet haben. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass gerade erfahrene Berufspraktiker davon fasziniert sind, wie die ihnen vertrauten Interaktionen in einem ganz anderen Licht erscheinen, wenn man sich ihnen mit einer sequenzierenden und verfremdenden ethnographischen Haltung nähert und die Selbstverständlichkeiten der eigenen professionellen Sinnwelt eingeklammert werden⁵.

In den letzten beiden Jahrzehnten sind eine Reihe sozial- und sprachwissenschaftlicher Arbeiten entstanden, die sich im weitesten Sinne einer qualitativen Beratungsforschung zuordnen lassen⁶: Wir denken hier z.B. an die grundlagentheoretischen interaktionsanalytischen Untersuchungen zur Ablaufstruktur von „Beratungen“ – vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass es sich auch schon um ein Handlungsschema handelt, das Gesellschaftsmitgliedern intuitiv verfügbar ist, bevor es in der Arbeit von Professionellen und unter bestimmten institutionellen Rahmungen eine jeweils spezifische Ausformung erfährt. Hier sind in erster Linie die Untersuchungen zu nennen, die am Institut für deutsche Sprache in Mannheim entstanden sind (vgl. etwa Kallmeyer 1985, Schröder 1985, Nothdurft et al. 1994)⁷. Aber es kommen auch ganz andere Arbeiten in den Blick, in denen soziale Rahmungen und Prozesse und Formen der Theoriebildung bei Professionellen und Klienten in spezifischen institutionellen Beratungszusammenhängen analysiert worden sind (vgl. etwa Bittner 1981, Gerstenmeier/Nestmann 1984, Flick 1989, Keupp et al. 1989, Schmitz et al. 1989, Straus et al. 1987, 1988).

Es wird in Zukunft zunehmend wichtig werden, in der Analyse von Beratungsabläufen, ihren Bedingungen und Folgen perspektiven- und datentriangulierend zu verfahren (unter Rückgriff auf unterschiedliche Erhebungs- und Analyseinstrumente, die sich in den verschiedenen Spielarten der interpretativen Sozialforschung herausgebildet haben), um der Komplexität des Geschehens gerecht zu werden und neuen gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen: um etwa verstehen zu können,

- welche Bedeutung Beratungsprozessen im Rahmen der Lebensgeschichten von Klienten zukommt;
- welche Beziehung zwischen der Berufsbiographie von Professionellen und ihrer Beratungspraxis besteht (Reim 1995);
- wie sich die Bindung an bestimmte Beratungsansätze und die Zugehörigkeit zu den entsprechenden kommunikativen Netzwerken in der eigenen Praxis und ihrer Reflexion niederschlagen;
- welcher Zusammenhang zwischen Beratungsinteraktion und übergreifenden und langfristigen professionellen Arbeitsbögen⁸ besteht;

- wie das, was zwischen Beratern und Klienten geschieht und entsteht, im Teamdiskurs zur Sprache gebracht wird und welche Barrieren für eine diskursive Erkenntnisbildung dort auftauchen können⁹.
- wie heteronome Handlungsbedingungen das Beratungsgeschehen überlagern können – wenn man etwa an den zunehmenden und flächendeckenden Druck denkt, dem Professionelle und Einrichtungen unterliegen, um anhand von standardisierten Vorgaben die „Effizienz“ und „Effektivität“ ihrer Arbeit zu demonstrieren („Qualitätssicherung“, „evidence based practice“);
- wie generell Beratungsprozesse durch manipulative und zwangskommunikative Tendenzen überformt werden können und evtl. neue und raffinierte Formen der Machtausübung entstehen.

Es erscheint uns dabei sinnvoll, nicht von vorne herein „Beratungs-“ und „Therapieforschung“ apart zu setzen, auch wenn die grundsätzliche Unterscheidung der Handlungsschemata von „Beratung“ und „Therapie“ natürlich legitim und sinnvoll ist und die Grenzen, die von den Professionellen selbst gezogen werden, nicht vernebelt werden sollen. Nur sollte die Art einer solchen Grenzziehung nicht stellvertretend für die Praxis vorgenommen und „fundamentiert“ werden, es muss erst entdeckt werden, *wie* die Betroffenen die Grenze selber ziehen – oder aber in ihrer konkreten Praxis aufheben.¹⁰

Einem so angelegten Verständnis von Beratung und Psychotherapie kommt auch der Paradigmenwechsel von der Ergebnis- zur Prozessforschung entgegen, der sich im vergangenen Jahrzehnt in der internationalen Psychotherapieforschung vollzogen hat. Nachdem Ende der achtziger Jahre durch eine Vielzahl von Gruppenvergleichsstudien der Nachweis erbracht war, dass Psychotherapie wirkt und bei psychischen Leidenszuständen der Spontanremission überlegen ist, blieb dennoch die Frage offen, *wie* Psychotherapie wirkt. Das Blackbox-Modell der Outcome-Forschung, welches sich überwiegend auf vor und nach erfolgter Behandlung erhobene Fragebogendaten stützte, war nicht in der Lage, darüber Auskunft zu erteilen, was sich in der Therapiestunde überhaupt ereignet. Bezüglich des interaktiven Prozesses in der Therapiesitzung existierten bis zu diesem Zeitpunkt nur schulengebundene Lehrmeinungen, deren empirische Validierung die Psychotherapieforschung vor Herausforderungen stellte, denen sie nur durch methodologische und methodische Anleihen bei der empirischen Sozialforschung und der in den angloamerikanischen Ländern immer stärker werdenden Beratungsforschung (Counselling Research) gerecht werden konnte (McLeod 1994, 2000). Damit wurden innerhalb des Diskurses der Psychotherapieforschung, der über Jahrzehnte durch die quantitativ-statistischen Verfahren der Klinischen Psychologie dominiert war, zunehmend auch qualitative Methoden relevant (Toukmanian/Rennie 1992, Faller/Frommer 1994, Frommer/Rennie 2000).

Die in diesem Band berücksichtigten Aufsätze stellen interessante Beiträge zu einem breit konzipierten Feld der Beratungsforschung dar.

Werner Kallmeyer, der in den achtziger Jahren mit dem von ihm geleiteten DFG-Projekt am Institut für deutsche Sprache den ersten und wichtigsten Anstoß zu einer detaillierten gesprächsanalytischen Untersuchung des Beratungshandlungsschemas gegeben hatte, arbeitet – nach der Vergegenwärtigung der Forschungslage in der linguistischen und kommunikationswissenschaftlichen

Beratungsforschung – an einem Beispiel (dem Telefongespräch zwischen zwei Bekannten) heraus, wie Beratung in der Interaktion gemeinsam und in einer geordneten Weise zustandegebracht wird. Anschließend wird die allgemeine Grundstruktur des Beratungshandelns expliziert, bevor einige Interaktionsstrategien von Ratsuchenden und Ratgebern unter zwei Gesichtspunkten diskutiert werden: „zum Einen die Inkorporierung von relativ weitreichenden Orientierungen der Akteure (Zielsetzungen, Selbstverständnis als Handelnde, biographische Projekte) in kleinräumigen Mustern sprachlichen Handelns; und zum Anderen die besondere Bedeutung der Verankerung von Handlungen in Perspektiven und deren Gründung in spezifischen Voraussetzungen der Akteure.“

Ulrich Reitemeier analysiert im Detail Ausschnitte aus dem Gespräch zwischen einem Professionellen, der in der Aussiedlerberatung tätig ist, und seinen Klienten: einem Ehepaar, das – erfolglos – versucht, den Professionellen zum Bündnispartner in einem für den Ehemann bis dahin enttäuschend verlaufenen Anerkennungsverfahren zu gewinnen. Es wird deutlich herausgearbeitet, wie in der Interaktion der Beteiligten ihre Orientierung an den restriktiven gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Ausdruck kommt, wie in diesem Zusammenhang charakteristische „Störpotentiale“ für ihre Interaktion auftauchen und der Berater schließlich zu behelrenden und degradierenden Abgrenzungen neigt. In dem Beratungsgeschehen wird zugleich etwas von dem gesamtgesellschaftlichen Drama des Kampfes um Anerkennung und Zugehörigkeit deutlich. Es entsteht die Gefahr, dass die Marginalisierung der Betroffenen – die Zuschreibung von kultureller Andersartigkeit und Fremdheit – in solchen Interaktionen mit als „Türhütern“ fungierenden Professionellen und Institutionen bekräftigt wird.

Arnold Otten beschäftigt sich aus einer „sozialen Weltperspektive“ (Strauss 1978) mit einer – wie er es nennt – „neu entstandenen Beratungsprofession“: der Supervision, und zwar vor allem unter Berücksichtigung der unterschiedlichen „Ausbildungswelten“, in denen die zukünftigen Supervisorinnen und Supervisoren in den Beruf einsozialisiert werden. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich diese Profession sehr stark konsolidiert, anfangs fast ausschließlich bezogen auf die „supervisorische“ Begleitung und Reflexion sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Praxis, seit einiger Zeit aber auch in ganz anderen gesellschaftlichen Bereichen. Dabei stellt der Autor unterschiedliche Strukturelemente in der universitären Ausbildung im Gegensatz zur Ausbildung in Akademien und Instituten heraus. Es lassen sich auf diese Weise kritische Einsichten in die Chancen und Risiken des kollektiven Professionalisierungsprozesses der Supervision gewinnen.

John McLeod, über lange Jahre Leiter des Centre for Counselling Studies an der Keele University, und Sophia Balamoutsou, machen in ihrem Beitrag deutlich, wie eng im angloamerikanischen Raum Psychotherapieforschung und Beratungsforschung inzwischen zusammengewachsen sind. Gegenstand ihrer Untersuchung sind Sitzungstranskripte, Klienten- und Therapeuteninterviews sowie Fragebögen aus einer erfahrungsorientierten Psychotherapie. Methodisch gehen die Autoren von dem von Stiles und Mitarbeitern entwickelten „Assimilation of Problematic Experiences Model“ aus und stellen eine qualitative Strategie zur Identifikation und Beschreibung von Stadien der Auseinandersetzung mit verdrängten und abgewehrten traumatischen Erfahrungen vor.

Insgesamt soll der Thementeil dieses Hefts nicht so sehr einen Überblick über verschiedene Richtungen qualitativer Beratungsforschung geben, sondern eher einen Einblick in die Mikrologie beraterischen Handelns und in Aspekte kollektiver Professionalisierungsprozesse (in diesem Fall am Beispiel der Einsozialisation in den Supervisionsberuf) vermitteln. Die detaillierte sequentielle Analyse von Beratungsinteraktion kann zugleich – dies verdeutlicht etwa der Aufsatz zur Aussiedlerberatung – gesellschaftliche Prozesse der Statuszuweisung und Marginalisierung sichtbar machen und für die Folgenhaftigkeit professionellen Handelns sensibilisieren. Mit der Präsentation dieser Beiträge verbinden wir die Hoffnung und die Erwartung, dass die Frage danach, was in Beratungen und angrenzenden Handlungsschemata in unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern überhaupt geschieht und – für alle Beteiligten – entsteht und wie solche Interaktionen in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sind, in Zukunft noch stärker zum Analysegegenstand qualitativer Sozialforschung wird. Es haben sich komplexe Untersuchungsverfahren herausgebildet, die dazu beitragen können, diesen Fragen nachzugehen. Auf diese Weise kann auch ein wichtiger Beitrag zur Erkenntnisbildung und Selbstkritik im Diskurs unterschiedlicher Professionen geleistet werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die Sammlung entsprechender Begriffsbestimmungen ebd., S. 103.
- 2 In diesem Zusammenhang fällt einem der Autoren die Begegnung mit einem Sozialarbeitsstudenten ein, der in einem Gespräch über seine Praxisvorstellungen apodiktisch feststellte: „Die Lebensgeschichte eines Klienten interessiert mich nicht. Ich berate strikt lösungsorientiert.“ Die berufspraktische Erfahrungsbasis, auf der sich diese Maxime gründete, war in seinem Fall eher schmal, aber vielleicht hängt das ja miteinander zusammen.
- 3 Der Konversationsanalytiker Harvey Sacks hätte vielleicht von „doing counselling“ gesprochen.
- 4 Vgl. dazu die von Teun van Dijk herausgegebene Zeitschrift „Discourse and Society. An International Journal for the Study of Discourse and Communication in Their Social, Political and Cultural Contexts“, die bei Sage erscheint.
- 5 Vgl. Jancovius (1994) als Beispiel für die Interaktionsanalyse einer psychodramatischen Gruppensupervision. Der Autor, ein Supervisionsstudent und Psychologe, der intensive und langjährige Erfahrungen mit dem Psychodrama gesammelt hatte, führte diese Interaktionsanalyse einer von ihm aufgezeichneten und transkribierten Gruppensupervision im Rahmen einer Forschungswerkstatt durch (vgl. Reim/Riemann 1997 und auch den Beitrag von Arnold Otten in diesem Band). Die meisten anderen Teilnehmer/innen der Werkstatt waren mit der Methode des Psychodramas überhaupt nicht vertraut, was sich als wichtige Ressource für die gemeinsame Bearbeitung des Datenmaterials erwies: Auf diese Weise wurde Winfried Jancovius immer wieder veranlaßt, bis dahin selbstverständliche Hintergrundannahmen, die aus seiner Vertrautheit mit der sozialen Welt des Psychodramas herrührten, zu explizieren, und es fiel dadurch leichter, das Interaktionsgeschehen mit einem fremden Blick zu betrachten und sequentiell so zu analysieren, wie dies auch mit ganz anderen Handlungsschemata möglich gewesen wäre.

- 6 Vgl. als frühen Überblicksartikel den Aufsatz von Straus und Stiemert (1991). – Dazu kommt das große Interesse an einer qualitativen Psychotherapieforschung: in den letzten Jahren ein Gebiet der fruchtbaren interdisziplinären Zusammenarbeit von Therapeuten und Konversationsanalytikern. Vgl. etwa die neue Zeitschrift „Psychotherapie und Sozialwissenschaft“, die in Göttingen bei Vandenhoeck und Ruprecht erscheint. Eine mittlerweile „klassische“ Untersuchung stellt in diesem Zusammenhang die Studie von Labov und Fanshel (1977) dar, von den neueren Arbeiten seien hier nur – und ohne Anspruch auf Repräsentativität – die Studie von Ferrara (1994) und die von Ehlich et al. (1990) und Buchholz und Streeck (1994) herausgegebenen Sammelbände erwähnt.
- 7 Vgl. auch die Aufsätze von Kallmeyer und Reitemeier in diesem Band.
- 8 Vgl. zum Konzept des „arc of work“: Strauss et al. (1985), S. 30-38.
- 9 Vgl. dazu Riemann (2000), S. 239-305.
- 10 Vgl. dazu die Erzählpräambel in einem interaktionsgeschichtlich-narrativen Interview mit einer Sozialarbeiterin einer Familienberatungsstelle, in deren kollektivem Selbstverständnis die Arbeit mit einem Unterschichtsklientel im Vordergrund stand. Die Klientin, auf die die Erzählerin zu sprechen kommt, wird von ihr mit den folgenden Worten eingeführt: „Sie ist halt wieder eine, also eine, wo ich sagen möchte, es ist eine/ja, die Übergänge von Beratung und Therapie sind fließend. Und sie ist eigentlich eh ja sie ist total unser Klientel auch.“ (vgl. Riemann 2000, S. 52f.) Welche ihrer Arbeiten die Sprecherin unter die Rubriken „Beratung“ und „Therapie“ subsumiert und in welchem Verhältnis diese Arbeiten zueinander stehen, mußte erst in einer genauen Textanalyse entdeckt werden.

Literatur

- Bittner, U.: Ein Klient wird „gemacht“. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Struktur von Erstgesprächen in einer Erziehungsberatungsstelle. In: v. Kardorff, E./Koenen, E. (Hrsg.): *Psyche in schlechter Gesellschaft. Zur Krise klinisch-psychologischer Tätigkeit*. München/Wien/Baltimore 1981, S. 103-137
- Bucher, R./Strauss, A.: Professions in Process. In: *American Journal of Sociology*, Vol. LXVI (1961), S. 325-334
- Buchholz, M. B./Streeck, U. (Hrsg.): *Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung*. Opladen 1994
- Ehlich, K./Koerfer, A./Redder, A./Weingarten, R., (Hrsg.): *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen 1990
- Faller, H./Frommer, J. (Hrsg.): *Qualitative Psychotherapieforschung. Grundlagen und Methoden*. Heidelberg 1994
- Ferrara, K. W.: *Therapeutic Ways with Words*. New York/Oxford 1994
- Flick, U.: *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauentheorien in sozial-psychiatrischer Beratung*. Wiesbaden 1989
- Frommer, J./Rennie, D. L. (Hrsg.): *Qualitative Psychotherapy Research – Methods and Methodology*. Lengerich 2000
- Gerstenmeier, J./Nestmann, F.: *Alltagstheorien von Beratung*. Opladen 1984
- Hottelet, H./Bäuerle, W.: *Beratung*. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit*. 4. Auflage. Weinheim und Basel 1996, S. 102-107
- Jancovius, W.: *Einblicke in die Praxis psychodramatischer Gruppensupervision – eine interaktionsanalytische Studie*. Diplomarbeit im Studiengang Supervision am Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel 1994

- Kallmeyer, W.: Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, E./Kotschi, T. (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983. Tübingen 1985, S. 81-122
- Keupp, H./Straus, F./Gmür, W.: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. Zum Verhältnis von technokratischer und reflexiver Verwendung am Beispiel psychosozialer Praxis. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 149-195
- Labov, W./Fanshel, D.: Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation. New York 1977
- McLeod, J.: Doing Counselling Research. London/Thousand Oaks/New Delhi 1994
- McLeod, J.: Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy. London 2000
- Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P.: Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen 1994
- Reim, T.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Dissertation (Dr. rer. pol.) am Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel, 1995
- Reim, T./Riemann, G.: Die Forschungswerkstatt. In: Jakob, G./v. Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München 1997, S. 223-238
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim und München 2000
- Schmitz, E./Bude, H./Otto, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 122-148
- Schröder, P.: Beratungsgespräche – ein kommentierter Textband. Tübingen 1985
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 183-275
- Straus, F./Höfer, R./Buchholz, W./Grüner, W.: Die Bewältigung familiärer Probleme im sozialen Netzwerk. Überlegungen zur Praxisrelevanz der Netzwerkperspektive in der Familienarbeit. In: Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt a. M. 1987, S. 178-198
- Straus, F./Höfer, R./Gmür, W.: Familie und Beratung. Zur Integration professioneller Hilfe in den Familienalltag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Klienten. München 1988
- Straus, F./Stiemert, S.: Qualitative Beratungsforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991, S. 323-326
- Strauss, A.: A Social World Perspective. In: Denzin, N. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction (Vol. 1) Greenwich, CT, 1978, S. 119-128
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczec, B./Wiener, C.: Social Organization of Medical Work. Chicago/London 1985
- Toukmanian, S.G./Rennie, D.L. (Hrsg.): Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narrative Approaches. Newbury Park, Ca., 1992

Werner Kallmeyer

Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen

Zusammenfassung

Nach Bemerkungen zur Abgrenzung des Gegenstandes und einem kurzen Forschungsbericht zur Entwicklung der gesprächsanalytischen Forschung zu Beratung und verwandten Handlungssituationen wird die gesprächsanalytische Vorgehensweise an einem einfachen Fallbeispiel demonstriert (Kap. 2) mit dem Ziel, das Erkenntnispotential bei der Aufdeckung von Handlungsstrukturen im Gespräch und damit verknüpfter inhärenter Probleme der Gesprächsführung zu verdeutlichen. Vor dem Hintergrund der ersten Verlaufsanalyse werden dann Kernstrukturen des Beratens systematisch dargestellt, insbesondere das Handlungsschema Beraten und die strukturellen Vorgaben für die sequenzielle Durchführung (Kap. 3). Schließlich werden ausgewählte Strategien des Gesprächshandelns von Ratsuchenden und Ratgebern dargestellt, mit denen diese versuchen, ihre Perspektive zur Geltung zu bringen, und die mit den Zielsetzungen und dem Rollenverständnis der Akteure, ihrem Selbstverständnis als Handelnde und ihrem Umgang mit spezifischen inhärenten Problemen des Beratungshandelns zusammenhängen (Kap. 4). Als Materialgrundlage wird ein gemischtes Korpus von Beratungsgesprächen aus privaten und unterschiedlichen institutionellen Kontexten benutzt (u.a. Studienberatung, ärztliche Beratung, kommunale Mieterberatung).

Abstract

Counselling and care. Aspects of the linguistic conversation analysis of supportive interactions

The paper demonstrates the linguistic conversation analysis of verbal interactions of counselling, care, and coaching in order to show ways of becoming aware of basic interactional processes in these activity types and of detecting specific problems of supportive interactions. Against this background, the core structure of counselling interactions are shown, the action schema of counselling and structural conditions of the sequential realization. The final sections present some of the recurrent strategies of both parties, counselors and those seeking advice and help. The analysis focuses on strategies with which the participants try to impose their perspective and which are marked by the participants' goals, role obligations, their self-images, and their handling of the problems inherent in counselling activities. The analyzed corpus includes a variety of situations such as professor-student interaction, doctor-patient interaction in a genetics information center, and encounters in a community service for the protection of tenants.

Beraten bzw. Beratung ist seit den 70er Jahren in einer Reihe von Disziplinen wie Linguistik, Kommunikationswissenschaft, Soziologie und Psychologie ein wichtiges Thema. Das Motiv dafür war in erster Linie, dass Beraten als Gegenstand eines Institutionalisierungsprozesses in einer Gesellschaft wahrgenommen wurde, in der sich in zunehmendem Maße traditionelle lebensweltliche Zusammenhänge in Großfamilien, Ortsgemeinschaften und vergleichbaren Organisationsformen des unmittelbaren Kontakts auflösen und durch arbeitsteilige und spezialisierte Formen institutioneller Angebote ersetzt werden.

Die Begriffe ‚Beraten‘/‚Beratung‘ kennzeichnen einen Gegenstandsbereich mit unscharfen Grenzen und unterschiedlichen Benennungen. Im Sinne einer prototypischen Definition kann man den Kern des Konzepts ‚Beraten‘ als eine Verknüpfung der folgenden Eigenschaften darstellen: Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS. Beraten ist vielfach Bestandteil von längerfristigen Betreuungsverhältnissen, in denen sich Ratgeben mit Formen der tätigen Hilfe, Anleitung und „coaching“¹ verbinden.

Die Unschärfe der Gegenstandsabgrenzung liegt an der Verwandtschaft von Beraten mit anderen Handlungsformen der Hilfe oder der Unterstützung. So kann Beraten stärker auf Auskunftgeben und Wissensvermittlung oder stärker auf die Thematisierung und Beeinflussung von psychischen Befindlichkeiten orientiert sein. In manchen Kontexten ist ein wichtiger Bestandteil des Beratungskonzepts, gerade keine Ratschläge zu geben, sondern nur die Lösungssuche des Klienten zu unterstützen.² Andererseits sind aber auch Übergänge zu Formen der Instruktion und der Unterweisung zu beobachten, bei denen u.U. Lösungsmodelle und konkrete Lösungsschritte direktiv vorgegeben werden. Schließlich sind auch die Grenzen zwischen Beraten und Psychotherapie oder medizinischer Behandlung unscharf, ebenso zu anderen Formen der tätigen Hilfe, bei denen der Ratgeber wichtige Aufgaben bei der Realisierung der Lösung durch konkrete Hilfestellungen übernimmt (Geld leihen, eine Arbeit vermitteln, einen Text stellvertretend formulieren usw.).

Im Folgenden werde ich nach einem kurzen Forschungsüberblick die Gesprächsanalyse als Rekonstruktion der interaktiven Konstitution von Beraten an einem Beispiel demonstrieren (Kap. 2), Grundstrukturen des Beratungshandelns charakterisieren (Kap. 3) und einige typische Strategien von Ratsuchenden und Ratgebern im Umgang mit der Regulierung von Selbst- und Fremdsteuerung des Handelns und der Herstellung einer angemessenen Balance zwischen dem Aufrechterhalten der Selbstständigkeit des RS-Handelns und der RG-Beteiligung an der Problembewältigung skizzieren (Kap. 4).

1. Zur Forschungslage

In der Linguistik war Beraten seit den 70er Jahren zunächst ein geradezu paradigmatischer Gegenstand für die Gesprächsanalyse, an dem die Komplexität des sprachlichen Handelns in der Interaktion gezeigt werden konnte. Die Analyse des sprachlichen Handelns in der linguistischen Pragmatik ging unter dem Einfluss der Sprechakttheorie zunächst von der Analyse von Sprechhandlungstypen und ihren Gelingensbedingungen aus.³ In einer ersten Erweiterung dieses Ansatzes wurden Sprechaktsequenzen als relativ fest geregelte Verbindungen von Sprechakten betrachtet. Erst mit der Rezeption der Konversationsanalyse und der Entwicklung einer darauf aufbauenden Gesprächs- und Interaktionsanalyse setzte sich eine Sehweise durch, welche Makrostrukturen des Gesprächs und die hochgradig variable Konstitutionsweise von komplexen sprachlichen Handlungen einbezog.⁴ Im Bereich der linguistischen und kommunikationswissenschaftlichen Beratungsforschung ist Beraten zudem seit Anfang der 80er Jahre ein herausgehobenes Feld für die Betrachtung von Kommunikation in institutionellen Kontexten. In diesem Forschungskontext finden auch andere, verwandte Formen des helfenden Gesprächs analytische Aufmerksamkeit, so Formen von Therapie⁵, Arzt-Patient-Kommunikation⁶ und Supervision als einer Form der reflexiven Problembehandlung.⁷ Diese Arbeiten behandeln jeweils auch Aspekte von Beratung.

In Soziologie, Sozialpsychologie und Sozialpädagogik ist das Thema darüber hinaus präsent im Zusammenhang mit der Institutionalisierung und Professionalisierung von psychologischer Beratung und Sozialarbeit. Die Auseinandersetzung mit der Pragmatik von Beratung, d.h. dem kommunikativen Handeln in Beratungskontexten und mit Gesprächsereignissen als dem zentralen Ort der Herstellung von Beratungsleistungen und der Entfaltung von Problemlösungskompetenz, wird auch in diesen Arbeitsfeldern als eine zentrale Erkenntnisquelle gesehen.⁸ Im Rahmen dieses qualitativen Zugangs verknüpfen sich vielfach mit der Gesprächsanalyse andere Erhebungsformen wie ethnographische Beobachtung, Interviews und Aktenanalyse zur Erfassung institutioneller Einbettungen, der Handlungspraxis der professionellen Berater, der Fallgeschichten und der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Betreuung für die Betroffenen.⁹

Zu den wichtigen Themenkomplexen von Beratungsanalysen gehören die Eigenschaften asymmetrischer Kommunikation.¹⁰ Der Perspektivenunterschied zwischen RG und RS bzw. die Asymmetrie der Beteiligungsvoraussetzungen sind sowohl Ressource für das Problemlösen als auch Problemquelle: Dem detaillierten Fallwissen, der Problembetroffenheit und der damit zusammenhängenden Perspektivenverengung aufseiten von RS stehen Problemdistanz, generelles Wissen über Problemtypen und Lösungswege bei RG gegenüber. Die Perspektivendivergenz zwischen den Beteiligten macht eine sorgfältige wechselseitige Herstellung von Verständigung¹¹ relevant und ebenso eine spezielle Klärung der Beratungskompetenz.¹²

Ein zweiter Themenaspekt bezieht sich auf den Einfluss von Bedingungen institutioneller Organisation und die Überformung der Verständigungs- und Aus-

handlungsprozesse. Als besonders problemhaltig erweist sich die Verschiebung der Balance von Selbst- und Fremdbestimmung in Richtung auf ein Übergewicht von RG, das ggf. die Chancen von RS beeinträchtigt, die eigene Problemsicht zu präsentieren. Dabei spielt auch die Kombination von Beratung mit weiteren Handlungsschemata eine Rolle wie Prüfen und Bewerten, Bewilligen, Statuszuweisung und soziale Kontrolle.¹³ Aufgrund der Asymmetrie und insbesondere im Zusammenhang mit der institutionenbedingten Dominanz von RG entsteht das Problem des Vertrauens von RS in RG und die Beratung.¹⁴ Eine spezifische Spielart der strategischen Überformung und Funktionalisierung von Beratern ist in wirtschaftlichen Kontexten bei der „Kundenberatung“ oder „Verkaufsberatung“ überall gegenwärtig; diese Zusammenhänge sind allerdings bisher nur ansatzweise vonseiten der Linguistik und nicht aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive diskursanalytisch behandelt worden.¹⁵

Ein dritter Themenkomplex betrifft die Professionalisierung von Beratern und Probleme ihres professionellen Handelns. Allgemeine Probleme des Handelns wie die grundsätzliche Anforderung, handeln zu müssen, ohne die relevanten Bedingungen hinreichend zu kennen, bekommen im Beratungskontext spezifische Ausprägungen. Die Probleme sind für den Bereich des professionellen Handelns als sog. Paradoxien des professionellen Handelns erfasst worden.¹⁶ Sie betreffen u.a. das Handeln unter unzureichenden Voraussetzungen, den Einsatz von professionellen Abkürzungsstrategien, fertigen Problemkategorien und Lösungsschemata oder die Übernahme von Verantwortung für andere mit der Gefahr der Entmündigung und Förderung von Unselbständigkeit (was ggf. in Opposition zu Beratungszielen wie der Stärkung der Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Lösungskompetenz der Ratsuchenden steht).

2. Gesprächsanalyse von Beratungsinteraktionen

Gesprächsanalyse verwende ich hier als Bezeichnung für eine ethnomethodologisch fundierte interaktional-linguistische Untersuchung der Art und Weise, wie die Beteiligten das Gesprächsereignis und seine Einbettung in relevante Kontexte herstellen.¹⁷ Die wichtigsten Elemente sind dabei:

- Die Ablaufstruktur, welche die gemeinsame Konstitution des Ereignisses und die Orientierung auf einen Handlungszusammenhang mit bestimmten Anforderungen und erwartbaren Handlungen zeigt.
- Die Anstrengungen der Verständigungssicherung und der Aushandlung von divergierenden Perspektiven und Positionen.
- Die Verdeutlichung zentraler Handlungsschritte durch typische Formulierungen, die Mustern bzw. kanonischen Äußerungsformen entsprechen (z.B. *ich an deiner stelle würde...* als Ratformulierung).¹⁸
- Die Kontextualisierung durch den Bezug auf Hintergrundwissen und etablierte Handlungsrahmen (z.B. die Einbettung des Beratungsgesprächs in ein übergreifendes Betreuungsverhältnis).
- Modalisierungen von Äußerungen durch sprachliche, prosodische und paraspachliche Mittel (z.B. durch eine leicht lachende Sprechweise bei der

gibt sie RG Gelegenheit, seine Reaktion auf das Beratungsansinnen zu expandieren. RG liefert eine explizite Ratifizierung des Beratens – dieses Element stand noch aus, und insofern ist der Verzicht von RS auf das Wort sehr funktional. RG reagiert ebenfalls in ironischer Weise (*ich werde ihn dir zuteil werden lassen*). Auch hier zeigt sich eine schnelle Herstellung von Gemeinsamkeit. RS beginnt erneut mit der Problempräsentation:

- 9 RS: und zwar ist folgendes- ich muß also jetzt
- 10 RG: ja
- 11 RS: äh es dreht sich um mein stipendium nich[↑] das is
- 12 RS: ja jetzt alles umgestellt auf diese
- 13 RG: |ja|
- 14 RS: graduiertenförderung hat=s |ne| ganz neue kommission
- 15 RG: |mhm|
- 16 RS: gegeben und |so wei |ter[↑] * jedenfalls muß ich da
- 17 RG: ja
- 18 RS: jetzt äh neue anträge ausfüllen nich[↑] und da is
- 19 RS: steht unter anderem drin- * voraussichtliche
- 20 K LEICHT LACHENDER
- 21 RG: hm
- 22 RS: sachkosten der dissertation[↓] nu wollt ich nur mal
- 23 K TONFALL
-
- 24 RS: fragen- * was meinst du sollte ich da ansetzen das
- 25 RG: ja
- 26 RS: geht ja nur um ne ri"chtzahl ungefähr nich-
- 27 RG: | (...) | ←äh du das eh wird * wird natürlich äh
- 28 K SETZT ZUM SPRECHEN AN
- 29 RS: |und|
- 30 RG: vie:[↓]→ * da mußte dich mal en bißchen hinsetzen und
- 31 RG: den ganzen durchgang- * rekonstruieren[↓] und zwar- *

In den Abbrüchen und Korrekturen am Beginn (Z. 9/11), die in dieser Form typisch sind für die Anfangsphase komplexer Äußerungen, wird die Bemühung um eine verstehenserleichternde Strukturierung erkennbar. RS folgt bei der Darstellung der Sachverhaltskomponenten dem Gestaltungsprinzip „immer der Reihe nach“: Bezugsbereich (*stipendium*), Vorgeschichte (*alles umgestellt*) und daraus folgende Situationsbedingungen (*neue kommission*) und Handlungsaufgaben (*neue anträge ausfüllen*), Zuspitzung auf eine Problemstellung (*voraus-*

sichtliche sachkosten der dissertation), Formulierung des Anliegens in der typischen Form einer Ratfrage mit einer Frageeinleitung (*nu wollt ich nur mal fragen*), einer Handlungsbeschreibung mit Fragewort (*was*), Modalverb (*sollte*), dem Agens (*ich*) und einem Perspektivierungsausdruck (*was meinst du*); diese Struktur entspricht einer kanonischen Äußerungsform für Ratfragen, wobei die Strukturelemente auch mit Varianten besetzt werden können. Den Abschluss bildet eine Lösungsvorgabe (*es geht ja nur um ne richtzahl ungefähr nich-*).

RG, der alle Darstellungseinheiten mit Rückmeldungen quitiert hat (manchmal gerinfügig verzögert, aber immer im unmittelbaren Umfeld der jeweiligen Zäsur), beginnt ohne Verzögerung die Problembearbeitung. An dieser Stelle erscheint erneut eine kleine Überlappung: RS signalisiert die Erweiterbarkeit der Darstellung (*und* in Z. 29 zeigt eine Anschlussstelle für Erweiterungen, ggf. im Zusammenhang mit der Vorstrukturierung der Lösungssuche; später setzt RS an dieser Stelle auch wieder ein). RS verzichtet aber zu Gunsten der Übernahme von RG. Dieses Muster der Rederegulierung unter schnellem Verzicht und anschließender Realisierung der abgebrochenen Äußerung erscheint in der Folge noch mehrfach. Es spricht für eine hohe Synchronisierung der wechselseitigen Beteiligung.

Die „leicht lachende“ Realisierung des ersten Ansatzes zur Problemdarstellung (*und zwar*, Z. 6) findet eine Fortsetzung bei der Formulierung der Problemquelle *voraussichtliche sachkosten der dissertation*. Die Modalisierung ist an dieser Stelle noch ambivalent, sie kann sowohl die eigene Ratlosigkeit und damit mangelnde Kompetenz als auch den Stellenwert der Anforderung (z.B. ihre mangelnde Sinnhaftigkeit) betreffen. Die Form der Ratfrage *nu wollt ich nur mal fragen* fungiert als eine Herabstufung der Beanspruchung, und in der Lösungsvorgabe *es geht ja nur um ne richtzahl ungefähr nich-* werden die Anforderung und damit erneut die Beanspruchung von RG reduziert.

An dieser Stelle zeigt sich nun eine Divergenz der Perspektiven von RS und RG: Im Unterschied zu RS stuft RG den erforderlichen Klärungsaufwand hoch und übernimmt damit auch nicht die Lösungsvorgabe *richtzahl*. Auch RG geht bei seinem ersten Schub der Lösungsentwicklung ganz geordnet vor; die Komponenten sind: Lösungsrichtung bzw. -typ als eine erste Orientierung (*äh du das eh wird * wird natürlich äh viel*), Lösungsverfahren (*da mußst=e dich mal en bißchen hinsetzen und den ganzen durchgang- * rekonstruieren* ↓), Überprüfung der eigenen Kompetenz (*←das weiß ich- * gar nich- → * gar nich so genau* ↓) und Klärung von Randbedingungen (*wie lange hast du denn * zeit noch dafür* ↑). RS liefert die Information zu den Randbedingungen, aus denen sich eine hohe Dringlichkeit der Lösungssuche ergibt (*das muß jetzt also ich wollt=s morgen abschicken das soll nämlich bis ende der woche- * hi“n* ↓). Anschließend stellt RS in expandierter Form ihre Lösungsprojektion (*richtzahl*) unter Bezug auf ihre Relevanzeinstufung des Problems dar:

53 RS: und ich hab das gefühl daß das nicht so- **

54 RG: |ja | mhm

55 RS: so: unglaublich wi"chtig ist was |da| drin steht

56 RS: ich denke auch nicht daß das in irgendeiner hinsicht

57 K LACHEND GESPROCHEN

58 RG: ja

59 RS: verpflichtend ist nur- zuerst wollt ich das

60 RS: freilassen aber ich denke irgend so=n richtbetrag

61 RG: |mhm | ja- ** äh also ich würde da da ohne mit

62 RS: |weißt du↑|

63 RG: der wimper zu zucken fünftausend mark erst mal

64 RG: |hinschreiben↓| * ja ja↑ ** äh * mei"ne↑ ** meine

65 RS: |so: viel↑ |

66 K ERSTAUNT

67 RG: dissertation- ** äh die * die ich ja für ne reihe zur

68 RG: verfügung |stellen-| ** mußte↑ ** äh- ** und die die

69 RS: |mhm |

In Zusammenhang mit der Relevanzherabstufung des Problems erscheint erneut eine Modalisierung durch lachendes Sprechen (*irgendeiner hinsicht*, Z. 56); damit stabilisiert sich endgültig die Rolle der Sprechweise als Markierung der Geringfügigkeit des Problems. Der Relevanzrückstufung entspricht die dargestellte erste Lösungsidee (*freilassen*), die RS aber zugunsten der Lösungsidee *irgend so = n richtbetrag* aufgegeben hat. Die Reformulierung der Lösungsvorgabe erhält eine gesteigerte Eindringlichkeit und leicht insistierenden Charakter durch den Verstehensappell (*weißt du ↑*).

Im zweiten Schub der Lösungsentwicklung formuliert RG jetzt einen Ratsschlag und verwendet dabei eine kanonische Äußerungsform: *also ich würde ohne mit der wimper zu zucken...*. Neben Formulierungen wie *du solltest x tun* bzw. *am besten du tust x* oder auch *tu doch einfach x* erscheint besonders häufig die Formel *ich an deiner Stelle würde x tun*. RG folgt jetzt der Lösungsvorgabe von RS und gibt einen Richtbetrag an (*fünftausend mark*). Seine Formulierung enthält zwei Elemente, welche die Lösung in spezifischer Weise markieren: *erst mal hinschreiben* reagiert auf die Tatsache, dass es unter der Bedingung der Zeitnot keine echte Kalkulation sein kann; die Formulierung *ohne mit der wimper zu zucken*, d.h. „ohne Ängstlichkeit“, markiert die Lösungssumme als auffällig bzw. erklärungsbedürftig (es könnte Gründe geben, weniger „mutig“ zu sein); mit dieser Markierung bezieht sich RG auf die bisherigen Modalisierungen von RS und ihre erste Lösungsidee, der Anforderung auszuweichen. Damit ist die Aushandlung des Lösungstyps *richtzahl* abgeschlossen.

Die Reaktion von RS bestätigt die von RG vorausgesetzte Erklärungsbedürftigkeit. RS dramatisiert ihre Verarbeitung des Lösungsvorschlags durch die Expressivität des Ausrufs (*so“ viel* mit einer Intonation des Erstaunens und starker Akzentuierung) und die frühe Platzierung, nach dem semantischen Kern der RG-Äußerung, aber noch in Überlappung mit einer erwartbaren strukturellen Vervollständigung der Äußerungskonstruktion. RG reagiert mit einer hoch-

gestuften Bekräftigung (*ja ja* ↑) und einer expandierten Plausibilisierung (Herleitung aus einem Vergleichsfall).

Im weiteren Gesprächsverlauf verdeutlicht RS weitergehend ihre Handlungsorientierung. Sie strebt eine Lösung an, die ihr gestattet, nicht aufzufallen, indem sie einen Wert angibt, der nicht realistisch berechnet sein muss, sondern vor allem nicht aus dem vermuteten Rahmen fallen soll. Nach einer antragstaktischen Einschätzung des Risikos (... *und wenn das zuviel erscheint*) akzeptiert sie die vorgeschlagene Lösung mit *no gut dann schreib ich das da rein* ↓. Auch diese Äußerung entspricht einem kanonischen Formulierungsmuster: *dann* + eigene Handlung, in der Regel mit einer Proform (*so* in *dann mache ich das so* oder *das* wie in *dann schreib ich das da rein*). RS begründet ihr Akzeptieren mit einer Selbstplausibilisierung, indem sie als Kriterium die Geringfügigkeit des Risikos benutzt: *denn ich mein ich denk sowieso* "ich bin ja jetzt in der förderung drin nicht und wir müssen auch diese neuanträge ausfüllen- aber YYY (ein Professor) hat mir gesagt ich bin in der förderung drin und die neue kommission die kann mich nicht irgendwie wieder raus plazieren ↓ nicht ↑ und insofern * äh glaub ich kommt das nicht so hu"ndertprozentig nun alles drauf an was ich da schreibe weil meine gutachten da ja auch schon vorgelegen haben ↓ und so weiter nicht ↑. RG stimmt dieser Darstellung fortlaufend mit *mhm* und *ja jaja* zu. Damit sind auch die Höhe des Richtbetrags und die Risikoeinschätzung ausgehandelt. Die zunächst divergierenden Perspektiven sind hinreichend angeglichen und die Verständigung ist gesichert.

RS geht nach einer Erledigungsfeststellung *das wollte ich wissen* (Z. 205) schnell zu einem anderen Thema über (*bist du morgen im institut*): Sie will RG einen Text zeigen (*ich bring dir dann nämlich die sache die ich geschrieben hab* ↓); für die Analyse bleibt unklar, ob es sich um die gerade besprochene Antragsformulierung oder einen anderen Text, z.B. im Zusammenhang der Dissertation handelt. In jedem Fall bezieht sich RS mit ihrer Äußerung auf weitere Handlungselemente des Betreuungsverhältnisses (entweder eine Lösungsprüfung und -kontrolle im Nachgang zum Beratungsgespräch oder ein anderes Handlungsschema der Anleitung und Beratung). Sie verdeutlicht damit, dass sie ihre Rolle der Betreuten substantiell ausfüllt. Mit dem Lob (*oh pri"ma*) und dem Versprechen (*ja ich werde sie dann sofort lesen*) attestiert RG die Rollenerfüllung von RS und ihre Betreuungswürdigkeit ebenso wie sein eigenes Rollenengagement. Die beiden verabreden sich für den nächsten Tag.

Dann startet RG jedoch noch eine Expansion der Beratung, die erkennbar auf die Schnelligkeit des Abschlusses durch Rs reagiert: *und wie gesagt- * so ga"nz genau konnt ich dir nich sagen also so über den daumen gepeilt würd ich das so machen wie ich gesagt hab* ↓. Mit *und wie gesagt* schließt RG mit einer Reformulierung an seine frühere Kompetenzprüfung an. Er evaluiert seine Beratungsleistung unter „schwierigen Bedingungen“; *so ga"nz genau* bezieht sich auf seine generellen Qualitätskriterien für eine „gute Lösung“, wie sie auch seinem ersten Vorschlag zugrundegelegen haben. Er zeigt damit sein Verantwortungsbewusstsein und setzt seine Betreuerqualität in Szene. RS liefert eine Bestätigung (*jaja gut ne*) und eine erneute Plausibilisierung der Lösung *richtzahl* und dem damit verbundenen niedrigen Risikopotential: *ich mein die wissen ja daß man kann ja nur en richtpreis schreiben wenn man noch nicht gerade dabei ist daß*

man das in druck geben kann nicht ↑ und ich meine viele werden da v/ viele fangen ja erst an mit der dissertation oder so die werden auch nicht die werden auch nicht mehr sagen können ↓. Im Kontext der Selbstevaluation von RG bekommt die Anforderungsrückstufung von RS jetzt den Charakter einer Entlastung des Ratgebers. In Reaktion darauf geht RG dann ohne Zögern zur Verabschiedung über: *ja * bis morgen also ↓.*

Das Gespräch zeigt insgesamt die geordnete und sprachlich sehr explizit verdeutlichte Realisierung aller wichtigen Schritte des Beratungshandelns in einer relativ typischen Sequenzierung mit zwei Schüben der Lösungsentwicklung (Angabe eines Lösungsverfahrens, Z. 27f.; konkreter Ratschlag, Z. 61ff.) und einer manifesten, selbstplausibilisierenden Lösungsverarbeitung durch RS (vgl. auch das nächste Kapitel). Die deutliche Synchronität und die ausgeprägte Korrespondenz der wechselseitigen Aktivitäten auch bei der Aushandlung der Perspektivendivergenz und ebenso in der Schlussexpansion spricht für eingespielte bzw. in besonderer Weise einander zugewandte Partner. Vielleicht ist die Beratung für RS oder für beide Gelegenheit zum Flirt, möglicherweise sogar nur ein Vorwand.²² Aber dafür ist funktional, dass die Trägerstruktur Beraten sehr deutlich und reibungslos realisiert wird.

3. Die Grundstruktur des Beratungshandelns

Gesprächsanalysen von Beratungskorpora machen erkennbar, dass sich die Handlungsstruktur von Beraten aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt:

- Kernschema ist ein Vorgang der Beanspruchung eines Anderen mit der Zustimmung von Hilfeleistungen. Dieser Vorgang hat eine dreigliedrige Struktur mit Beanspruchung + Bearbeitung + Verarbeitung.
- Zentrale Ressource ist die Nutzung von Perspektivenunterschieden hinsichtlich der Problem-Betroffenheit und des Wissens zwischen den Beteiligten. Weil RG aufgerufen ist, seine Sicht der Dinge einzubringen, entsteht eine Mitverantwortung für die Problemdefinition. Dieser Vorgang bringt eine Expansion der Grundstruktur mit sich: RG entwickelt eine eigene Problemsicht (u.a. durch eine aktive Feststellung des Sachverhalts über die Darstellung von RS hinaus) und redefiniert das Problem; RS wiederum legt seine Verarbeitung des Lösungsvorschlags und die weitere Handlungsorientierung offen.
- Die Nutzung von Perspektivenunterschieden macht besondere Klärungs- und Aushandlungsprozesse hinsichtlich der Problemdefinition und der lösungsrelevanten Bedingungen erforderlich. Die Problemredefinition und die damit zusammenhängende Festlegung des Beratungsgegenstandes stehen zur Akzeptierung durch RS an und müssen ausgehandelt werden.
- Aufgrund der Aufgabenverteilung wird ein Vorgang der Herstellung eines spezifischen Rollenverhältnisses relevant, der das Kerngeschehen der Beratung in Form von Instanzeinsetzung und Entlastung sowie Honorierung rahmt.

Insgesamt ergibt sich so ein Bestand von Handlungsaufgaben, an denen sich die Beteiligten in Beratungssituationen orientieren. Die Aufgaben sind auf die Beteiligungsrollen verteilt (im Sinne einer primären Zuständigkeit):

- (a) Etablierung von Beratungsbedürftigkeit und Instanzeinsetzung: Zuschreibung, Prüfung und Aushandlung von Zuständigkeit, Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit. Diese Aspekte bleiben im weiteren Verlauf virulent, sind aber an dieser frühen Stelle, bei der Rahmung des Beratungsgeschehens, bereits relevant. Varianten, z.B. Abkürzungen bei der Etablierung der Beratungssituation sind abhängig von der Einbettung in ein Betreuungsverhältnis und von institutionellen Vorstrukturierungen, u.a. ob der Ratsuchende die Initiative ergreift und von sich aus den Beratungskontakt herstellt oder ob er geschickt (also z.B. von einer anderen Instanz wie einem Hausarzt überwiesen) wird.
- (b) Problempräsentation: Anzeigen eines Problems und Zuschreibung des Problems (*ähm folgendes problem ähm*²³), Darstellen des Falles mit den Komponenten Problemgenese, Randbedingungen, bisheriger Verlauf einschließlich eigener Lösungsversuche (*erst wollte ich das freilassen*), Zuspitzung auf eine Problemstellung mit der Identifizierung der Problemquelle im engeren Sinne (*und dann steht da drin voraussichtliche kosten der Dissertation*), Problembewertung und Bewertung der eigenen Lösungskompetenz (angedeutet durch den leicht lachenden Tonfall), Anliegen (*was meinst du sollte ich da reinschreiben*) und Lösungsprojektion bzw. Lösungsvorgabe (*richtzahl*).²⁴ Eine Alternative zur Ratfrage nach Handlungsmöglichkeiten (*was bzw. wie*) ist die Bewertungsfrage vom Typ „kann ich/man X tun“, bei denen RS seine Lösungsvorstellung zur Prüfung vorlegt.
- (c) Entwicklung einer Problemsicht durch RG: Feststellung des Sachverhalts, Exploration. Rekurrent sind einfache Zusatzfragen bzw. Rückfragen zum Sachverhalt (z.B. *wieviel zeit hast du denn noch*), manchmal erscheinen auch komplexer angelegte Sondierungen, insbesondere in institutionellen Kontexten mit einer fachspezifischen Orientierung wie z.B. Rechtsberatung oder ärztliche Beratung. In diesen Fällen verbinden sich Akteneinsicht, medizinische Untersuchungen oder psychologische Tests mit der gesprächsweisen Sondierung und ersetzen diese teilweise.
- (d) Redefinition des Problems und Festlegung des Beratungsgegenstandes: Die Aushandlung von Problemdefinitionen ist nur teilweise ein manifester Schritt, so in besonders elaborierten Beratungen und in institutionellen Kontexten, in denen explizit ein Arbeitsbündnis für die weitere Fallbearbeitung geschlossen wird. Vielfach ist die Redefinition des Problems durch RG für RS zuerst nur anhand der ersten Schritte der Lösungsentwicklung erschließbar und wird erst mit sich abzeichnenden Divergenzen durch RG expliziert (so in der Studienberatung „Theaterwissenschaftler“²⁵: *die frage scheint mi"r eigentlich zu sein →machen sie jetzt das erste semester einfach so was ihnen spa"ß macht ↑- oder- * äh vertei"len sie die arbeit also konkret ähm * gehen sie auch in die alte abteilung↓*; mit markierter Kontrastierung *mi"r*; RG zielt auf ein Konzept von „ordentlichem Studium“, das u.a. davon bestimmt ist, dass auch bekanntermaßen ungeliebte Studienanteile wie die *alte abteilung*

von vorn herein eingeplant werden; er hat RS im Verdacht, diese Alternative nicht klar zu sehen).

- (e) Lösungsentwicklung: Klären von Bedingungen (*man muss bedenken*), Kompetenzprüfung (*das weiß ich auch nicht so genau*), Lösungsverfahren (*da musst du dich mal hinsetzen und den ganzen Vorgang rekonstruieren*), Angeben und Prüfen von Lösungsmöglichkeiten (*es gibt verschiedene Möglichkeiten*), Lösungsvorschlag (*du solltest x tun, ich an deiner Stelle würde x tun, tu doch einfach x, am besten du tust x*)²⁶, Plausibilisierung und Bewertung der Problemlösung (*mir schiene das der beste Weg*).
- (f) Verarbeitung des Lösungsangebots durch RS: Lösungsprüfung, eigene Lösungsentwicklung, Lösungsbewertung, Akzeptationsentscheidung (*dann tue ich das, dann mache ich das so*).
- (g) Vorbereitung der Realisierung: Mentales Enaktieren (Projizieren von Realisierungsschritten, Selbstplausibilisierung von RS), ggf. Ankündigung von konkreter Unterstützung durch RG.
- (h) Entlastung und Honorierung durch RS: Ausdrückliche Erledigungsfeststellungen von RS (*aber ich glaub das wär=s dann nich* $\hat{\wedge}$) und Dank (Honorierung: *ham sie vielen da"nk nich* $\hat{\wedge}$) bewirken die Entlastung der Instanz.

Diese Komponenten des Handlungsschemas „Beraten“ haben eine logische Ordnung untereinander im Sinne von Voraussetzungs-Folge-Verhältnissen. Die logische Ordnung der Komponenten bestimmt aber nur partiell die Ablaufstruktur von Beratungsgesprächen.²⁷ Diese wird beeinflusst durch die schrittweise Bearbeitung komplexer Aufgaben und die fortlaufende Beteiligung des Anderen. Daraus folgt eine schubweise Bearbeitung der zentralen Komponenten und eine Verzahnung der beidseitigen Aktivitäten, die der schrittweisen Herstellung von Durchführungsvoraussetzungen für die Folgeschritte dient. Eine Portionierung und sukzessive Preisgabe der Fallinformationen z.B. gestattet, frühzeitig Verständigungs- und Aushandlungsprozesse in Gang zu setzen, welche RS bessere Möglichkeiten bieten, die RG-Relevanzen zu erkennen und RG hinsichtlich Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit zu testen. Für die schubweise Realisierung der Lösungsentwicklung von RG ist relativ typisch, dass nach der Sondierung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Problempräsentation zumindest Ansätze einer Selbstprüfung der Beratungskompetenz und Angaben zu Lösungsverfahren (anstelle von konkreten Ratschlägen) erscheinen. Vielfach formuliert RG erst im zweiten Angang einen konkreten, fallspezifischen Vorschlag. Typischerweise reagiert RS im Verlauf der Lösungsentwicklung mit Verarbeitungsmanifestationen wie Ergänzungen zur Problemdarstellung oder Hinweisen auf Akzeptationskriterien.

4. Strategien von RS und RG

Im Folgenden möchte ich einige Handlungsstrategien von RS und RG im Hinblick auf zwei allgemeinere Gesichtspunkte betrachten: zum Einen die Inkorporierung von relativ weitreichenden Orientierungen der Akteure (Zielsetzungen, Selbstverständnis als Handelnde, biographische Projekte) in kleinräu-

migen Mustern sprachlichen Handelns; und zum Anderen die besondere Bedeutung der Verankerung von Handlungen in Perspektiven und deren Gründung in spezifischen Voraussetzungen der Akteure.

4.1 Die Fallpräsentation von RS

Erste Problempräsentationen sind regelmäßig sehr selektiv im Verhältnis zum relevanten Problemzusammenhang. Die Akteure setzen bei der Bearbeitung der komplexen Aufgaben bestimmte Relevanzen. RS kann bei der Problempräsentation z.B. die Problemexplikation fokussieren, d.h. alle Aspekte, die mit dem Verstehen des Problems zusammenhängen, das Anliegen, d.h. alle Elemente, welche die Aufgabe des Beraters eingrenzen, die bisherige Fallkarriere (z.B. der Weg durch verschiedene Beratungsinstanzen, „von einer Institution zur anderen, keiner fühlt sich zuständig“) oder auch die Problembetroffenheit.²⁸

Zugleich reduzieren erste Darstellungen tendenziell das Problem und den erforderlichen Beratungsaufwand. Relativ selten erscheint bei der ersten Anliegenspräsentation eine manifeste Problemaufwertung, wie sie z.B. durch die Manifestation von Orientierungslosigkeit (*ich weiß nun gar nicht mehr was ich machen soll*), der eigenen Betroffenheit (*ich kann so nicht mehr weiterleben*), der Dringlichkeit einer Problemlösung (*irgendetwas muss jetzt passieren*) oder auch der Beanspruchung des Anderen aufgrund einer generellen Hilfeverpflichtung (*du musst mir helfen*). Am ehesten ist eine solche Problempräsentation am Beginn eines Beratungsgesprächs im Rahmen einer etablierten Betreuungsbeziehung oder beim Kontakt mit einer Instanz für Krisenintervention zu erwarten. Der häufigste Fall ist vielmehr der „einfache Einstieg“ mit einer Herunterstufung des Problems; „Dissertationskosten“ ist ein gutes Beispiel dafür (vgl. u.a. den Gebrauch von *nur in und jetzt ist nur die frage und es geht ja nur um...*).

Die Herunterstufung wird in der Regel durch drei Elemente manifestiert: die Präsentation der Beratungsaufgabe als Auskunft- statt Ratgeben, die Präsentation eines allgemeinen Falltyps statt eines persönlichen Problems und die Versachlichung eines persönlichen Problems statt der Fokussierung von emotionalem Erleben und psychischer Befindlichkeit. Damit korrespondiert, dass regelmäßig die Fokussierung der RG-Aufgabe und die Fokussierung der bisherigen Fallkarriere präferiert werden. Die Formulierung des Anliegens als Falltyp liegt z.B. im Studienberatungsgespräch „Theaterwissenschaftler“ vor: *äh es=ist jetzt die frage was ich nach dieser studienordnung für- * ähm: di:nge jetzt auswählen muß↓ ** und- * womit man am besten anfängt- * und wie man das aufbaut↓*. Die erste Frage referiert zwar auf den Sprecher (*ich*), bezieht sich aber auf allgemeine Vorgaben (*nach dieser studienordnung...muß*) und hat den Charakter einer Auskunftsfrage. Die folgende Doppelfrage hat zwar die Struktur einer Ratfrage (*womit...am besten, wie...*), bezieht sich jedoch durch den Gebrauch von *man* auf einen Falltyp. Wie sich dann zeigt, hat RS bereits eine individuelle Lösungsvorstellung (in Form eines Stundenplans für das Semester), die er zur Bewertung präsentiert, nachdem die Verständigung über die Problemredefinition und die relevanten Lösungsbedingungen scheitert.

Das folgende Beispiel („Mongolismus“) stammt aus einer Stelle für genetische Beratung, an die Fälle von anderen Ärzten überwiesen werden. Eine Frau prä-

sentiert ihr Anliegen in deutlich versachlichter Form; sie konzentriert sich auf folgende Sachverhaltselemente: den Auslöser für ihr Beratungsinteresse (*der gru"nd an und für sich*), den ein allgemeiner Ratschlag für einen bestimmten Falltyp bildet (*isch ha/ ich hab des glese in=nere zeitschrift ↑** daß we=ma also ä mongoloides kind hatte ↑ ←daß ma ** bevor ma sich also noch→ zu weitere kinder entschließt daß ma sich * genetisch ←beraten lassen soll→*); den Instanzenweg (*ich bin da zu meinem frauenarzt und hausarzt und der hat mich zu ihnen geschickt ↓*); die Zuspitzung des Problems (*und ich * möchte heirate ↑ * im * ende des jahres*); und das Anliegen (*und ich möcht des gern vorher wisse ↑ ** ob ich noch kinder hawwe kann oder nicht ↓ gell ↑*). Der Umstand, dass RS ein mongoloides Kind hatte, ist aus ihrer Zuordnung zum Falltyp erschließbar, wird von ihr aber nicht explizit eingeführt. Die Problempräsentation konzentriert sich auf den Vorgang der Informationsbeschaffung zur Entscheidungsvorbereitung, wobei das Entscheidungsproblem konzeptualisiert wird als eine äußere, ggf. von einer Instanz zu treffende Festlegung (im Unterschied zu einem persönlichen Abwägungsproblem „ob ich das Risiko eingehen sollte, noch ein Kind zu bekommen“). Die eigene emotionale Betroffenheit durch das Problem bleibt ausgeklammert.

Dass in der Darstellungsform über die Portionierung der Informationsmenge für den ersten Darstellungsschub eine Strategie für die Bewältigung des Problems und auch der Beratungssituation steckt, wird später deutlich, als in Reaktion auf die Sondierungsbemühungen von RG zum früheren Erleben von RS (*das war sicher eine * schwere zeit für sie*; Zeile 55/57) diese eine Haltung der „Tapferkeit“ präsentiert, formuliert in Form von Maximen: *och ja was heißt schwere zeit man darf halt net d=sand in den kopf stecken gell ↑* und irgendwie ** denke s=geht nicht wei"ter ↓ * man muß s=beschte draus mache* (Zeile 58-65); Spuren des auf RS lastenden Drucks und der Bewältigungsanstrengung zeigen sich auch in der Vertauschung *sand in den kopf stecken*. Als RG sie zur Vergegenwärtigung des früheren Erlebens bringt (*und wie die erkrankung aussieht und wie das is >das ham sie selbst ja alles selbst haben sie miterlebt das wissen sie ganz genau*; Zeile 223-228), schildert RS Einzelheiten aus der Leidensgeschichte mit ihrem mongoloiden Kind und bricht in Weinen aus (Zeile 258ff.). Die Anlage der Problempräsentation enthält schon wichtige Elemente der Handlungsorientierung von RS: Sie sucht eine Instanz, die ihr eine Lösung verordnet und damit die persönliche Entscheidung abnimmt.

4.2 RGs Bestimmung von Beratungsgegenstand und Rollenverhältnis

Die Problemredefinition und die Festlegung des Beratungsgegenstandes sind die Stelle, an der RG das Problem und die anvisierte Beratungsleistung dimensioniert. Zu den Anforderungen bzw. Erwartungen, in der Regel von beiden beteiligten Parteien, gehört, dass RG etwas Neues, ggf. Überraschendes (vgl. *so" viel*), auf jeden Fall eine eigenständige Sicht einbringt. Wie schon deutlich geworden ist, ergeben sich dabei vielfach Konflikte mit der Lösungsprojektion und der Vorstellung von relevanten Lösungsbedingungen aufseiten von RS. Eine spezielle Form der Überschreitung des RS-Anliegens und damit der Konfrontation liegt vor, wenn Berater eine weitergehende Beratungs- bzw. Behandlungsbedürftigkeit bei RS feststellen, gegen die RS sich wehrt, z.B. in Fällen von

uneingestandenem Alkoholismus.²⁹ Aber selbst wenn relativ einfache Lösungsprüfungen den Kern einer Beratung ausmachen, gehört zu einer angemessenen Beratungsleistung das ausdrückliche Überschreiten des RS-Horizonts.

Die Aushandelbarkeit der Problemdefinition und des Beratungsgegenstandes hängt u.a. von RGs Rollenverständnis ab. Unter dem Einfluss von Vorgaben der institutionellen Zielsetzung und der Organisation der Beratungsarbeit erfolgt vielfach eine weitgehende Einschränkung der Selbstdefinitionsrechte und der initiativen Beteiligungsmöglichkeiten von RS. Insbesondere im Zusammenhang mit ärztlichen Konsultationen und mit juristischer Beratung, aber auch in Sozialamtsgesprächen sind vielfältig Tendenzen zu einer eher verordnenden Falldefinition und einer Teilnahmeschränkung für RS beobachtet worden, gekoppelt mit einer Tendenz zum Übergehen der Darstellungsbemühungen von RS zugunsten der eigenen Bestandsaufnahme und/oder der Aktenlage.³⁰

Auf der anderen Seite steht ein Rollenverständnis von RG, das auf Eigenständigkeit des Handelns statt Verordnung von Problemlösungen zielt und dementsprechend auch RS Teilnahmes- und Selbstdefinitionsrechte einräumt.³¹ Das ist in der schon zitierten genetischen Beratung („Mongolismus“) der Fall. Im Kontrast zur Erwartung einer verordneten Lösung aufseiten von RS zielt die Beratungsdoktrin von RG auf Problemlösung und Belassen der Entscheidung bei RS. Wichtige Elemente dieser Beratungsstrategie sind: RS weitreichende Teilnahmesrechte einzuräumen, die Problembetroffenheit und die Lebensumstände zu sondieren sowie RS als Entscheidungsträger zu fokussieren. Dazu ist die Herstellung der Bereitschaft, über das Problemerkennen zu sprechen, wichtig (vgl. oben). Der Arzt benutzt die Akteninformationen über den Fall, um den von RS in der Problempräsentation ausgesparten Umstand, dass sie ein mongoloides Kind hatte, einzuführen und RS darüber zur Erzählung der Fallgeschichte anzuregen. RG wendet dabei eine geläufige Strategie an, um RS in der Rolle der kompetenten Informationsgebenden zu etablieren und die Effekte der eigenen Vorinformiertheit zu minimieren – er gibt seine Quelle an (*in den Unterlagen*), qualifiziert seine Informationen aber als flüchtig und damit unzureichend (*jetzt äh kurz...gesehen*). Dann „lockt“ er RS in die Fallergählung:

23 RG: ** und sie hatten einen sohn vor * vor acht jahren↑

24 RS: ja↑

25 RG: |bekommen| ja↑ ** und da ist damals eben diese *

26 RS: |mhm↑ |

27 RG: →krankheit |festgestellt worden← | ** und * der ist

28 RS: |ja- ja |

29 RG: dann gestorben vor * zwei jahren |>ja↑<| *3,5* und

30 RS: |ja |

31 RG: der war auch also ich hab das gesehen jetzt=äh kurz

32 RG: in den unterlagen gesehen daß er doch sehr schwer

33 RG: krank | war nicht | und * >von geburt an auch

34 RS: |ja:↑ ja | ja

35 RG: wahrscheinlich häufig in kliniken war<

36 RS: ja in

37 RS: kliniken- ** er war nach der geburt in dömansau↑ *2*

RG bietet mit den Pausen und den zustimmungsheischenden Interjektionen *ja* RS viele Gelegenheiten, sich am Vorgang des Rekapitulierens zu beteiligen; sie tut dies zumindest mit den Bestätigungen, mit denen sie jeweils auf die einzelnen Informationseinheiten reagiert. Nach der langen Pause (Z. 29) führt RG dann ein spezielles Fallelement ein, die Krankheit des Sohnes; dabei verzögert er die Formulierung durch einen Einschub zur Informationsquelle. Mit dieser Form der Verzögerung bekommt dieses Fallelement einen anderen Status als die vorausgehend dargestellten Elemente der allgemeinen Fallgeschichte; wie die weitere Entwicklung zeigt, stellt die Krankheit des Kindes ein besonders belastendes Fallelement dar.

Zu dem von RG hier praktizierten Typ von Beratungsstrategie gehört, dass ggf. Handlungsmaximen und Einstellungen formuliert, Lösungsbeispiele gegeben, Lösungsverfahren genannt, eigene Lösungsanstrengungen angeregt (*vielleicht denken sie mal darüber nach; das ist ihre entscheidung*), Vertrauen in die Lösbarkeit des Problems (z.B. durch „Normalisierung“)³² und in die eigene Lösungskompetenz vermittelt, aber keine konkreten Lösungsvorschläge in der Kernfrage gemacht werden. In dem Maße, wie das Beratungsgespräch in eine Betreuungsbeziehung eingebettet ist, gehören zu dieser Strategie auch Angebote von „flankierenden“ Aktivitäten wie weiteren medizinischen Klärungen sowie weiteren Gesprächen.

Im Fall der genetischen Beratung ergibt sich für RG bei der Anwendung der genannten Strategie allerdings ein Problem. Die Beratungsaufgabe der weitgehenden Umorientierung von RS in einer so schwerwiegenden Frage ist nicht in einem Einzelgespräch zu leisten, sondern erfordert ohne Zweifel eine Betreuungsbeziehung. Dementsprechend bietet RG im Zusammenhang mit der Darstellung der medizinischen Untersuchungsmöglichkeiten wie Fruchtwasseruntersuchung auch eine Fortsetzung an (*vielleicht machen wir dann noch mal ein gespräch*). Diese Öffnung des Beratungskontakts zu einer Betreuung stößt jedoch auf Widerstände. Wie an dem Zögern der RS, sich auf eine Folge von Gesprächen einzulassen, (in fast allen vorliegenden Fällen) erkennbar wird, gelingt die Herstellung eines solchen Betreuungsverhältnisses mit einer so distanten Institution wie einer genetischen Beratungsstelle nicht; die Betroffenen halten sich lieber an den Hausarzt.³³

4.3 Die Entfaltung der RG-Perspektive bei der Lösungsherstellung

Das Lösungspotential der RG-Perspektive muss sich in der Lösungsentwicklung erweisen. Die Perspektivendivergenz zwischen RG und RS schafft einen besonderen Bedarf der Perspektivenverdeutlichung durch RG und der Perspektivenübertragung auf RS, d.h. das Hinwirken auf eine Perspektivenveränderung. Besondere Anstrengungen von RG zur Perspektivenverdeutlichung und –

*sich einfach das mal so überlegen dass sie zusätzlich dazu ja arbeiten müssen; Z. 136-139); die Formulierung der Projektion einer drohenden negativen Konsequenz (dann * bedeutet das: sie werden irgendwo abstriche machen das heißt- * paar dinge einfach nicht richtig mitarbeiten sondern nur so an sich vorbeirauschen lassen* $\hat{!}$; Z. 139-142). Konstitutiv für die hier realisierte Perspektivierungsstrategie sind drei Elemente: Die Begründung wird als vergegenwärtigte kognitive Tätigkeit dargestellt; die verdeutlichte Perspektive des Trägers dieser Tätigkeit entspricht der eines Wissenden, der aus Beobachtungserfahrung spricht und die Ereignislogik durchschaut; die manifeste Perspektivenübertragung wird durch die Thematisierung der RS-Perspektive vorgenommen (*wenn sie sich einfach das mal so überlegen*). In der Gründung des Lösungsvorschlags in der Perspektive eines Wissenden liegt die Überzeugungskraft von RG.³⁴

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Perspektivenverdeutlichung von RG und der Etablierung von Kompetenz und Vertrauen. Die Entfaltung der Lösungsperspektive stützt sich auf zwei Elemente. Die dargestellte Gründung der Lösungsperspektive in RG-Voraussetzungen (z.B. „die Welt zu kennen“; zu wissen, „wie die Dinge laufen“) verbindet sich mit einer Perspektive der Verantwortlichkeit und Kompetenz bei der Informationsverarbeitung. Der Demonstration von Beratungskompetenz dient nicht nur die Verdeutlichung von Wissen, sondern auch von Verfahren der Unterscheidung zwischen Wissen und Nicht-Wissen, der Wissensgewinnung und der Wissensanwendung. In diesem Sinne ist es ein Beweis von Verantwortlichkeit, wenn RG Wissenslücken benennt und Verfahren angibt, wie damit umzugehen ist (so in einer Mieterberatung: *das weiß ich jetzt nicht aber das ist ja leicht in erfahrung zu bringen da fragen sie einfach mal bei einem Heizölhändler wie sich die preise in den letzten zehn jahren entwickelt haben*). Generell gilt, dass die Darstellung von Wissensbeschränkungen nicht das Ratgeben verhindert und bei RS auch nicht zum Vertrauensverlust gegenüber der Ratgeberkompetenz führt.³⁵

4.3 RS-Perspektivierung im Widerstand gegen RG

Die bisherigen Beispiele haben schon typische Formen der Anstrengung von RS gezeigt, die eigene Perspektive zur Geltung zu bringen. Die Anruferin in „Disertationskosten“ z.B. ist in dieser Hinsicht sehr erfolgreich. In der Folge sollen noch zwei weitere Aspekte von Widerstand gegen RGs Beratungsaktivitäten besprochen werden.

Eine besondere Form der Perspektivierung erscheint in Fällen, in denen RS seinen Widerstand gegen Beratungsinitiativen auf Beschränkungen seiner Perspektive stützt und diese Perspektivenbeschränkung in der Reaktion auf eine spezifische Situation gründet. Ein Beispiel dafür liefert das Rollenspiel eines Anrufs bei einer AIDS-Beratungsstelle. Der Anrufer eröffnet mit einer Auskunftfrage nach Gesprächsgruppen von Betroffenen.³⁶ Auf die Frage des Beraters nach seinem psychischen Zustand schildert RS seine Orientierungslosigkeit: Nach einer Rahmung (*ich kann da noch überhaupt noch nich mit umgehn*) konkretisiert er zwei Elemente: Nicht-wissen und Nur-Angst-merken: *ich weiß überhaupt nich das es für mich / was es für mich bedeutet un * ja ich merk einfach auch dass ich angst krieg un * überhaupt nich weiß was sache ist ne $\hat{!}$ * was bedeutet det jetzt für mich*

so *** ich merk einfach nur * manchmal schnürts mir einfach die luft ab*. Das Formulierungsmuster *ich merk einfach nur* wird typischerweise für einen spezifischen Wahrnehmungsmodus verwendet, bei dem es um „Unabweisbares“ geht, sich aufdrängende Eindrücke; *einfach* fungiert als Markierung der Unmittelbarkeit und Unhintergebarkeit. Auf den Versuch des Beraters hin, eine komplexere Projektion von möglichen und notwendigen Handlungen zu entwerfen, blockt RS ab. Dabei sind zwei Elemente konstitutiv: das Unvermögen zu weiterreichenden Projektionen (*das wird mir jetzt grad alles zu viel*) und die Konzentration auf einen ersten Schritt (*und ich denk mir * bei so=ner gruppe bin ich ganz gut aufgehoben*). Die Begründung von Handlungen bzw. der Handlungsverweigerung mit einer Perspektivenbeschränkung, die wiederum in noch nicht verarbeiteten Situationsumständen gründet, ist eine spezifische Perspektivierungsfigur, mit der Akteure sich Freiräume für selbstbestimmte weitere Entwicklungen sichern können.³⁷

Eine andere Form des Widerstandes gegen die Lösungsentwicklung von RG besteht in dem Beharren auf der Falldarstellung anstelle des Übergangs zur Lösungsverarbeitung. In problematischen Fällen, insbesondere wenn RG das Vermeiden der Lösungsverarbeitung bei RS nicht durchschaut oder darauf nicht mit einer flexiblen Berücksichtigung der RS-Perspektive reagiert, reden RG und RS aneinander vorbei. Das folgende Fallbeispiel zeigt eine solche Entwicklung. In einer Mieterberatungsstelle präsentiert eine ältere Frau als Problem, dass sie sich gegen eine ungerechtfertigt erscheinende Erhöhung der Mietnebenkosten zur Wehr setzen möchte. Eine erste Phase der Sondierung und der Lösungsentwicklung bezieht sich auf die Frage, ob die Nebenkosten-erhöhung angemessen ist. Dabei gibt es einen Perspektivenunterschied: Für RS spielt die Empörung darüber eine große Rolle, dass sie sowieso schon viel zahlt und die Vermieterin sehr wenig heizt, so dass eine Erhöhung nicht vertretbar ist, während RG mit juristischen Gesichtspunkten der vertraglichen Regelung und der Unklarheit des Schreibens argumentiert. Zumindest oberflächlich erscheinen beide Beteiligte aber auf die Frage einer angemessenen Reaktion orientiert.

Eine tiefere Divergenz tritt in der Folge zutage, als RS die Problemdarstellung durch eine Klage über das Verhalten der Vermieterin erweitert: *ja also so verschlüsselt macht sie alle sachen mit mir ich bin halt allein und äh da muß man eben- * sich äh meh“r durchboxen als wenn man männlichen beistand hat ne ↑ und das wei“ß sie und äh bei allem was sie tut möcht sie mich immer irgendwie reinlegen das kost mich derart viel nerven das is- * ganz furchtbar ↓*. RG geht dabei auf die Thematisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen RS und der Vermieterin nicht ein und reagiert statt dessen mit grundsätzlichen Darstellungen aus juristischer Sicht: *äh ich mein sie haben damals nunmal die pauschale mit fünfzig d mark vereinbart ↓ * des is ein verträ:g... Et- was später verknüpft RS erneut die Beschreibung eines Vorfalls mit der Vermieterin zu einer verallgemeinerten Charakterisierung: *also äh das is irgendwie so: äh zwiespaltig man weiß nie woran man richtig is ne ↑*. RG reagiert damit, dass er „grundsätzlich“ wird (*äh grundsätzlich is folgendes zu sa“gen- * äh * ich gehe davon aus daß es sich um keine öffentlich geförderte wohnung handelt in der sie wohnen-*); es folgt eine lange Erklärung zum Status von Verträgen.*

Im Folgenden schlägt RG vor, sich bei einem Heizölhändler nach der Entwicklung des Heizölpreises in den letzten Jahren zu erkundigen. RS nimmt diesen Vorschlag nicht auf, sondern zieht sich auf eine resignative Position zurück:

362 RS: |ja ja | |mhm |
 363 RG: ölpreis> |entscheidend | geändert | hätte↓ | ** gell↑

364 RS: nun ja *2* →was soll ich mich da aufregen ich hatte

365 RS: erst vor=m jahr← n- einen * kreislaufkollaps >und

366 RS: das hat ja gar keinen sinn↓< **

367 RS: |mit der frau komm ich so: und- nein | nein→

368 RG: |ja und ne aufregung das hat ja keinen sinn |

369 RS: mit der frau komm ich sowieso nicht klar← also äh

In dieser Sequenz gibt es erneut einen Moment der scheinbaren Übereinstimmung bei der Bewertung der gesundheitsschädlichen Aufregung (Z. 366 – 368). Wie jedoch sofort deutlich wird, knüpfen sich daran aber unterschiedliche Perspektiven. Für RG steht die emotionale Aufregung in Opposition zum sachlichen juristischen Denken. Für RS ist die Vermeidung von Aufregung aber der Einstieg in die Resignation (*mit der frau komm ich sowieso nicht klar*). Dieses Muster wiederholt sich noch mehrfach. Versuche von RG, mit einem Hinweis auf die Rechtslage Klärung zu schaffen, werden von RS mit Reformulierungen ihrer Falldarstellung übergangen (die aber formal durchaus als Reaktionen angebunden sind: *ja aber so macht sie das immer*). RS verabschiedet sich mit Dank, aber ohne erkennbare Verarbeitung der Vorschläge von RG, und auch RG gelingt keine Ergebnissicherung.

Der Fall der Mieterberatung zeigt ein reibungsloses Zusammenspiel wechselseitiger Nichtberücksichtigung. Im Unterschied zum AIDS-Fall lehnt RS die Beratungsaktivitäten von RG nicht manifest ab, sondern umgeht systematisch die Obligationen der Handlungsprogression, indem sie immer wieder die Falldarstellung aufnimmt und diese um Elemente der Problembetroffenheit erweitert. RG zeigt ein Muster des Übergehens von wesentlichen Fallaspekten, die für die RS-Perspektive relevant sind. Diese Form des Übergehens ist relativ typisch für die Arbeit von fachlich-spezifischen Beratungsinstitutionen, die für genau definierte Problemtypen zuständig sind. Angehörige solcher Beratungsstellen haben angesichts ihres knappen Zeitbudgets tendenziell Sorge, unökonomisch und unprofessionell zu arbeiten, indem sie sich auf das Terrain allgemeiner Lebensberatung oder nicht ergebnisorientierter Kontaktgespräche locken lassen.

 Damit schließt sich gleichsam der Bogen von der reibungslosen Kooperation einer gelingenden Beratung in „Dissertationskosten“ über die schwierigen und mit strukturellen Problemen belasteten Fälle wie „Mongolismus“ bis zum reibungslosen Misslingen in der „Mieterberatung“. Die Analysen dieses Fallspektrums sollten einerseits allgemeine, für den Interaktionstyp Beraten konsti-

tutive Komponenten sowie für das Beratungshandeln bedeutsame Strategien und andererseits zumindest ansatzweise spezifische Bedingungen von Erfolg und Misserfolg zeigen. Angesichts der Vielfalt von Beratungsereignissen kann aber nur eine erste Annäherung sein. Das Meiste bleibt noch zu tun.

Anmerkungen

- 1 Zur Coaching relationship vgl. u.a. A. Strauss 1969, 109-118; zur Entwicklung von „counselling“ in der Berufsvorbereitung und Betreuung von Arbeitslosen zu einer prozessbegleitenden Unterstützung von Lernen und Entwicklungsschritten vgl. auch Vehviläinen 1999, Kap. 1.; zum Coaching als Leistung des Trainers im Fußball vgl. Schilling i.V.
- 2 Es entspricht z.B. der Doktrin der Telefonsseelsorge, keine Ratschläge zu geben, wobei es in der Praxis aber schon mal Abweichungen gibt; vgl. Gülich/Kastner 1999, S. 203/4.
- 3 Für die Analyse des Ratgebens als einer speziellen Form des Aufforderns vgl. z.B. Hindelang 1978.
- 4 Vgl. u.a. Schank 1981; Wunderlich 1981; Kallmeyer 1985 u. 1987.
- 5 Vgl. Stitz/Speck/Gessinger 1987, Streeck 1989, Ehlich/Koerfer/Redder/Weingarten 1990, Flader/Grodzicki/Schröder 1982.
- 6 Vgl. Rehbein 1985, Ehlich/Koerfer/Redder/Weingarten 1990, Frankel 1990, Bliesener 1990, 1992 u. 1993, Hartog 1996, Heath 1992, Lalouschek 1993, Löning 1993, Wimmer 1993, Peräkylä 1995, Redder/Wiese 1994, Silverman 1997, Vehviläinen 1999, Ruusu-vuori 2000, Heritage/Maynard in prep.
- 7 Vgl. Giesecke/Rappe 1982, Schütze 1994.
- 8 Vgl. Knauth/Wolff 1989a u. b.
- 9 Vgl. vor allem Riemann 2000.
- 10 Vgl. u.a. Jefferson/Lee 1981; Kallmeyer 1985 u. 1987; Schröder 1994.
- 11 Vgl. u.a. Wenzel 1984 zum Ziel, verständigungsfördernde und –feindliche Elemente der Gesprächsführung, Möglichkeiten der Verständigungssicherung und institutionelle Einflüsse zu klären; Selting 1987 benutzt das Korpus von Wenzel (Beratungsgespräche im Sozialamt) eher als Materialbasis für die Analyse allgemeiner Eigenschaften insbesondere der lokalen Verständigungssicherung und zielt weniger auf die Behandlung von Struktureigenschaften von Beraten oder von Strategien in Beratungsgesprächen. Zur Asymmetrie von Beratungsgesprächen vgl. a. Nothdurft 1984, Drew 1991, Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994.
- 12 Vgl. Nothdurft 1994; dort wird die Herstellung von Vertrauen in Kompetenz als interaktives Phänomen analysiert. Vgl. weiter auch Wolff 1989 zur Anwendung von Wissen in Beratungen.
- 13 So u.a. bei der Nichtsesshaftenhilfe (vgl. Reitemeier 1994) und der Familienberatung (Riemann 2000).
- 14 Flick 1989; Nothdurft 1994b.
- 15 Vgl. Brons-Albert 1995. Zum Bankbereich vgl. Geyer 1993 sowie Storck 1998 speziell zu Strategien für Kundengespräche, die auf eine sog. ganzheitliche Beratung zielen, bei welcher der Kunde seine familiäre und wirtschaftliche Situation und wesentliche Elemente seiner Lebensplanung aufdecken soll.
- 16 Vgl. Schütze (1996); Riemann 2000.
- 17 Die methodologische Grundlegendiskussion im Bereich der Linguistik zu verschiedenen Spielarten der Konversations-, Gesprächs- oder Diskursanalyse übergehe ich hier (vgl. u.a. Kallmeyer 1988 zur Konversationsanalyse, Brünnner/Graefen 1994 zur funktional-

- pragmatischen Diskursanalyse und Kallmeyer 1996 zur linguistisch-rhetorischen Gesprächsanalyse). Nach Phasen zum Teil heftiger Auseinandersetzungen setzt sich inzwischen die Auffassung durch, dass bei genauerem Hinsehen die Gemeinsamkeiten überwiegen (vgl. u.a. Gülich/Kastner 1999, S. 199) unter Hinweis auf Becker-Mrotzek/Meier 1999.
- 18 Vgl. u.a. Wunderlich 1981 u. Brünner/Redder 1983.
- 19 Zur gesprächsrhetorischen Analyse von Inszenierungsphänomenen vgl. Kallmeyer/Schmitt 1996.
- 20 Dieses Gespräch aus einem Gesprächskorpus des IDS war eine vieldiskutierte Textgrundlage im Projekt Beratungsgespräche, das 1979-1983 im IDS durchgeführt wurde. Es ist in Schröder 1985 veröffentlicht, wird in Wunderlich 1981 für eine Sequenzanalyse benutzt und ausschnittsweise in mehreren Beiträgen in Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994 analysiert.
- 21 Die Transkriptionsnotation verwendet die sog. literarische Umschrift und einige Sonderzeichen: * für eine kurze Pause, „ für auffällige Betonung, : für Dehnung, <.> bzw. >.< für lauterer bzw. leiserer Sprechen, () für Schwer- oder Nichtverständliches, ↑ bzw. ↓ für finale Stimmhebung bzw. -senkung, → bzw. ← für schnelleres und langsames Tempo, # # bzw. ein Linie in der Kommentarzeile für die Markierung der Extension von Kommentaren.
- 22 Vgl. Schröder 1994.
- 23 So das Titelzitat von Nothdurft 1984.
- 24 Eine noch detailliertere Aufschlüsselung der „Stücke“ der Problemdarstellung bietet Nothdurft 1984.
- 25 Dieser Text ist ebenso wie „Dissertationskosten“ und die übrigen hier zitierten in Schröder 1985 veröffentlicht. Dieses Beratungskorpus stammt aus der ersten Hälfte der 80er Jahre wurde in den letzten 10 Jahre durch Aufnahmen in anderen Kontexten wie Jugendarbeit, Hausaufgabenhilfe für junge Migrantinnen der zweiten Generation usw. ergänzt, bislang allerdings ohne Transkriptionsveröffentlichung.
- 26 Zu unterschiedlichen Formulierungen von Ratschlägen vgl. auch Hindelang 1978 u. Wunderlich 1981.
- 27 Die Versuche einer Explizierung der Handlungsstruktur von Beratungen orientieren sich teilweise stärker an der Ablaufstruktur und relativ einfachen Ablaufmodellen mit Entscheidungsknoten (vgl. u.a. Schank 1981, Wunderlich 1981). Ein solches Vorgehen ist erfolgversprechend für Typen von Beratungen, die durch die Rahmenbedingungen in ihrer Variabilität eingeschränkt sind, z.B. sog. Kurzberatungen. Wenn man eine allgemeinere Struktur des Handlungstyps Beraten erfassen will, tauchen bei einer an der Oberflächensequenzierung ausgerichteten Schematisierung jedoch unüberwindliche Schwierigkeiten auf.
- 28 Vgl. Nothdurft 1984 zu unterschiedlichen Präsentationsstrategien.
- 29 Vgl. Gülich/Kastner 1999 (S. 205ff.) Zur Aushandlung der Problemkategorisierung in der Telefonseelsorge (Alkohol, Abhängigkeit), sowie Flick 1989 (S. 207, 217) zu Verfahren der „Entalltäglichen“ durch Dramatisieren als Mittel von RG zur Konstituierung des Beratungsgegenstandes gegen den Widerstand von RS.
- 30 Vgl. u.a. Kallmeyer 1987 zur juristischen Beratung u. Reitemeier 1994 zur Nichtsesshaften-Hilfe sowie die Literatur zur medizinischen Kommunikation in Anmerkung 6.
- 31 Die Einräumung von Beteiligungs- und Selbstdefinitionsrechten hat in der institutionellen Beratung, insbesondere mit Einladung/Einberufung des Klienten, eine wichtige Rolle bei der Vertrauensbildung; vgl. Flick 1989.
- 32 Vgl. Vehviläinen 1999: „In normalizing, the troubles-recipient states or shows that the experience the troubles-teller portrays as troublesome, is, in fact, a normal or natural state of affairs.“ (S 146).

- 33 Es sei noch einmal daran erinnert, dass die Aufnahme vom Beginn der 80er Jahre stammt. Die beobachtete Stelle für genetische Beratung war mit ihrem Beratungskonzept damals sehr progressiv. Inzwischen hat sich eine Welt der psychosozialen Beratung im Umfeld der genetischen Beratung und im Kontrast dazu entwickelt; vgl. a. Piper 1995. Das Problem des nicht angenommenen Betreuungsangebots ist gleichsam das Gegenstück zur alles umfassenden Zuständigkeit des Beraters für einzelne Klientenparteien, die Riemann (2000) im Zusammenhang mit Kernproblemen des professionellen Handelns in sozialpädagogischen Familienberatungsstellen untersucht.
- 34 Zur Gründung von Handlungen in Perspektiven und von Perspektiven in Voraussetzungen vgl. Kallmeyer in prep.
- 35 Vgl. Nothdurft 1994b.
- 36 Dieses Beispiel ist ein Rollenspiel aus dem Korpus von Th. Bliesener. Rollenspiele aus der beruflichen Fortbildung können nicht einfach wie natürliche Gespräche des gespielten Typs behandelt werden, sie zeigen aber wesentliche Aspekte der Verfahren in den realen Situationen und können heuristisch und zur Demonstration verwendet werden. Vgl. dazu Gülich/Kastner 1999 und Bliesener 1990, 1992 u. 1993.
- 37 Vgl. Kallmeyer in prep.; zu anderen Formen der Beschränkung auf die eigene Perspektive unter Ausklammerung der Berücksichtigung anderer Perspektiven vgl. Keim 1996.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M./Meier, Ch.: Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner/Fiehler/Kindt (1999), Band 1, S. 18-45.
- Behrend, S./Gülich, E./Kastner, M.: Gesprächsanalyse im Kontext der Telefonseelsorge. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen 1992, S. 102-116
- Bliesener, Th.: Ausbildung von Aidsberatern mit Telefonsimulationen und Gesprächsanalysen. In: Ehlich, K./Koerfer, A./Redder, A./Weingarten, R. (Hrsg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen 1990, S. 256-273
- Bliesener, Th.: Ausbildung und Supervision von Aidsberatern. Weiterentwicklung eines Modells zur Anwendung von Telefonsimulation und Gesprächsanalyse. In Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen 1992, S. 102-116
- Bliesener, Th.: Beratung als ärztliche Aufgabe – Irrwege und Auswege. Mit einem Beispiel aus der ärztlichen Aidsberatung. In: Löhning, P./Rehbein, J. (Hrsg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin, New York, S. 45-65
- Boettcher, W./Bremerich-Voß, A.: Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch 1985 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf 1986, S. 245-297.
- Brons-Albert, R.: Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings. Opladen 1995
- Brünner, G./Redder, A.: Studien zur Verwendung der Modalverben. Tübingen 1983
- Brünner, G./Fiehler, R./Kindt, W. (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen, Wiesbaden 1999
- Brünner, G./Graefen, G. (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen 1994

- Drew, P.: Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In: Markova, I./Foppa, K. (eds.): *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead 1991, S. 29-48
- Ehlich, K./Koerfer, A./Redder, A./Weingarten, R. (Hrsg.): *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen 1990
- Erickson, F./Shultz, J.: *The Counselor as Gatekeeper*. New York 1982
- Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hrsg.): *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*. Opladen 1992
- Flader, D./Grodzicki, W. D./Schröter, K. (Hrsg.): *Psychoanalyse als Gespräch. Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision*. Frankfurt a. M. 1982
- Flick, U.: *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauentheorien in sozial-psychiatrischer Beratung*. Wiesbaden 1989
- Frankel, R.: *Talking in interviews: a dispreference for patient initiated questions in physician-patient encounters*. In: Psathas, G. (ed.): *Interaction competence*. Lanhan, Md. 1990, S. 231-263
- Geyer, G.: *Das Beratungs- und Verkaufsgespräch in Banken: Bankleistungen erfolgreich verkaufen. 5., völlig überarbeitete Auflage*. Wiesbaden 1993
- Giesecke, M./Rappe, K.: *Setting und Ablaufstrukturen in Supervisions- und Balintgruppen. Ergebnisse einer kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung*. In: Flader, D./Grodzicki, W. D./Schröter, K. (Hrsg.): *Psychoanalyse als Gespräch. Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision*. Frankfurt a. M. 1982, S. 208-302
- Gülich, E./Kastner, M.: *Rollenverständnis und Kooperation in Gesprächen in der Telefonseelsorge*. In: Brüner 1999, Band 1, S. 197-214
- Hartog, J.: *Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten*. Tübingen 1996
- Heath, Ch.: *The delivery and reception of diagnosis and assessment in the general practice consultation*. In: Drew, P./Heath, Ch. (eds.): *Talk at Work*. Cambridge 1992, S. 235-267.
- Heritage, J./Maynard, D. (eds.): *Practicing Medicine: Structure and process in the primary care encounters*. Cambridge in prep.
- Hindelang, G.: *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. Göttingen 1978
- Jefferson, G.: *On the Sequential Organization of Troubles-talk in Ordinary Conversation*. In: *Social Problems* 35 (1988), S. 418-441
- Jefferson, G./Lee, J. R. L.: *The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a ‚troubles telling‘ and a ‚service encounter‘*. In: *Journal of Pragmatics* 5 (1981), S. 399-422
- Kallmeyer, W.: *Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch*. In: Gülich, E./Kotschi, Th. (Hrsg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983*. Tübingen 1985, S. 81-122
- Kallmeyer, W.: *L'analyse de l'action dans l'interaction*. In: Bange, P.: *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Bern 1987, S. 189-251
- Kallmeyer, W.: *Konversationsanalytische Beschreibung*. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Band 2. Berlin 1988, S. 1095-1108.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Studien zur deutschen Sprache 4*. Tübingen 1996
- Kallmeyer, W.: *Verbal practices of perspective grounding*. In: Graumann, C. F./Kallmeyer, W. (eds.): *Perspective and Perspectivation in Discourse*. in prep.
- Kallmeyer, W./Schmitt, R.: *Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch*. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Studien zur deutschen Sprache 4*. Tübingen 1996, S. 19-118.

- Keim, I.: Verfahren der Perspektivenabschottung und ihre Auswirkung auf die Dynamik des Argumentierens. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozeß. Studien zur deutschen Sprache 4. Tübingen 1996, S. 191-277.
- Knauth, B./Wolff, S.: Verwendung als Handlungsform. Ein konversationsanalytischer Beitrag zur Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 40 (1989a), H. 3, S. 397-417
- Knauth, B./Wolff, S.: Die Pragmatik von Beratung. Ein konversationsanalytischer Beitrag zur Theorie psychosozialer Dienstleistungen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2 (1989b), S. 327-344
- Lalouschek, J.: „Irgendwie hat man ja doch bißl Angst.“ Zur Bewältigung von Emotion im psychosozialen ärztlichen Gespräch. In: Löning, P./Rehbein, J. (Hrsg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin, New York 1993, S. 177-190
- Löning, P.: Psychische Betreuung als kommunikatives Problem: Elizitierte Schilderung des Befindens und ‚ärztliches Zuhören‘ in der onkologischen Facharztpraxis. In: Löning, P./Rehbein, J. (Hrsg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin, New York, 1993, S. 191-250
- Löning, P./Rehbein, J. (Hrsg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin, New York 1993
- Nothdurft, W.: „...äh folgendes prolem äh...“. Die interaktive Ausarbeitung ‚des Problems‘ in Beratungsgesprächen. Tübingen 1984
- Nothdurft, W.: Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache G1. Tübingen 1994a, S. 20-87.
- Nothdurft, W.: Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache. G1. Tübingen 1994b, S.184-229
- Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P.: Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 61. Tübingen 1994
- Peräkylä, A.: AIDS Counselling. Institutional Interaction and Clinical Practice. Cambridge 1995
- Piper, M.: Zwischen Risikoszenarien und „guter Hoffnung“ – werdende Elternschaft im Zeichen invasiver Pränataldiagnostik. Habilitationsschrift. Universität Magdeburg 1995
- Redder, A./Wiese, I. (Hrsg.): Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse. Opladen 1994
- Rehbein, J.: Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985, S. 349-419
- Reitemeier, U.: Beraten und institutioneller Kontext. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P.: Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 61. Tübingen 1994, S. 230-259
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim, München 2000
- Ruusuvuori, J.: Control in Medical Consultation. Practices of Giving and Receiving the Reason for the Visit in Primary Health Care. (Acta Electronica Universitatis Tampensis 16). Tampere 2000
- Schank, G.: Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge. München 1981
- Schilling, M.: Reden und Spielen. Die Kommunikation zwischen Trainer und Spielern im gehobenen Amateurfußball. Studien zur deutschen Sprache. Tübingen in Vorbereitung
- Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche – ein kommentierter Textband. Tübingen 1985
- Schröder, P.: Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./Schröder, P.: Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 61. Tübingen 1994, S. 90-183

- Schütze, F.: Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision 26 (1994), S. 10-39.
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S.183-275.
- Selting, M.: Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Tübingen 1987
- Silverman, D.: Discourses of Counselling: HIV counselling as social interaction. London 1997
- Stitz, S./Speck, A./Gessinger, J. (Hrsg.): Therapiesgespräche. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 37. Osnabrück 1987
- Storck, A.: Kundenberatung in einer Universalbank. Beratungskonzepte und ihre Umsetzung in Privatkundengesprächen. Diplomarbeit, Universität Mannheim
- Strauss, A.: Mirrors and Masks. The Search for Identity. University of California Medical Center 1996
- Streeck, S.: Die Fokussierung in Kurzzeittherapien: eine konversationsanalytische Studie. Opladen 1989
- Vehviläinen, S.: Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytical Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training. Department of Education, University of Helsinki 1999
- Wenzel, A.: Verstehen und Verständigung in Gesprächen am Sozialamt. Eine empirische Untersuchung. Tübingen 1984
- Wimmer, H.: Information und Beratung von Krebspatienten. Voraussetzungen und Möglichkeiten der Unterstützung von Patienten im Gespräch mit dem Arzt. In: Löning, P./Rehbein, J. (Hrsg.): Arzt-Patienten-Kommunikation. Analysen zu interdisziplinären Problemen des medizinischen Diskurses. Berlin, New York 1993, S. 403-418
- Wolff, S.: Das Gespräch als Handlungsinstrument. Konversationsanalytische Aspekte sozialer Arbeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), S. 32-54
- Wunderlich, D.: Ein Sequenzmuster für Ratschläge. Analyse eines Beispiels. In: Metzger, D. (Hrsg.): Dialogmuster und Dialogprozesse. Papiere zur Textlinguistik 32. Hamburg 1981, S. 1-30

*Prof. Dr. Werner Kallmeyer, Institut für Deutsche Sprache; Postfach 101621
68016 Mannheim*

Ulrich Reitemeier

Zum interaktiven Umgang mit einbürgerungsrechtlichen Regelungen in der Aussiedlerberatung.

Gesprächsanalytische Beobachtungen zu einem authentischen Fall

Zusammenfassung

Die Aufnahme von Aussiedlern in Deutschland erfolgt in einem statusrechtlichen Anerkennungsverfahren. Der vorliegende Aufsatz untersucht das Institut der Aussiedlerberatung als einen Anwendungskontext der statusrechtlichen Regularien des BVFG (Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz). Analysiert wird ein Beratungsgespräch, in dem ein Aussiedler-ehepaar aus der ehemaligen Sowjetunion einen Berater ersucht, bei der Abfassung eines Widerspruchs gegen den nachteiligen Anerkennungsbescheid für den Ehemann (Anerkennung nach § 7, 2 BVFG) behilflich zu sein. Nach einem kurzen Überblick über den konzeptuellen Rahmen zur Analyse von Beratungsgesprächen wird gezeigt, wie das kommunikative Verhalten des Aussiedlerehepaares auf das wichtige Anerkennungsmerkmal „Kenntnisse der deutschen Sprache“ zugeschnitten wird. Anschließend werden die beraterseitigen Verarbeitungsstrategien des Klientenanliegens herausgearbeitet (präjudizielle Fallaufnahme; ambivalente Bearbeitungszusagen; Beurteilung des Klientenverhaltens in der Logik einer absoluten Aussiedlungsmoral). Auf der Grundlage der fallanalytischen Beobachtungen werden abschließend typische Störpotentiale der Aussiedlerberatung aufgezeigt (statusrechtliches Überprüfungsschema, aussiedlerspezifische Beratung-

Abstract

This paper deals with certain phenomena in counselling encounters with persons who are categorized as „Aussiedler“: persons who are regarded as members of the collectivity of Germans and who have migrated to Germany after leaving their home territories in Middle and Eastern Europe and especially the former Soviet Union. In the last decades this has been a mass movement. According to legal regulations members of the collectivity of Germans are persons who have stood by their German nationality in their home countries and whose claim to membership has been confirmed by certain characteristics like German descent and the mastery of the German language. As one might expect, this claim to membership is often put into doubt by members of the public and by institutions. The admission of „Aussiedlern“ to Germany takes place within a legal status acknowledgement procedure. Above all, not being officially recognized as an „Aussiedler“ invalidates claims for specific support and benefits. This paper analyses how the legal status regulations (of the „Bundesvertriebenengesetz“) have their impact on what is happening in counselling encounters with such migrants. Based on the transcriptions of one counselling encounter I demonstrate how the communicative behaviour of the clients (a married couple from the former Soviet Union) reveals their orientation and

santinomie; kulturelle Differenz).

adaption to the legal status feature of „knowledge of the German language.“ The analysis makes visible how the counsellor deals with the couple's request to take action against the husband's unfavourable status designation because of his supposed lack of German language skills. Based on such a case analysis it becomes possible to discover potential crises and disruptions which are typical for such counselling encounters. (Counselling of migrants, cultural differences, legal status examinations).

1. Einleitung

Im Rahmen meiner Untersuchungen zur interaktiven Identitätsarbeit von Aussiedlern stellt die Beratungsarbeit mit Aussiedlern ein wichtiges Untersuchungsfeld dar. Das allgemeine Interesse meiner Forschungsarbeit gilt den besonderen Schwierigkeiten der Identitätsgestaltung in der Nachaussiedlungssituation und den Problemen im Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten zwischen Aussiedlern und Einheimischen.¹ Ich arbeite daher mit Datenmaterial (ethnografische Interviews und Feldnotizen sowie authentische Gesprächsdokumente), das es ermöglicht, symbolische Vermittlungszusammenhänge der Identitätsproblematiken, von denen Aussiedler betroffen sind, rekonstruieren zu können. Vorzug der Gesprächsmaterialien ist es, damit auch aktuellkommunikative Prozesse der Identitätsentfaltung sowie kommunikationspraktischen Umgang mit Identitätsanforderungen analysieren zu können.

Relevant für die Identitätsgestaltung in der Nachaussiedlungssituation ist nicht bloß der Fremdheits- und Marginalitätsstatus, den Aussiedler als Zuwanderer in Deutschland einnehmen. Auch die Tatsache, dass sie zwar als Fremde kommen, aber als Deutschstämmige Einbürgerungsansprüche geltend machen können und Aufnahme als *Volkszugehörige* finden spielt hier eine große Rolle. Im Prozess der Aufnahme und Eingliederung werden für Aussiedler Identitätsanforderungen wirksam, die etwas mit ihrem einbürgerungsrechtlichen Status – mit ihrer administrativen Deutschwerdung – zu tun haben. Umgang mit Identitätsanforderungen, die speziell für Aussiedler gelten, ist nicht beschränkt auf die Person des Zuwanderers, er realisiert sich auch in Handlungsweisen und Sinngewebungen, die einheimische bzw. professionelle Interaktionspartner vollziehen.

Ein Interaktionsfeld, in dem sich kommunikationspraktischer Umgang mit einbürgerungsrechtlich relevanten Statusmerkmalen deutschstämmiger Zuwanderer beobachten lässt, sind die mit Einbürgerung befassten Behörden. Während der Kontakt mit den Behörden der Einbürgerungsadministration in relativ rigiden kommunikativen Schemata abgewickelt wird, eröffnen sich in dem auf Verständigungsbereitschaft, auf Unterstützung und stellvertretendes Problemlösungshandeln angelegten Beratungssettings weitaus größere Entfaltungsspiel-

räume der Probleme, die die Betroffenen mit rechtlichen Aufnahmebedingungen haben (vorausgesetzt, es können Vertrauensverhältnisse aufgebaut werden, unter denen rat- und hilfesuchende Aussiedler bereit sind, solche Probleme zu thematisieren).² Anhand eines authentischen Falles aus der Aussiedlerberatung³ versuche ich in diesem Beitrag zu zeigen, wie statusrechtliche Probleme auf die Interaktionsmodalität der Beratung und auf die Gestaltungsweisen der Beraterrolle und der Klientenrolle durchschlagen. Die speziell für Aussiedler geltenden statusrechtlichen Anforderungen sehe ich dabei als eine Rahmenbedingung an, die sich auf beratungskonstitutive Asymmetrien niederschlägt und spezifische Störpotentiale der Beratungsarbeit impliziert. Diese Perspektive auf kommunikative Prozesse in Beratungsgesprächen sei zunächst näher erläutert, bevor ich auf das Institut der Aussiedlerberatung und auf den zu analysierenden Fall eingehe.

2. Der konzeptuelle Rahmen zur Untersuchung von Beratungsgesprächen

Interaktionsbeziehungen zwischen Ratsuchenden und Beratern sind durch ausgeprägte Wissensdifferenzen, durch ungleich verteilte Problemlösungskompetenzen und durch Unterschiede in der Art der Problembetroffenheit bestimmt. Dabei sind die Beratungsakteure gefordert, das Problem des Ratsuchenden im Rahmen eines situativen oder auch eines längerwährenden Arbeitsbündnisses als Gegenstand kooperativer Problemlösungsbemühungen zu behandeln. Für institutionelle Beratungsarrangements gilt dabei, dass professionelle Kompetenzen und Routinen sowie Einbindungen in übergreifende Handlungskontexte wesentliche Konstituenten asymmetrischer Beziehungen sind. Bei Initiierung des Handlungsschemas „beraten“ geht es – allgemein formuliert – darum, bestehende Asymmetrien zu überbrücken; dazu müssen Wissens- und Handlungskompetenzen des Beraters produktiv gemacht werden für Problembearbeitungsmöglichkeiten des Ratsuchenden.

Der Abbau bzw. die tendenzielle Egalisierung grundlegender Asymmetrien stellt spezifische Anforderungen an die Beratungsakteure. Diese Anforderungen sind handlungslogisch miteinander verknüpft und strukturieren so das interaktive Geschehen. In empirischen, gesprächsanalytisch fundierten Untersuchungen zu Beratungsgesprächen⁴ konnten die spezifischen Aktivitätskomponenten herausgearbeitet werden, die notwendigerweise realisiert werden müssen, damit beratungskonstitutive Asymmetrien tendenziell aufgehoben werden können. Als allgemeine Komponenten des Handlungsschemas „beraten“ lassen sich danach ansehen:

- die Situationseröffnung mit Instanzeinsetzung (hier wird die Regelung der Zuständigkeit und das Zuschreiben von Kompetenz realisiert),
- die Problempräsentation (gewöhnlich bestehend aus einer Darstellung des Problems, einer Anliegenformulierung und einer an den Berater ergehenden Aufforderung zur Lösungsbeteiligung),

- das Entwickeln einer Problemsicht (der bearbeitungsfähige Problemsachverhalt wird festgestellt, eine gemeinsame Problemdefinition ausgehandelt),
- die Lösungsentwicklung und Lösungsverarbeitung (allgemeine Lösungsmöglichkeiten bzw. einen konkreten Lösungsvorschlag entwickeln, vorgeschlagene Lösung ratifizieren) sowie
- die Situationsauflösung (Danksagung und Honorierung der Beratungsleistung, Aufhebung der Interaktionsbeziehung zwischen Berater und Ratsuchendem).⁵

Prinzipiell ist mit den asymmetrischen Beteiligungsvoraussetzungen der Beratungsakteure Potential für kooperative und produktive Kommunikationsprozesse gegeben (vgl. Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994). Nun ist es aber kein Automatismus, dass die zwischen Beratungsakteuren bestehenden Asymmetrien ohne weiteres überbrückt und für den Ratsuchenden fruchtbar gemacht werden können. Mit den beratungskonstitutiven Asymmetrien sind zugleich Umstände gegeben, die Beratungsprozesse erschweren, störanfällig machen und zu einem geradezu kontraproduktiven Geschehensablauf werden lassen können. Die Redeweise von der Verschärfung beratungskonstitutiver Asymmetrien bedeutet, dass im Interaktionsvollzug asymmetrische Ausgangsbedingungen in der Weise wirksam werden können, dass der Transfer von Lösungswissen nicht richtig gelingen kann oder in der Weise, dass die Etablierung von Kooperationsstrukturen und die Wahrung von Autonomie des Rat- und Hilfesuchenden nur bedingt möglich sind oder gar gänzlich scheitern.⁶ Mit anderen Worten: Im Umgang mit beratungskonstitutiven Assymmetrien kann es zu fehlerhaften Bearbeitungen kommen, die zu Lasten effektiver und kooperativer Gestaltungen von Beratungssituationen gehen.

In Gesprächen zwischen Aussiedlern und ihren professionellen Beratern steht die Aussiedleridentität im Kontext spezifischer Asymmetrien auf dem Spiel. Wesentliche Momente sind hier die kulturelle Distanz zwischen Zuwanderern und professionellen BeraterInnen sowie starke Unterschiede in der Beherrschung der deutschen Sprache. Wie in der professionellen Beratung generell, schlagen in der Aussiedlerberatung aber auch institutionelle Rahmenbedingungen und übergreifende Handlungskontexte auf die Interaktionsmodalität durch. Eine besonders wichtige Rolle spielen hier Anforderungen, die innerhalb des Aufnahme- und Anerkennungsverfahrens für deutschstämmige Zuwanderer gelten und darüber hinaus die sozialen Tatsachen, die im Entscheidungshandeln der Einbürgerungsadministration geschaffen werden. Bevor ich zur Analyse des Fallbeispiels komme, sei die einbürgerungsrechtliche Behandlung von Aussiedlern skizziert.

3. Die einbürgerungsrechtliche Behandlung von Aussiedlern

Zu den einbürgerungsrechtlichen Bestimmungen, von denen Aussiedler betroffen sind, hier so viel:⁷ Die Aufnahme von Aussiedlern in Deutschland gründet auf dem grundgesetzlich verankerten Konstrukt der *Volkszugehörigkeit* (Artikel 116). Aussiedler gelten als *Statusdeutsche*, zur Erlangung des Spätaussied-

lerstatus (der zur Einbürgerung berechtigt) müssen sie sich einem Verfahren unterziehen, in dem Bestätigungsmerkmale ihrer Volkszugehörigkeit geprüft werden. Neben der Abstammung von deutschen Eltern gelten hier die Beherrschung der deutschen Sprache sowie eine Bekenntnishaltung zur deutschen Kultur als wichtige Merkmale.⁸ Der Erwerb des Spätaussiedlerstatus impliziert über die rechtliche Gleichstellung mit einheimischen Bundesbürgern hinaus Ansprüche auf Unterstützungsleistungen, die das Einleben in Deutschland erleichtern sollen.

Die Aufnahme von Aussiedlern erfolgt im Rahmen eines Verfahrens, dass die Aussiedlungswilligen seit 1990 im Herkunftsland initiieren müssen. Nach Erhalt des Aufnahmebescheides kann die Einreise erfolgen; in Deutschland angekommen, findet eine Überprüfung der geforderten Bestätigungsmerkmale der Volkszugehörigkeit statt und – bei positivem Ausgang – die Aushändigung der so genannten Spätaussiedlerbescheinigung (auch Spätaussiedlerausweis oder Vertriebenenausweis genannt).⁹ Der Besitz dieses Dokumentes ist Voraussetzung für die Inanspruchnahme spezifischer Eingliederungshilfen und auch für die eigentliche Einbürgerung.

Seit Inkrafttreten des Kriegsfolgenbereinigungsgesetzes (KfbG, einer Ergänzung zum BVFG, dem Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz) am 1.1.1993 wird nur noch als Spätaussiedler anerkannt, wer vor dem 1.1.1993 geboren wurde (§ 4 BVFG). Später geborene Kinder dürfen mit ausreisen, erhalten aber nicht den Status als Spätaussiedler; sie werden als Deutsche eingebürgert. Ähnlich verhält es sich bei den Ehepartnern von Spätaussiedlern, die selbst nicht die Bestätigungsmerkmale der Volkszugehörigkeit vorweisen oder sie nicht glaubhaft machen können (Anerkennung nach § 7, Abs. 2, BVFG). Ihr Status als Spätaussiedler leitet sich aus dem Rechtsstatus des Ehegatten ab.¹⁰ Die Anerkennung nach § 7 bedeutet insofern eine Schlechterstellung, als zwar Ansprüche auf Einbürgerung sowie auf Finanzierung der Sprachkursteilnahme und andere Eingliederungshilfen bestehen, jedoch keine Ansprüche auf Leistungen nach dem Fremdrentengesetz.

4. Analysen zum Beratungsgespräch „Deutschland ist keine Wunderrepublik“

Anhand eines Gesprächstranskriptes¹¹ aus der Aussiedlerberatung stelle ich im Folgenden zu dem eingangs skizzierten Problemkomplex Beobachtungen und Überlegungen an. Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, auf das gesamte kommunikative Geschehen des vorliegenden Falles einzugehen. Die hier am Material angestellten Detailbeobachtungen beziehen sich auf ausgewählte Passagen, an denen Verschärfungen beratungskonstitutiver Asymmetrien und kontraproduktive, fehlerbehaftete Strategien der Bearbeitung des Klientenproblems besonders deutlich hervortreten. Ich führe die Leserin und den Leser an den ausgewählten Fall heran, indem ich zur Beteiligungskonstellation und den Hintergründen dieses Beratungsgesprächs allgemeine Erläuterungen vorausschicke. Die Gesprächspassagen, auf die ich näher eingehen werde, gebe ich

teils in Ausschnitten aus dem Transkript, teils in Beschreibungen des Aktivitätsverlaufs, in die verschiedentlich Kurzzitate aus dem Transkript eingearbeitet sind, wieder. Die dokumentierten Gesprächsaktivitäten werden äußerungsstrukturell bzw. sequenzanalytisch beschrieben und auf darin realisierte symbolische Prozesse hin analysiert.¹²

4.1. Zum Gesprächsrahmen

Das hier analysierte Beratungsgespräch stammt aus dem Jahre 1995. Das Gespräch wurde vom Berater selbst mit Wissen und Einverständnis der Klienten aufgezeichnet. An dem Gespräch haben als Berater Herr Stierle sowie als Klienten Herr und Frau Wagner, ein russlanddeutsches Ehepaar (Namen geändert), teilgenommen (da die Wagners die Beratungsstelle gemeinsam aufsuchen, werde ich auch von der Klientenpartei bzw. von dem Aussiedlerehepaar sprechen). Die Wagners sind zum Zeitpunkt der Gesprächsaufnahme etwa seit einem dreiviertel Jahr in Deutschland. Sie haben den Sprachkurs für Aussiedler absolviert und wenige Tage vor dem Beratungsgespräch ihre Spätaussiedlerbescheinigung erhalten. Dem Höreindruck nach und auch nach den im Gesprächsverlauf auftauchenden biografischen Angaben, dürften die Wagners der mittleren Aussiedlergeneration angehören, jener Generation also, die den Zweiten Weltkrieg selbst nicht mehr erlebt hat und in den 1950er und 1960er Jahren aufgewachsen ist.

Dem aufgezeichneten Gespräch sind bereits Kontakte vorausgegangen, das bedeutet, dass die Wagners und Herr Stierle bereits über verschiedene Problematiken miteinander verbunden sind. So war der Berater mit der Einleitung einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme für Frau Wagner befasst. Mit Aktivitäten, die die finanztechnische Realisierung dieser Maßnahme betreffen, beginnt auch das vorliegende Beratungsgespräch, ich gehe hierauf aber nicht weiter ein. Ferner muss es in vorausgegangen Kontakten auch Absprachen darüber gegeben haben, dass der Berater Herrn Wagner bei der Arbeitsplatzsuche hilft; im letzten und kürzeren Teil des Gespräches erkundigt sich Herr Wagner nach dem Stand der Bemühungen um eine Beschäftigungsmöglichkeit, die ihm von Herrn Stierle in Aussicht gestellt worden war (auch diesen Gesprächsabschnitt lasse ich hier unberücksichtigt). Schließlich war der Berater bereits mit anerkenntnisrechtliche Angelegenheiten von Verwandten der Wagners befasst; auch war er schon vor der Einreise der Wagners in deren Aufnahmeverfahren involviert. Ihm war bekannt, dass Herr Wagner kein Deutsch spricht, gleichwohl hatte er die Einreise des Ehepaares befürwortet, aber damit auch die Auflage verbunden, dass Herr Wagner sich schleunigst Kenntnisse der deutschen Sprache aneignet. Im Anerkennungsverfahren, das nach der Einreise durchgeführt wurde, wurde entschieden, dass Herr Wagner dieses Bestätigungsmerkmal deutscher Volkszugehörigkeit nicht in ausreichender Form vorweisen kann. In dem Beratungsgespräch mit Herrn Stierle nimmt diese Problematik (das zweite Anliegen der Klientenpartei) breiten Raum ein, sie wird zur Belastungsprobe für beraterseitige Kompetenzen und Kooperativität und zur Bewährungsprobe kommunikativen Durchsetzungsvermögens des Aussiedlerehepaares. Im Kern geht es darum, dass Herrn Wagner der Spätaussiedlerstatus nach § 7 des

BVFG zuerkannt worden ist, ihm also der ungünstigere Status als Ehegatte einer Spätaussiedlerin zugewiesen wurde. Die Wagners sind mit dieser Statuszuweisung nicht einverstanden, sie wollen mit Hilfe von Herrn Stierle gegen die Entscheidung der Eingliederungsbehörde Widerspruch einlegen.

4.2. Zum analysemethodischen Vorgehen

Im Folgenden gehe ich ausführlich auf die Gesprächspassage ein, in der das zweite Klientenanliegen entwickelt wird. Von Interesse ist hier zum einen das Kommunikationsverhalten der Klientenpartei bei der Präsentation des Anliegens, mit Hilfe des Beraters Widerspruch gegen den Anerkennungsbescheid einlegen zu wollen (Kapitel 4.3.). Zum anderen die unmittelbare Reaktion des Beraters auf die Anliegenpräsentation sowie seine weiteren Verarbeitungsaktivitäten des Klientenanliegens (Kapitel 4.4). Die analytische Perspektive, die auf diese Passage – und auch auf andere Transkriptionsausschnitte – eingenommen wird, zielt darauf, das kommunikative Beteiligungsverhalten der Akteure als situationsemergentes Geschehen nachzuzeichnen. Sie zielt ferner darauf, ablaufende symbolische Prozesse zu verdeutlichen und – wo es sich um hochgradig kontextualisierte und verdichtete Kundgaben handelt – zu entschlüsseln (siehe auch Anmerkung 13). Die Untersuchung der Gesprächsmaterialien erfolgt in der Abfolge äußerungsstruktureller Beschreibungen und analytischer Kommentare.

4.3. Unter dem Druck, sprachliche Evidenzen produzieren zu müssen – zur Entfaltung des Anliegens, Widerspruch gegen die Anerkennung nach § 7 BVFG einlegen zu wollen

Die Präsentation des zweiten Anliegens erfolgt im Zusammenhang mit einer beraterischen Aktivität, die noch auf das erste Anliegen bezogen ist. Nach einem Telefonat mit einer Ausbildungsstätte, in der Frau Wagner an einer beruflichen Umschulung teilnehmen soll, orientiert der Berater die Klientenpartei über das Ergebnis dieses Telefongesprächs:¹³

113 SM: noch und ein frohes fest *2* auf wiederhören # LEGT AUF

114 K #

115 SM: ich denk mir die ausbildung ist gesichert also vorher

116 SM: war=s immer so dass entweder |das arbeitsamt

117 FW: hmhm ent|weder arbeitsamt

118 SM: |oder das |weil |es sind bisher die *2*

119 FW: (...)|oder |muß das|

120 SM: neuen deutschen #spätaus|sied|lerinnen#*|und|

121 K #LACHT LEICHT #

122 FW: >ja< |ja | |ja |

- 123 SM: aussiedler die die ausbildung gemacht haben | auch
 124 FW: | hmhm
- 125 SM: nicht | durch=s arbeits|amt ge|fördert | worden | in
 126 FW: | | hmhm | | (... ...)|
- 127 SM: der der altenpflegehilfeausbildung ATMET also fahren
- 128 SM: sie am donners|tag hin | | nein ha|ben
 129 FW: | ich (brau|che?habe) termin hm | und ich|
- 130 SM: sie ja | um fünfzehn uhr und dann haben sie einen
 131 FW: |jaja ich (habe) am donnerstag
- 132 SM: arbeitsvertrag| ja
 133 FW: um fünf|zehn uhr ich habe termin und * das
- 134 SM: haben sie bereits die
 135 FW: klappt alles ja *2,5*
- 136 SM: spätaussiedlerbescheinigung <sie>
 137 FW: #ja wir haben in
 138 K #BLÄTTERT IN
- 139 SM: <dann> | ja |
 140 FW: ähm am freitag unsere vertriebene |genommen|
 141 K PAPIEREN
 142 HW: | (... ... | ...)|
- 143 SM: |ja |
 144 FW: bei frau# stern |#(noch)| was #
 145 K # #ZU HW #
 146 HW: (ich sagen?er sagten) muß:
- 147 SM: ja | das | ist | klar|
 148 HW: ich habe ich nicht (zufrieden) |frau| |frau|
- 149 FW: wider |(spruch)|
 150 HW: frau stern sagt * äh schreiben äh | wider |spruch
- 151 SM: ja gegen paragraph sieben |zwei|
 152 FW: | ja | | wir sind | nicht
 153 HW: |(ja?nein)|
- 154 SM: |ja | | nur | ich seh keine
 155 FW: einverstanden * |mit| diese para|graph|
- 156 SM: chance * sag ich ihnen |ehrlich |
 157 FW: |sagt|
 158 HW: |frau stern| |sagt| schreiben

Äußerungsstrukturelle Beschreibung (Z. 113-151): Ohne weitere Umschweife nimmt Herr Stierle nach dem Auflegen des Telefonhörers eine Ergebnismitteilung vor. Er fasst die erhaltenen Auskünfte in einer Weise zusammen, die Gewissheit hinsichtlich Finanzierung und Teilnahme an der Ausbildung zur Altenpflegerin schafft (Z. 115). In weiteren Erklärungen weist er darauf hin, dass sich an der ihm bekannten Förderungspraxis (Kostenübernahme durch das Bundesland) nichts geändert habe. In diesem Zusammenhang ist es interessant zu sehen, wie er mit Statuskategorien für Aussiedler umgeht: Er spricht zunächst von den *neuen deutschen*, fügt dann aber die in amtlichen und gesetzlichen Texten geläufige Bezeichnung *spätaussiedlerinnen und aussiedler* an (Z. 120+123). Nicht *neue deutsche* ist die Statuskategorie, die leistungsrechtliche Ansprüche begründet, sondern *spätaussiedlerinnen und -aussiedler*. Herr Stierle leistet hier Formulierungsarbeit, die höherstufige Geltung einer nachträglichen sozialen Kategorisierung gegenüber der vorausgegangenen Kategorisierung markiert. Mit der im Sinne des BVFG korrekten Statuskategorie kann sich Herr Stierle unverfänglicher auf die Identität der Klientin beziehen, also Auslegungsrisiken und Diskriminierungspotenziale, die der Rede von den *neuen deutschen* anhaften könnten, reduzieren. Durch das Lachen, mit dem er diese Selbstkorrektur vollzieht, drückt er allerdings auch eine distanzierte Haltung gegenüber der offiziellen Statuskategorie aus. Die Verwendung der amtlich eingeführten Statuskategorie kontextualisiert die für Aussiedler geltenden Rechtsbestimmungen.

Die Ergebnismitteilung ist interaktiv so gestaltet, dass sich daraus die Gelegenheit zur Präsentation eines neuen Anliegens gegenüber dem Berater entwickelt: Herr Stierle verarbeitet die erhaltenen Auskünfte mit Bezug auf noch bestehende Zweifel der Klientin am Zustandekommen der Lehrgangsteilnahme. Es bleibe dabei, dass sie, Frau Wagner, am Donnerstag in das Altenpflegeseminar fahre, verdeutlicht der Berater und bekräftigt so die Gültigkeit von Absprachen, die in vorausgegangenen Kontakten getroffen worden sein müssen. Frau Wagner scheint sich der Sache noch nicht ganz sicher zu sein; sie will wissen, ob für den Antrittstag noch eine Terminabsprache nötig sei. Herr Stierle antwortet unter Angabe der Uhrzeit, die er – so lässt sich vermuten – dem vorgelegten Brief entnommen hat, und unter Hinweis darauf, dass Frau Wagner dann einen Arbeitsvertrag¹⁴ habe (vgl. Z. 130+132). Frau Wagner wiederholt die in dem Brief angegebene Uhrzeit und ratifiziert damit die aktualisierte Absprache der Lehrgangsteilnahme. Offenbar hat sie aber noch immer Zweifel am Zustandekommen ihrer Lehrgangsteilnahme, wie ihre erneute Vergewisserungsinitiative und ** das klappt alles ja* (Z. 133+135) zeigt. Nach einer Pause von gut zwei Sekunden „antwortet“ Herr Stierle mit einer Frage, die Gewissheit hinsichtlich der formalen Grundvoraussetzungen einer Lehrgangsteilnahme zu schaffen sucht (seine Frage ist so gestaltet, dass mögliche Adressierungsunklarheiten ausgeräumt werden, mit dem betonten *sie* wird die Frage an Frau Wagner gerichtet). Die Frage, *haben sie bereits die spätaussiedlerbescheinigung <sie>* (Z. 134+136) zielt darauf, Informationen über den Stand ihres Anerkennungsverfahrens einzuholen. Mit dem Besitz des Spätaussiedlerausweises sind formale Voraussetzungen erfüllt, spezielle Leistungen beruflicher Förderung in Anspruch nehmen zu können. Sofern Frau Wagner ihren Spätaussiedlerausweis

schon bekommen hat, kann Herr Stierle letzte bestehende Zweifel am Zustandekommen der Lehrgangsteilnahme ausräumen. In Z. 139 findet sich ein Sprecheransatz des Beraters [*<dann>*], vermutlich reicht ihm schon das antwortleitende *ja* von Frau Wagner (Z. 137), um ihr Zusicherungen hinsichtlich der Lehrgangsteilnahme machen zu können.

Mit der Frage nach dem Erhalt der Spätaussiedlerbescheinigung wird eine Rechtsangelegenheit thematisch, die über das Problem der bloßen Ausbildungsfinanzierung hinausgeht. Diese Frage wird von der Klientenpartei als Gelegenheit zur Darstellung eines weiteren problematischen Sachverhalts und eines neuen Anliegens an den Berater genutzt.

In ihrer Antwort auf die Frage nach dem Erhalt des Vertriebenenausweises [*ja wir haben in ähm am freitag unsere vertriebene genommen bei frau stern; Z. 137+140*] gibt Frau Wagner Auskunft darüber gibt, dass sie und auch ihr Mann den Spätaussiedlerausweis erhalten hat. In Z. 142 setzt Herr Wagner zu einer nicht verständlichen Äußerung an. Offenbar fühlt er sich durch die Frage nach dem Vertriebenenausweis ebenfalls angesprochen und sieht eine geeignete Redegelegenheit für sich. Nach einer unverständlichen Äußerung, mit der Herr Wagner sich in das Gespräch einzuschalten versucht (Z. 142) und nach Abschluss der Äußerung, mit der Frau Wagner die Frage nach dem Vertriebenenausweis beantwortet, lässt Herr Stierle ein kurzes Rezeptionssignal folgen, das sich mit einer Äußerung von Frau Wagner überschneidet [*ja; Z.143*]. Ihre kurze Bemerkung ist an ihren Mann gerichtet. Beim Abhören der Tonbandaufnahme ist das (*noch*) *was* in Zeile 144 unmissverständlich als Redeaufforderung, die an ihren Mann gerichtet ist, zu identifizieren. Es wirkt wie ein Zuflüstern an einen in Bedrängnis geratenen Gefährten. Es ist sehr hastig gesprochen und weniger lautstark als ihre vorherigen und nachfolgenden Äußerungen. Herr Wagner wird von seiner Frau gedrängt, weiter zu sprechen bzw. das nur leise und unverständlich Gesagte (vgl. Z. 142) noch einmal zu sagen.

Herr Wagner spricht mit sehr leiser Stimme und hat offenbar noch größere Formulierungsschwierigkeiten im Deutschen als seine Frau. Merkmale eines Sprachlernalters treten in seinem Äußerungsverhalten sehr krass zu Tage, er formuliert schleppend und sehr leise, er sucht nach der richtigen Satzkonstruktion (siehe Z. 149+150), er spricht syntaktisch verkürzt, und seine Frau muss ihm das passende Wort vorsagen, als es darum geht, den spezifischen Bearbeitungsschritt zu benennen, bei dem der Berater helfen soll (zunächst im Zuge seiner ersten Äußerung, siehe Z. 146-148, kurz darauf dann nochmals, siehe Z. 158-160).

Mit seiner Äußerung (*ich sagen?er sagten*) *muß: ich habe ich nicht zufrieden ... frau stern sagt * äh schreiben äh widerspruch* (Z. 146-151) reagiert Herr Wagner ebenfalls auf die vorausgegangene Beraterfrage nach dem Erhalt der Spätaussiedlerbescheinigung. Aus der Äußerungsabfolge geht hervor, dass die Unzufriedenheit von Herrn Wagner etwas mit dieser Bescheinigung zu tun hat. Er ist nicht einverstanden mit dem Status, der ihm mit der Spätaussiedlerbescheinigung zugewiesen wurde. Dies wird bei Kenntnis der Rechtsmaterie, in der der Begriff Vertriebenenausweis relevant ist, verständlicher; der Berater macht diese Rechtsmaterie unter Benennung eines Paragraphen als relevanten Kontext kenntlich [*ja gegen paragraph sieben zwei; Z. 151*]. Wie in Kapitel 3 be-

reits erwähnt, findet der § 7 des BVFG Anwendung auf Ehegatten und Abkömmlinge von Spätaussiedlern und -aussiedlerinnen, die selbst nicht die Volkszugehörigkeitsvoraussetzungen erfüllen. Bei den Nachteilen, die Aussiedler dadurch haben, dürfte am Schwersten wiegen, dass keine Ansprüche auf Leistungen nach dem Fremdrentengesetz bestehen. Eine Anerkennung als Spätaussiedler nach § 7, 2 kann für die Betroffenen aber auch insofern unbefriedigend sein, als ihnen damit – entgegen ihrem eigenen Identitätsbewußtsein – eine in deutschen Kulturbezügen gelebte und geformte Biografie abgesprochen wird.

Analytischer Kommentar (Z. 113-151): Im ersten – hier nicht wiedergegebenen – Gesprächsabschnitt sprachen nur Herr Stierle und Frau Wagner miteinander. Ausschlaggebend dafür war, dass es dabei um eine Angelegenheit ging, die die Klientin selbst betraf. Angesichts der unterschiedlichen Sprachkompetenzen bei den Wagners und angesichts der nicht zu übersehenden und zu überhörenden Schwierigkeiten, die Herr Wagner mit dem Gebrauch des Deutschen hat, erscheint es erstaunlich, dass Herr Wagner hier die Sprecherrolle übernimmt. Dass der Berater beim Abfassen eines Widerspruchs gegen den Einbürgerungsbescheid von Herrn Wagner behilflich sein soll, hätte ihm auch Frau Wagner sagen können, zumal sie ohnehin bereits als Wortführerin etabliert war. Stattdessen ist Frau Wagner darauf bedacht, dass ihr Mann zu Wort kommt (siehe die Redeaufforderung in Z. 145, siehe auch die Formulierungshilfen in Z. 150; auch an anderen Stellen des Gespräches lässt sich beobachten, dass Frau Wagner Sprecheraktivitäten ihres Mannes unterstützt). Herr Wagner nimmt die Sprecherrolle ein, seine Frau konkurriert dabei nicht mit ihm um das Rede-recht, vielmehr bereitet sie für ihn eine Redegelegenheit vor und unterstützt ihn bei der Ausgestaltung dieses „floors“.

Ein solcher Vorgang, bei dem der kompetentere Sprecher einer Klientenpar-tei dem weniger kompeten Sprecher das Wort überläßt, um in die Kommunika-tion mit einem Institutionenvertreter bzw. einem Professionellen einzutreten, ist hochsignifikant. Dies spricht für eine Situationsorientierung seitens des Kli-entenpaares, nach der es bei der Einbringung des neuen Problems geradezu zwingend geboten erscheint, dass Herr Wagner sich äußert. Die Beteiligungs-konstellation zwischen dem Klientenehepaar ist zwar prinzipiell so angelegt, dass Frau Wagner sozusagen Sprachrohr des Ehemannes ist und an Stellen, wo es nötig ist, für ihn einspringt oder Formulierungshilfe leistet. Aber für die Be-teilungsrolle des primär betroffenen Ehemannes wird hier offenbar ein besonde-rer Zwang, selbst reden zu müssen, ein Zwang zur kommunikativen Selbstver-tretung,¹⁵ wirksam. Dies wird daran deutlich, dass die Einnahme seiner Rolle als Sprecher von seiner Frau mit betrieben wird.

Herr Stierle soll beim Abfassen eines Widerspruchs, der die vollwertige Ein-bürgerung als Deutscher sichert, behilflich sein; dass dieser Status bisher nicht zugebilligt wurde, lag mit daran, dass das wichtige Bestätigungsmerkmal „Be-herrschung der deutschen Sprache“ nicht gegeben war. Um den Berater für die Mitwirkung an dem Widerspruch gewinnen zu können, muss gerade auch für diesen – quasi als Grundvoraussetzung – evident sein, dass Herr Wagner das Bestätigungsmerkmal durchaus für sich reklamieren kann. Die von der Klientin

praktizierte kommunikative Beteiligungsform „Sprechen für Andere“ ist offenbar für den Ehemann in besonderer Weise risikobehaftet.¹⁶ Weiteres Sprechen von Frau Wagner würde eine Statusgefährdung für den Ehemann produzieren. Würde Herr Wagner hier nicht selbst reden, wären mangelnde Beherrschung des Deutschen in einem Maße evident, das auch für den Berater entscheidungsrelevant werden könnte.

4.3. Präjudizielle Fallaufnahme – die Bearbeitungsstrategie des Beraters und ihre Folgen für das Arbeitsbündnis

a) Erstverarbeitung des Widerspruchsvorhaben in Aktivitäten präjudizieller Fallaufnahme

Zurück zum vorn abgedruckten Transkriptionsausschnitt (Z. 147-158): Der Berater ist von Herrn Wagners Unzufriedenheitsbekundung wenig überrascht. Offenbar hat er mit einem solchen Anerkennungsbescheid, mit dem die Wagners nicht zufrieden sein können, gerechnet. Während der unmittelbar davon Betroffene an rechtliche Schritte zur Korrektur des Einbürgerungsstatus denkt, scheint in der Reaktion des Beraters [*ja das ist klar*; Z. 147] die Haltung des Professionellen durch, für den die Einbürgerung nach § 7,2 absehbar war. Nachdem der Berater zur Verständigungssicherung den Paragrafen genannt hat, der bei Herrn Wagners Einbürgerung angewandt wurde, schaltet sich Frau Wagner wieder ein (Z. 152). Sie bekräftigt – im Gebrauch der Wir-Form – die bei den Wagners bestehende Unzufriedenheit mit dem Einbürgerungsbescheid. Daraufhin gibt Herr Stierle eine Stellungnahme zu den Erfolgsaussichten eines solchen Schrittes ab: Für einen Widerspruch sehe er keine Chance. Diese für die Wagners wenig erfreuliche Chancenbeurteilung wird abgeschlossen mittels einer Formel, die Aufrichtigkeit des Sprechers markiert und eine wohlmeinende Grundhaltung des Beraters gegenüber der Klientenpartei bekundet. Herr Stierle stuft das Vorhaben als chancenlos ein, dabei ist diese negative Chancenbeurteilung durch eine angehängte Floskel *sag ich ihnen ehrlich* als Äußerung eines vertrauenswürdigen und freundschaftlich gesonnenen Interaktionspartners markiert. Der Berater räumt dem Widerspruchsvorhaben der Wagners keine Erfolgschancen ein, damit weist er auch das an ihn gerichtete Hilfsansinnen, beim Abfassen des Widerspruchsschreibens behilflich zu sein, zurück. Betrachtet man die negative Chancenbeurteilung als Reaktion auf den Versuch der Klientenpartei, ein neues Handlungsschema des Hilfeersuchens in Gang zu setzen, ist zu konstatieren, dass dieser handlungsschematischen Initiative somit auch die Ratifizierung verweigert wird. Der von den Wagners beabsichtigte Widerspruch gegen § 7,2 ist somit als nicht unterstützungswürdiges Anliegen eingeordnet.

Analytischer Kommentar (Z. 148-158): Das neue Anliegen, das die Wagners vorgebracht haben, wird vom Berater mit einer Prognose über die Erfolgsaussichten des Widerspruchsverfahrens zurückgewiesen [*ich sehe keine chance*; Z. 154+156]. Für Herrn Stierle ist eingetreten, was aufgrund seiner Fallkenntnisse und in Kenntnis der gängigen Anwendungspraxis erwartbar war. Daher sieht er

die an Herrn Wagner ergangene Statuszuweisung auch als ein nicht revidierbares Faktum an. Die Art und Weise, wie der Berater sich des soeben vorgebrachten neuen Anliegens annimmt, lässt sich als eine Aktivität präjudizieller Fallbehandlung ansehen. Präjudiziell insofern, als er sich einseitig an Rechtstatbeständen orientiert, die durch hoheitsstaatliches Handeln geschaffen wurden und insofern, als er sich des Klientenproblems in Antizipation der Entscheidungsperspektive behördlicher Instanzen zuwendet. Erkennbar wird hier: Arbeitsrelevanz und Entscheidungsrationalität jener Instanzen, die das Anerkennungsverfahren betreiben, fungieren als Interpretationsfolie für den Umgang mit dem Klientenanliegen. Das Überprüfungs- und Entscheidungshandeln hoheitsstaatlicher Organe wird in chancenabwägenden Beurteilungen des Beraters gleichsam vorweggenommen. Indem der Berater in seiner Chancenbeurteilung Bedauern und Mitgefühl bekundet, symbolisiert er auch seine Position als Professioneller im Prozessrahmen der Einbürgerung: Er ist der Helfer, der in administrativen Einbürgerungsangelegenheiten zur Seite steht und Anteil an den Erlebnisprozessen von Aussiedlern hat. Er kann in seiner Helferrolle aber nicht an den Bedingungen, die von der Einbürgerungsadministration gesetzt werden, vorbei agieren. Vielmehr fällt ihm in seiner Helferfunktion auch die Aufgabe zu, die harten Tatsachen, die im Einbürgerungsverfahren teils gesetzt sind (durch einschlägige Gesetzesvorschriften), teils geschaffen werden (durch Ermessensentscheidungen der Einbürgerungsadministration) an den Mann oder die Frau zu bringen. Er kann im Prozessrahmen staatlich gelenkter Einbürgerung eben nicht nur als Ratgeber und Helfer tätig sein; ihm obliegt es auch, Betroffene auf das Leben mit harten Gegebenheiten einzustellen, Realitäten nahe zu bringen, die für Klienten bitter und enttäuschend sind. In dieses Dilemma, einerseits einer institutionellen Entscheidung Geltung zu verschaffen, die für die Klientenseite enttäuschend ist, und andererseits auch Kooperativität im Rahmen des Arbeitsbündnisses mit der Klientenpartei zu wahren, gerät Herr Stierle an der Stelle, an der die Wagners ihre Unzufriedenheit über den Einbürgerungsbescheid bekunden und signalisieren, mit Hilfe des Beraters dagegen vorgehen zu wollen. Mit diesem Dilemma geht Herr Stierle hier so um, dass er im Gestus eines Freundes und Verbündeten zu den Wagners spricht, ihnen offen, ehrlich und teilnehmend die unangenehme Wahrheit aufzeigt, der sie sich – so seine Sichtweise – stellen sollen.

Die Bekundung von persönlicher Anteilnahme und Authentizität zeigt, dass hier widersprüchliche soziale Rahmungen aufeinandertreffen. Es wird Inaktheit der Reziprozitäts- und Kooperationsverhältnisse angezeigt, indem Bedauern bekundet wird und in dem verdeutlicht wird, dass er als Professioneller nicht helfen kann. Gleichzeitig wird in der Bekundung von Anteilnahme und Authentizität im Zuge der Mitteilung unerfreulicher Sachverhalte gleichsam das Arbeitsbündnis in dieser Angelegenheit aufgekündigt – es wird auch zum Ausdruck gebracht, dass grundlegende Voraussetzungen der Kooperation nicht erfüllt sind. Insofern greift an dieser Stelle auch eine sehr mächtige Strategie der Interaktionssteuerung; Herr Stierle symbolisiert: *„Ich spreche als wohlmeinender Freund und Helfer zu Ihnen“*; damit ist aber auch gesagt, *„Wenn Sie dass, was ich Ihnen aus meiner Erfahrung heraus sagen muß, zurückweisen, dann weisen Sie auch diese*

dann weisen Sie auch diese Beziehungsdefinition zurück.“ Diese Strategie macht es der Klientenpartei sehr schwer, ihr Anliegen weiter zu verfolgen. Sie muss sich jetzt um Unterstützungsbereitschaft des Professionellen bemühen, unter der Prämisse, dass der Berater dieses Widerspruchsvorhaben für aussichtslos hält.

b) Das unkooperative Moment ambivalenter Bearbeitungszusagen

Im weiteren Verlauf läßt sich beobachten, dass der Berater eine Zeit lang an seiner präjudiziellen Fallaufnahme haften bleibt, obwohl gegenteilige Fallprognosen im Raume stehen. Er schlägt eine Bearbeitungsstrategie ein, die zu Lasten von Entfaltungsmöglichkeiten der Klientenperspektive, zu Lasten einer zügigen Ausschöpfung verfügbaren Problemlösungswissens und auch zu Lasten einer kooperativen Gesprächsatmosphäre geht. So lange, wie sich der professionelle Berater an der von anderen Instanzen produzierten Falldefinitionen orientiert, sind auch die Bearbeitungsmöglichkeiten des Klientenproblems vorentschieden. Mit der präjudiziellen Fallbehandlung, die Herr Stierle an der diskutierten Stelle praktiziert, behindert er nicht bloß die Problempräsentation Klientenpartei und die Entwicklung einer gemeinsamen Problemsicht, er erklärt damit gewissermaßen auch die Schemakomponente Lösungsentwicklung als nicht bearbeitungsbedürftig. Wie sich im weiteren Verlauf des Beratungsgespräch zeigt, verfügt die Klientenpartei über genaue Kenntnisse darüber, wie ihr Widerspruch – mit guten Aussichten auf Erfolg – zu begründen wäre. Diese Kenntnisse kann sie aber nicht an der Stelle einarbeiten, an der sie erstmals versucht, den Berater für die Unterstützung des Vorhabens zu gewinnen. Des Weiteren kommen mit der präjudiziellen Fallorientierung des Beraters kommunikative Mechanismen zum Tragen, die es der Klientenpartei schwer machen, ihr Anliegen weiter zu verfolgen. Die Einnahme einer präjudiziellen Bearbeitungsperspektive auf Seiten des Beraters blockiert das Sich-Einlassen auf Handlungsinteressen und Wissensressourcen der Klientenpartei.

Gegen die präjudizielle Fallaufnahme behauptet sich die Klientenpartei mit argumentativen Mitteln, die Belastungen der Kooperationsgrundlagen implizieren. Es kommt ein Aushandlungsprozess um die Beteiligung des Beraters am Widerspruchsvorhaben in Gang, der mit härteren Bandagen geführt wird. Kontraproduktiv wird das Beratungsgespräch dabei insofern, als eine Auseinandersetzung um die Dienst- und Hilfeleistungsbereitschaft des Beraters geführt wird an einer Stelle, an der Aktivitäten geordneter und gründlicher Fallrekonstruktion zügig in einen lösungsproduktiven Arbeitskonsens einmünden könnten. Die Beobachtungen zu diesem Beratungsgespräch lassen die Vermutung aufkommen, dass ohne hartnäckiges und geschicktes Agieren der Klientin und ohne Mobilisierung eigener Wissenskompetenzen es zur Zurückweisung des Klientenanliegens gekommen wäre, obwohl es sich – wie sich nach zähem Ringen herausstellt – um einen widerspruchstauglichen Fall handelt. Professionelle Gewissheiten und professionelle Effektivitätsorientierung werden hier zur Quelle kontraproduktiven Beratungshandelns.

Wie durch den Professionellen die Entfaltung der Klientenperspektive behindert wird, sei anhand einiger Gesprächsbeobachtungen zum Aushandlungsgehehen im Anschluss an die erste beraterische Verarbeitungsaktivität gezeigt. Prägend für diese Gesprächsstrecke ist, dass Herr Stierle darin mehrfach Bearbeitungszusagen in einer ambivalenten Modalität vollzieht. Bevor ich auf die darin enthaltenen Momente der Unkooperativität und der Beschneidung von Aushandlungsmöglichkeiten der Klientenpartei eingehe, seien kurz die argumentativen Ressourcen charakterisiert, derer sich die Wagners bedienen, um sich gegen die präjudizielle Fallaufnahme zur Wehr zu setzen.

Die Klientenpartei reagiert auf die pessimistische Chancenbeurteilung des professionellen Beraters

- mit Gegenbehauptungen zu den Erfolgchancen eines Widerspruchs, die sich aus fremden Wissensquellen speisen (Herr und Frau Wagner reagieren mit insistierenden Zügen und berufen sich dabei auf optimistischere Chancenbeurteilungen, die eine externe Instanz – vermutlich eine Mitarbeiterin einer Kommunalbehörde – vorgenommen hat);
- mittels Äußerungen, die die Solidarisierungsbereitschaft und Dienstbarkeit des Professionellen in Zweifel ziehen (die Klientenpartei greift Expertenstatus und Helferethos des Professionellen in Äußerungsformen „verringertes Verantwortung“¹⁷ an, ferner markiert sie Verstöße gegen Gleichbehandlungsgrundsätze, indem Frau Wagner darauf rekurriert, dass der Berater ihrem Bruder bei Abfassung eines Widerspruchs vor einem Jahre geholfen habe);
- mittels solcher Kundgaben, die beratungskonstitutive Wissensasymmetrien markieren (mit einem mehrfach geäußerten *ich verstehe das nicht*, gibt Frau Wagner Irritationen zu erkennen, die daraus resultieren, dass sie behördliche Auskünfte bekommen haben, die sich aber nicht mit dem aktuellen Verhalten des Beraters decken; damit ist es ihr möglich, Plausibilisierungs- und Erklärungszwänge für den Berater aufrecht zu erhalten und an elementare Verpflichtungen des Helferarrangements zu appellieren).

Nun zum Phänomen der Abwehr des Klientenanliegens durch Bearbeitungszusagen in ambivalenter Modalität. Vor allem dadurch, dass sich die Wagners auf eine positivere Erfolgsprognose hinsichtlich ihre Widerspruchsvorhabens berufen, auf eine Erfolgsprognose, die von einer externen Instanz stammt, revidiert der Berater seine ursprüngliche Problemsicht. Er räumt der Bearbeitungsprognose, die für die Klientenpartei orientierungsleitend ist, prinzipielle Berechtigung ein, und er nähert sich dem Standpunkt der Klientenpartei an, jedoch in einer Form, bei der Geltungsansprüche seiner ursprünglichen Problemsicht gewahrt bleiben. Hierzu folgender Ausschnitt aus dem Transkript:

204 SM: verstehen sie #da ist #nicht# no # *1,5*

205 K #NACHDRÜCKLICH #

206 K #KLOPFT AUF TISCH#

207 SM: #ich# kann sagen versuchen sie *2,5* machen sie ein

208 K #FAUST AUF TISCH#

209 SM: widerspruch wa * nur ich sag ich weiß auch nicht wie der

- 210 SM: gehen soll | ver | stehen sie das
 211 FW: und sie | sagt | sie sag/
 212 SM: | ist das pro | blem | ich weiß- |
 213 FW: wir | haben nicht | verstanden
 214 HW: | >(... ..) < |

Herr Stierle nimmt nur halbherzig eine Befürwortung des Widerspruchs vor [*ich kann sagen versuchen sie *2,5* machen sie ein widerspruch wa; Z. 207-209*] und lässt dann eine Äußerung folgen, die die Undurchführbarkeit diese Vorhabens konstatiert [*nur ich sag ich weiß auch nicht wie der gehen soll verstehen sie das ist das problem; Z. 209-210*]. Herr Stierle stimmt dem Vorhaben der Wagners zu, aber in einer Modalität, die die eigenen Zweifel am Gelingen dessen, was er befürwortet, ausdrücken. In dieser Äußerungsabfolge von Befürwortung und Aufweis von Durchführungsschwierigkeiten ist ein ambivalenter Mitteilungsgehalt enthalten, der sich folgendermaßen paraphrasieren läßt: „*Ich kann nicht dagegen sein, dass Sie einen Versuch unternehmen, Widerspruch gegen § 7, 2 einzulegen; dies ist nun mal der einzige Weg der Ihnen offen steht, um einen anderen Spätaussiedlerstatus zu erlangen. So wie ich Ihren Fall kenne, glaube ich aber nicht an einen Erfolg.*“

Herr Stierle nähert sich dem Klientenanliegen mittels Bearbeitungszusagen in ambivalenter Modalität. Charakteristisch für diese Form der Einwilligung in das Klientenanliegen ist, dass der Berater sich des Problems der Klientenpartei annimmt, dabei aber nicht wirklich kooperativ ist. Es findet Kenntnisnahme einer alternativen Problemsicht statt, ohne dass es zu einer wirklichen Umorientierung in der beraterischen Problemsicht kommt. Das beraterische Handeln bleibt insofern kontraproduktiv, als es noch immer funktional für die Abwehr des Klientenanliegens ist, in einer Situation, in der eigentlich eine Verständigung über Lösungsprämissen und -möglichkeiten nachzuholen wäre.

Es ist aber nicht allein die Markierung einer ambivalenten Haltung als professioneller Helfer, die den Berater hier unkooperativ erscheinen läßt. In seiner Verarbeitungsaktivität kommt auch ein Sequenzierungsmechanismus zum Tragen, durch den eine zügige Klärung der Mitwirkung des Beraters an der Lösung des statusrechtlichen Problems der Wagners erschwert wird. Die Befürwortung *ich kann sagen versuchen sie *2,5* machen sie ein widerspruch* ist erster Bestandteil einer Äußerung im „ja-aber“-Format.¹⁸ Im zweiten Teil dieser Äußerung zeigt der Berater dann Argumentationspotential gegen das befürwortete Vorgehen auf (ohne allerdings ins Detail zu gehen). Das Argumentationspotential, das gegen die Durchführung eines Widerspruchs gerichtet ist, wird in seiner Relevanz für die Bearbeitung des Klienten-Anliegens – aufgrund nachgeordneter sequentieller Positionierung – hochgestuft und macht Reaktionen auf die behauptete Zwecklosigkeit des Widerspruchs zu konditionell relevanten Reaktionen.

Herr Stierle zeigt Argumentationspotentiale gegen das Widerspruchsvorhaben an Stellen auf, an denen es seinen eigentlichen Aufgaben als professioneller Helfer zuwiderläuft. Ferner plazierte er Bearbeitungszusagen so, dass die Klienten hierauf schlecht reagieren können. Gemessen an Normalformvorstellungen¹⁹ der Kommunikation zwischen Professionellen und Klienten müßte dies in Form

von „adjacency pairs“ geschehen, in einer Form also, dass ein Äußerungsteil des Professionellen Klientenäußerungen evoziert, die der Progression der Problembearbeitung förderlich sind (wie etwa Frage-Antwort-Sequenzen, in denen Klientenanliegen und Vorstellungen von der Lösung des Problems vollständig entwickelt werden). Genau dies – Interaktionsgestaltung mittels angrenzender Paarteile – wird durch Bearbeitungszusagen, denen die Bekundung eigener professioneller Zweifel am Bearbeitungserfolg angehängt wird, erschwert.

4.4. Das Klientenanliegen im Interpretationskontext der absoluten Aussiedlungsmoral – zur Verarbeitung von Enttäuschungen und Unmutsbekundungen der Klientenpartei

Bisher habe ich gezeigt, wie sich statusrechtliche Regelungen auf Gestaltungen der Klientenrolle in der Aussiedlerberatung niederschlagen. Ferner habe ich gezeigt, wie beraterische Effektivitätsorientierung und professionelles „Informiertsein“ über Entscheidungsrouninen der Einbürgerungsadministration kontraproduktiv im Beratungsprozess werden können. Schwierigkeiten, die Aussiedler mit dem Aufnahme- und Anerkennungsverfahren haben, können aber noch in anderer Hinsicht prägend für die Interaktionsmodalität der Aussiedlerberatung werden. Es sind nicht bloß rein rechtliche oder verfahrenstechnische Fragen, die im Beratungsgespräch bearbeitungsrelevant werden, sondern auch Akzeptanzprobleme, die die Betroffenen mit ihrem Aufnahme- und Anerkennungsverfahren haben. Hier ist nicht nur an solche Anerkennungsbescheide zu denken wie Herr Wagner einen bekommen hat, sondern auch an die sozial diskriminierende Behandlungsweise in Behörden, an Verfahrensstockungen, an langwierige und undurchsichtige Bearbeitungsgänge. In Beratungsgesprächen, in denen Unmut und Kritik hierüber bekundet werden, sind die Professionellen gefordert, mit einem verärgerten Klienten, mit seinen Enttäuschungen, mit mangelnder Einsichtsfähigkeit in hoheitsstaatlich gesetzte Bedingungen usw. umzugehen. Hierzu zwei Passagen aus dem vorliegenden Beratungsgespräch, an denen sich verfolgen läßt, wie Komplikationen und Frustrationen, die das Aufnahmeverfahren den Betroffenen bereitet, von Herrn Stierle verarbeitet werden.

Zum Gesprächskontext der ersten Verarbeitungsaktivität: Wie gesehen, ist mit dem Aufeinanderprall unterschiedlicher Erfolgsprognosen bezüglich eines Widerspruchsverfahrens strittiges Themenpotenzial etabliert worden. Daraufhin hat der Berater – nach dem Muster „*ich bin auch nur ein Mensch*“ – dem geplanten Widerspruch prinzipielle Erfolgschancen und Fehlbarkeit seiner eigenen Fallbeurteilung eingeräumt. Herr Wagner sieht darin schon einen Ansatz zur Ratifizierung seines Vorhaben, hingegen äußert sich seine Frau in einer Weise, die das strittige Themenpotenzial ausweitet.

Frau Wagner reklamiert, dass im Anerkennungsverfahren ihres Mannes etwas schief gelaufen (etwas *verwechselt* worden) sei, damit führt sie gewissermaßen bei Herrn Stierle Beschwerde über nicht korrekte und benachteiligende Behandlung durch die Einbürgerungsbehörde. Die entsprechenden Gesprächsaktivitäten sind nicht im Gestus erregter Unmutsbekundungen, im Stile des exak-

ten Aufzeigens von Verfahrensfehlern gestaltet. Wie aber reagiert der Berater auf die von Frau Wagner geäußerte Behauptung, dass es bei der anerkennungsrechtlichen Behandlung ihres Mannes nicht mit rechten Dingen zugegangen sei?

- 181 FW: in deutschland * das ist verwechselt ist so schlimm
- 182 SM: <nein> #also die situation ist folgende frau wagner #
- 183 SM: ATMET die situation ist so * sie haben den sprachkurs
- 184 SM: besucht * und im sprachkurs sind sie in der gruppe
- 185 SM: wo die leute <schlecht> sprechen eingestuft worden
- 186 SM: | ver | stehen sie also und sie wissen auch wie
- 187 FW: |#ja#| ja
- 188 K #BEDRÄNGT#
- 189 SM: die sprachkenntnisse anfangs waren #hm #
- 190 K #SEHR
- 191 HW: hm
- 192 SM: das wissen sie auch und <fakten>
- 193 K EMPHATISCH#
- 194 FW: äh
- 195 SM: sind auch in deutschland schwer # umzuwerfen #
- 196 K #BETONT #
- 197 SM: #hm# das ist die situation man kann jetzt
- 198 K #SEHR EMPHATISCH#
- 199 FW: #ja ja#
- 200 K #KLEINLAUT, WEINERLICH#
- 201 SM: plötzlich wenn #nichts# war * kann man * sag
- 202 K #KLOPFT AUF TISCH#
- 203 SM: ich mal * plötzlich daraus hundert kilo machen
- 204 SM: verstehen sie #da ist #nicht# no # *1,5*
- 205 K #NACHDRÜCKLICH #
- 206 K #KLOPFT AUF TISCH#

Äußerungsstrukturelle Beschreibung: In der Reaktion des Beraters lassen sich zwei Aktivitätsstränge unterscheiden: er vollzieht (a) Aktivitäten, die in der Sache aufklärende bzw. richtigstellende Funktionen haben sowie (b) Aktivitäten, denen ermahnende und zurechtweisende Funktionen zukommen.

Zu (a): Herr Stierle fokussiert die Einbürgerungsangelegenheiten der Wagners im Stile des Entwickelns „stimmiger“ und „maßgeblicher“ Situationsdefinitionen. Er nimmt eine Richtigstellung an der Verwechslungsbehauptung vor und belehrt die Klientenpartei darüber, wie es in deutschen Behörden zugeht. Er

versucht nicht näher zu klären, was es mit der Verwechslungsbehauptung auf sich hat, stattdessen bezieht er sich auf Informationen, die er über die Einbürgerungsangelegenheit der Wagners hat. Frau Wagners Behauptung, dass in Deutschland etwas verwechselt worden sei, bestreitet er mit einem energischen *<nein>* und setzt ihr eine Situationsdefinition entgegen, die er im Gestus einer beurteilungskompetenten Instanz gestaltet [*also die situation ist folgende frau wagner die situation ist so*; Z. 182+183]. Der Problemsachverhalt, auf den Herr Stierle sich bezieht, betrifft die Sprachkursteilnahme der Wagners. Herr und Frau Wagner sind – sicherlich nach einem Test ihrer Deutschkenntnisse – einem Sprachkurs zugewiesen worden, in dem Aussiedler mit schlechteren Vorkenntnissen unterrichtet wurden. Dem Verwechslungstatbestand, den Frau Wagner pauschal behauptet hat, begegnet der Berater also, indem er auf eine Einstufung ihres Sprachstandes Bezug nimmt, die im Zuge der Eingliederungsmaßnahmen in Deutschland vorgenommen wurde. Sprachkursteilnahme und Zuordnung zur Gruppe der schlecht Sprechenden sind nicht näher kenntlich gemacht; die bloße Erwähnung der Sprachkursteilnahme und der Einstufung in die Gruppe derer, die *<schlecht> sprechen*, rekurriert auf die Rolle der Sprachkenntnisse im Feststellungsverfahren der deutschen Volkszugehörigkeit.

Die argumentative Funktion des Hinweises auf die Sprachkenntnisse bei Einreise in Deutschland besteht darin, eine zentrale Prämisse der statusrechtlichen Anerkennung klarzumachen und die Legitimitätsgeltung dieser Prämisse auch für das aktuelle Aushandlungsgeschehen abzusichern. Indem der Berater den Sprachstand der Klientenpartei als ausschlaggebendes Kriterium einführt (realisiert durch Bezug auf gemeinsames Wissen um die Deutschkenntnisse), wird auch die administrative Behandlung des Anerkennungsantrags der Wagners als korrekter und unangreifbarer Vorgang ausgewiesen. Im Zuge dieser Klarstellungsaktivitäten nimmt Herr Stierle auf die Klientenpartei Bezug als Interaktionsgegenüber, das wider besseres Wissen handelt. Solche Behauptungen des Unterschlagens relevanter Wissensbestände qualifizieren den Interaktionsstandpunkt des Gegenübers als unseriös, unmoralisch und irrational. Damit werden Widerspruchsmöglichkeiten erschwert und Chancen auf Entfaltung der Betroffenenperspektive beschnitten.

Zu (b): Bereits im Zuge der Entwicklung der „richtigen“ Problemdefinition wird der moralische Standort der Klientenpartei mitbearbeitet. Die Gegendarstellung der Verwechslungsbehauptung enthält Bezüge auf ein Interaktionsgegenüber, das gegen besseres Wissen, gegen Vernunftsgesichtspunkte, denen zu folgen sie eigentlich imstande ist, gehandelt hat. Der Angriff auf die moralische Position der Klientenpartei nimmt noch strengere Züge an, wo Herr Stierle den Wagners verdeutlicht, dass *fakten ... auch in deutschland schwer umzuwerfen* (Z. 192-196) sind. Dieser Äußerungsteil hat zurechtweisendes und die Klientenpartei warnendes Symbolisierungspotenzial, wie sich auch an der lauter und energischer werdenden Sprechweise des Beraters zeigt. In dieser Belehrung, ist Deutschland als relevanter Bezugskontext markiert, und zwar unter Voranstellung des Partikel *auch*. Dem Wortlaut nach macht der Berater hier deutlich, dass in diesem Land *fakten* etwas Unumstößliches sind. Insofern als mit *deutschland* hier auch die Arbeitsweise der deutschen Einbürgerungsbehörden

gemeint ist, wird in diesem Äußerungsteil auf die Äußerung reagiert, in der die Klientin behauptet hat, dass im Anerkennungsverfahren von Herrn Wagner etwas *verwechselt* worden sei. Der Sprachstand der Wagners wird als Sachverhalt ausgewiesen, der unumstößliche Realitätsgeltung besitzt, und als Resultat eines Verfahrens, das sich jeglicher Manipulierbarkeit entzieht. Diese Argumentation wird durch Verwendung hyperbolischer Verdeutlichungsmittel in Z. 197-203 [*man kann jetzt plötzlich wenn nichts war ... daraus hundert kilo machen*] untermauert. Verdeutlicht wird so, dass die Arbeitsweise deutscher Behörden an Prinzipien orientiert ist, die verhindern, dass es zu Verwechslungsspannen oder anderen Unkorrektheiten kommen kann. Dieser Mitteilungsgelhalt lässt sich auch so umschreiben: „*In Deutschland werden Fakten als Fakten behandelt und deutsche Behörden arbeiten nach universell geltenden Legalitätsprinzipien.*“

Die Äußerung *und <fakten> sind auch in deutschland schwer umzuwerfen* (Z. 195) reagiert auf unterstellte Manipulationsabsichten ebenso wie auf ein idealisiertes Bild von Deutschland, das der Berater bei den Wagners vermutet. Darüber hinaus macht sie deutlich, dass die Verantwortung für die anerkennungsrechtlichen Schwierigkeiten der Klientenpartei bei ihr selbst und bei ihrem „korrekturbedürftigen“ Bild von Deutschland liegt. Dieses Verständnis gründet in folgender Lesart des Äußerungsteils: „*Bevor Sie hierher gekommen sind, hatten sie ein idealisiertes Bild von Deutschland. Nun haben Sie – im Zuge des Anerkennungsverfahrens – ein Stück Realität der Bundesrepublik kennen gelernt und beschwerten sich darüber. Wenn es aber etwas zu beanstanden gibt, dann ist das nicht die administrative Durchführung des Anerkennungsverfahrens, denn deutsche Behörden arbeiten korrekt. Wenn etwas im Argen liegt, dann sind es die Vorstellungen, die Sie, Herr und Frau Wagner, sich von Deutschland gemacht haben.*“

Die Belehrungsaktivität des Beraters enthält eine implizite Motivzuschreibung.²⁰ Herr Stierle reagiert darauf, dass die Klientenseite ein Anliegen verfolgt, dass – wie er meint – in fehlgehenden Annahmen über behördliche Arbeitsweisen gründet. Daher sieht Herr Stierle sich zu einer Belehrungsaktivität veranlasst, die klarstellt, dass die Absichten der Wagners sich weder in deren Herkunftsland noch in Deutschland verfolgen lassen. Mit dieser Belehrung sagt er den Wagners auch, dass es in Deutschland anders zugeht, als sie es sich vorgestellt haben, und gibt ihnen zu verstehen, dass sie kulturell deplaziertes Verhalten an den Tag legen. Die beraterische Belehrungsaktivität ordnet das Klientenverhalten als Ausdruck eines inferioreren kulturellen Orientierungsvermögens ein, und sie ermahnt die Wagners dazu, sich an universell geltende Rationalitätsstandards zu halten und ergangene behördliche Entscheidungen anzuerkennen als in sich stimmige und unumstößliche Arbeitsergebnisse. Den Sinngehalt der Ermahnung, die hier mitausgedrückt wird, könnte man so umschreiben: „*Wenn Sie, Herr und Frau Wagner, Ihre Erfahrungen, die Sie aus Russland mitbringen, übertragen hätten auf die Verhältnisse in Deutschland, hätten Sie wissen können, dass man Tatsachen nicht verdrehen kann.*“

Ohne hier detailliert auf den Gesprächskontext einzugehen, sei noch eine weitere beraterische Verarbeitungsaktivität von Klientenenttäuschungen diskutiert. In einer auf Aussiedler generell bezogenen Argumentation entwickelt Herr Stierle Erklärungen dafür, warum Aussiedler in Deutschland Schwierigkeiten haben. Es ist eine globale erklärungs-theoretische Aussage, die dazu dient, den

Wagners zu verdeutlichen, warum sie jetzt diese Probleme mit § 7, 2 haben. Herr Stierle setzt sich darin mit den Vorstellungen, die sich Aussiedler von Deutschland machen, auseinander. In sprachlich verdichteter Form charakterisiert er darin ihr Deutschlandbild als realitätsfremd:

491 SM: es geht auch um das ** dass oftmals ** die leute ** nicht

492 SM: * glauben ** dass * es hier | so ist wie | die leute

493 FW: | so schwer ja |

494 SM: erzählen | und | dass es so schwer ist | die glauben oftmals

495 FW: | ja | | das ist andere sie

496 SM: die kommen nach | | nach | deutschland

497 FW: glauben das ist | nicht so | schlimm |

498 SM: so und

499 FW: ich komme nach deutschland und das is alles

500 SM: dann glauben sie hier wäre #wunderrepublik#

501 K #PRONONCIERT #

502 FW: hmhm

503 SM: verstehen sie aber keine * is nich wa

504 FW: #ja#

505 K #KLÄGLICH#

Welcher Art die Vorstellungen sind, die er Aussiedlern unterstellt, wird in dem Wortspiel *wunderrepublik* bzw. in der Behauptung, dass Deutschland keine Wunderrepublik sei, angezeigt. Das Wortspiel wird in der Redefigur der Lito-tes²¹ entwickelt, so wird die gegenteilige Bedeutungsimplication dessen, was eine *wunderrepublik* ist, hervorgehoben. In sprachlich verdichteter Form charakterisiert der Berater eine bei Aussiedlern vorherrschende Orientierungsweise gegenüber der Bundesrepublik als eine, die nicht mit Realitätsprinzipien im Einklang ist. In diesem Wortspiel realisiert der Berater auch Bezüge auf den Fremdheitsstatus von Aussiedlern. Zumindest annäherungsweise lässt sich die darin realisierte Sinnggebung folgendermaßen rekonstruieren:

Zunächst einmal läßt sich nach möglichen Konnotationen des Begriffs *wunderrepublik* fragen. Orientiert man sich an der Wortkonstruktion, hat man es mit einem Kompositum zu tun, das womöglich der Bezeichnung „Wunderland“ nachgebildet ist, die in der Märchenliteratur einen festen Platz hat. Charakterisiert werden hier Erwartungshaltungen und Vorstellungswelten, die auf unkomplizierte, restriktionsfreie und alle Wünsche erfüllende Verhältnisse gerichtet sind. Die Ersetzung des Wortbestandteils „Land“ durch „Republik“ läßt die nationalstaatliche Verfassung des Landes, in dem Aussiedler aufgenommen werden, stärker hervortreten, als der Ausdruck „Wunderland“. Das Wortspiel *wunderrepublik* charakterisiert Vorstellungswelten gegenüber dem Aufnahme-land Bundesrepublik. Es ist gerichtet gegen Vorstellungen von einem unkomplizierten Ablauf der Einbürgerung in Deutschland. Die weiteren argumentativen Verdeutlichungsanstrengungen des Beraters machen klar: Es ist ein trügerisches Bild, wer sich daran orientiert, ist unrealistisch, wer daran festhält, ist

unvernünftig und manövriert sich selbst in eine Lage, die von Frustrationen und Problemen gekennzeichnet ist.

Analytischer Kommentar: In dem Interaktionskontext, in dem Herr Stierle die Wagners darüber belehrt, dass Fakten in Deutschland schwer umzuwerfen sind, wird auch eine Negativbewertung von Handlungsabsichten der Klientenpartei zum Ausdruck gebracht. Das Problem der Abnahme einer enttäuschenden Statuszuweisung wird bearbeitet, indem der Plan, dagegen vorgehen zu wollen, als symptomatisch für „mitgebrachte“ kulturelle Orientierungen interpretiert und so als deplaziertes und inakzeptables Verhalten eingeordnet wird. Der Berater unterstellt dem Aussiedlerehepaar Handlungsorientierungen, die mit den in der Bundesrepublik herrschenden Legalitätsprinzipien nicht vereinbar sind. Er wendet auf die Wagners Motivkategorien an, die einer „weniger zivilisierten“ kulturellen Ordnung als der bundesrepublikanischen entspringen, einer Gesellschaftsordnung, in der solche Legalitätsprinzipien nur bedingt gelten.

Dort, wo Herr Stierle darüber aufklärt, dass Deutschland keine Wunderrepublik sei, geht es um die Handlungsrationalität der Betroffenen im Gesamtprozess der Aussiedlung. Die auf die Klientenpartei bezogenen Verhaltensbewertungen des Beraters setzen eigene (professionelle) Normalformvorstellungen von Aussiedlerverhalten als relevant, sie übergehen die biografischen Erfahrungshintergründe und die identitätsformende Lebenswelt der Betroffenen ebenso wie die Schwierigkeiten, die es bereitet, mit diesen Erfahrungsbeständen in einer Übergangssituation weiterzuleben.

Der Berater konfrontiert die Klientenpartei mit Normalformvorstellungen, die unterstellen, dass schon vor der Ausreise stringent und rational an der Realisierung der Aussiedlung, an der Schaffung von Voraussetzungen für einen reibungslosen Erwerb des Spätaussiedlerstatus hätte gearbeitet werden können (insbesondere durch Erlernen der deutschen Sprache). Ein Aussiedlungsverhalten mit irrationalen, ideologischen und zwanghaften Momenten wird dabei nicht zugebilligt. Insofern als Herr Wagner ein substantielles Selbst²³ unterstellt wird, läßt sich in Anlehnung Douglas (1970) auch davon sprechen, dass im Kontext der professionellen Aussiedlerberatung eine absolute Aussiedlungsmoral entfaltet wird.

5. Abschliessende Bemerkungen: Quellen der Effektivitäts- und Kooperativitätsstörung in der Ausiedlerberatung

Die vorangegangenen – ausschnitthaften – Analysen zu einem Gespräch aus der Aussiedlerberatung haben herausgearbeitet, wie spezifische Rahmenbedingungen dieses Beratungsinstituts sich auf interaktive Gestaltungsleistungen der Akteure niederschlagen. An dem ausgewählten Fall konnte insbesondere das Durchschlagen des höhersymbolischen Sinnsystems²³ des Staatsangehörigkeitsrechts sowie das Durchschlagen der Organisationsverflochtenheit der Aussiedlerberatung auf die Interaktionsmodalität nachgezeichnet werden. Das Analyseinteresse war auf spezifische Verzerrungstendenzen und Störpotentiale gerichtet, die von diesen Kontextbedingungen auf das vorliegende Beratungsge-

spräch ausgehen. Auf der Grundlage der hier angestellten fallanalytischen Beobachtungen lassen sich drei systematische Störquellen der Beratungsarbeit mit Aussiedlern unterscheiden. Ich möchte sie abschließend in verallgemeinerter Form darstellen:

(1) Störpotential *Überprüfungsschema*

Sofern statusrechtliche Problematiken relevant sind, findet das Beratungsgespräch im Kontext von Feststellungs- und Überprüfungserfordernissen so genannter Bestätigungsmerkmale von Volkszugehörigkeit statt. Dabei sind die ratsuchenden Aussiedler gefordert, eine Biografie zu dokumentieren bzw. eine Identität zu präsentieren, die den Anforderungen des Aufnahme- und Anerkennungsverfahrens stand hält. Der Aussiedlerberater ist gefordert, Wissen verfügbar zu machen, das die Betroffenen benötigen, um Ablauf und formalen Anforderungen des Anerkennungsverfahrens gerecht werden zu können. Dieser gemeinsame Orientierungsbezug auf das Anerkennungsverfahren spannt einen Interpretationskontext auf, in dem aktuell kommunikative Verhaltensbekundungen von Aussiedlern als relevant für statusrechtliches Überprüfungs- und Entscheidungshandeln angesehen werden. Dass sich im Beratungsschema Funktionen der Überprüfung von Statusmerkmalen – und hier insbesondere von Deutschkenntnissen –, verschärft die beratungskonstitutiven Asymmetrien zum einen dahingehend, dass zwangskommunikative Tendenzen wirksam werden, zum anderen dahingehend, dass die Abhängigkeit des Klienten vom Berater vergrößert wird: Ob und in welchem Ausmaß die Verwendung der Sprache, in der sich die Klientenpartei nicht routiniert und nicht sicher ausdrücken kann, zur Belastung für das Kooperationsverhältnis wird, hängt unter solchen Bedingungen entscheidend vom Berater bzw. Beraterin ab. Er/Sie wird in diesem Arrangement zu einem Interaktionsgegenüber, das den gemeinten Sinn bzw. die Handlungsintentionen der Klientenpartei aus fragmentarischen Äußerungsteilen und Behelfsausdrücken erschließen muss. Für die Klientenpartei bedeutet dies verstärkte Abhängigkeit von der Bereitschaft und Fähigkeit des Beraters, interpretative Leistungen zu erbringen, die sprachlichen Äußerungen der Klienten „in ihrem Sinne“ zu verstehen suchen. Nur so können Verständigungsbarrieren überwunden werden und nur dadurch kann vermieden werden, dass Schwächen in der Beherrschung der deutschen Sprache die Handlungschancen von Aussiedlern und Kooperationsmöglichkeiten in der Beratungssituation beschneiden.

(2) Störpotential *Beratungsantinomie*

Die Verflechtungen der Aussiedlerberatung mit Abläufen in der Einbürgerungsadministration macht sich als eine antinomische Anforderung²⁴ an das beraterische Handeln bemerkbar. Zu einer Störungsquelle des Beratungsprozesses wird diese Beratungsantinomie dort, wo der Professionelle fehlerhafte Bearbeitungsstrategien wählt. Dadurch, dass Beratungsdienste für Aussiedler mit statusrechtlichen Angelegenheiten befasst sind, kommt folgende grundlegende Antinomie zum Tragen: Vom professionellen Berater erwarten die Klienten, dass er bei der Durchführung des Aufnahme- und Anerkennungsverfahrens aufklärend, unterstützend und im Interesse der Betroffenen tätig ist. Dieser ist dabei auf Einhaltung und Durchsetzung einbürgerungsrechtlicher Vorschriften verpflichtet. Der Helferorientierung, das Günstigste für den Klienten zu erreichen und in

seinem Interesse zu handeln, stehen somit institutionalisierte Zwänge entgegen, sicherzustellen, dass der Einbürgerungsadministration keine unnötigen Arbeitsbelastungen entstehen und sie nicht mit überflüssigen, weil chancenlosen Anträgen und Verfahren überzogen wird. So müssen die Dienst- und Hilfeleistungen des Aussiedlerberaters auch auf die Relevanzen hoheitsstaatlicher Organe zugeschnitten sein. Zudem sind sie immer auch in den Routinen und Rationalitätsstrukturen ihrer Trägereinrichtung verhaftet. Wie am Fallbeispiel gesehen, kann eine fehlerhafte und kontraproduktive Bearbeitung dieser Antinomie darin bestehen, von kommunikativen Aktivitäten geordneter Rekonstruktion des Klientenanliegens und vervollständigender Falldatenaufnahme abzusehen und auf professionelle Abkürzungsstrategien zu setzen.

(3) Störpotential *kulturelle Differenz*

Die generell zwischen Professionellen und ihren Klienten bestehenden kulturellen Differenzen sind in der Aussiedlerberatung überformt vom Fremdheitsstatus, den die Klienten aufgrund ihrer Herkunft aus osteuropäischen bzw. außereuropäischen Gebieten einnehmen. In konkreten Beratungssituationen wird die kulturelle Differenz zu einer Interaktions- und Interpretationsressource des Beraters im Umgang mit Schwierigkeiten, die der Klient hat und die er im kommunikativen Austausch bereitet. Das Störpotential dieser Interaktions- und Interpretationsressource im Beratungsprozess besteht zum einen darin, dass kulturalistische Verarbeitungen der Kundgaben des Klienten den Professionellen daran hindern, das berechnigte Anliegen in der Sache zu erkennen und den Betroffenen auch als solches zuzugestehen. Das Störpotential der Interaktions- und Interpretationsressource kulturelle Differenz besteht zum anderen darin, dass ihr Gebrauch gewöhnlich mit Degradierungs- und Distanzierungsprozessen einher geht, mit Sozialprozessen also, die sich als Erschwernisse für den Aufbau von Vertrauensbeziehungen sowie als Erschwernisse kooperativen Handelns und kulturellen Lernens erweisen. Das auf Hilfeleistung ausgerichtete Interaktionsarrangement wird ausgehöhlt durch kommunikative Prozesse der Verantwortlichmachung des Klienten für das Problem, das ihn zum Berater geführt hat bzw. durch Verarbeitung des Klientenproblems in Bezügen einer absoluten Aussiedlungsmoral.

Will das Institut der Aussiedlerberatung nicht nur ein gesellschaftlicher Ort sein, an dem kulturelle Differenzen reproduziert werden und Verantwortlichmachung der Betroffenen für die Probleme, mit denen sie zu kämpfen haben, stattfindet, muss sie den skizzierten Störpotentialen der Beratungskommunikation Aufmerksamkeit schenken. Eine systematische Reflektion der aufgezeigten Störpotentiale in der Beratungspraxis und in ihren Ausbildungs- und Anleitungseinrichtungen ist Voraussetzung dafür, Schwierigkeiten, vor die sich die Betroffenen gestellt sehen, als biografische und lebensweltlich bedingte anzuerkennen und als Bestandteile des Arbeitsbündnisses zuzulassen (ohne sie gleich in kulturalistischer Perspektive zu schematisieren). Sie ist Voraussetzung dafür, die Probleme, die die Betroffenen haben, auch als Probleme begreifen zu können, die durch die Institutionenwelt des Aufnahmelandes hervorgerufen werden. Die systematische Reflektion der aufgezeigten Störpotentiale ist schließlich auch Voraussetzung dafür, die Schwierigkeiten, die Klienten in der aktuellen Beratungssituation „bereiten“, als interaktiv produzierte in Rechnung

stellen zu können. Der mächtige kulturalistische und fremdmachende Zugriff auf die Klientenpersönlichkeit könnte so eher vermieden werden, könnte leichter ersetzt werden durch einen Bearbeitungsstil, der an sozialen und kommunikativen Konsituationsmechanismen der Probleme, die der Klient hat und die sich in der Beratungssituation sozusagen äußern, orientiert ist.

Anmerkungen

- 1 Diese Forschungsarbeit ist Teil des am Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, durchgeführten Projektes „Sprachliche Integration von Aussiedlern“.
- 2 Auf diese im Datenmaterial durchaus beobachtbare Elementarproblem der Beziehungskonstitution kann hier nicht eingegangen werden.
- 3 Die Kurzbezeichnung „Aussiedlerberatung“ bezieht sich auf Beratungsdienste, die von den Wohlfahrtsverbänden angeboten und von den dort beschäftigten Sozialarbeiterinnen, Sozialpädagogen usw. erbracht werden. Auch landmannschaftliche Organisationen leisten Beratungsdienste für Aussiedler. Wenn ich im Folgenden von Aussiedlerberatung spreche, ist stets die Beratungsarbeit gemeint, die von den Professionellen der Wohlfahrtsverbände erbracht wird. Diese Beratungsdienste sind Bestandteil eines komplexen Betreuungs- und Hilfesystems, das speziell für deutschstämmige Zuwanderer errichtet wurde. Ein „Programm der Bundesregierung zur Eingliederung von Aussiedlern in der Bundesrepublik“ existiert seit 1976 (Neuaufgabe 1988). Mit diesem Programm erging an die Verbände der freien Wohlfahrtsverbände der Auftrag, den Prozess der Aussiedlerintegration zu gestalten. Das Spektrum der Problematiken, mit denen sich die für deutschstämmige Zuwanderer eingerichteten Beratungsstellen befassen, ist breit gestreut. Neben familieninternen und psychosozialen Problematiken und solchen, die mit Eingliederungsbemühungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt akut werden, sind es überwiegend Probleme statusrechtlicher Art, mit denen die institutionelle Aussiedlerberatung befasst ist. Aus einer statistischen Erhebung des Aussiedlersozialdienstes der Caritas geht hervor, dass statusrechtliche Fragen mit fast 37% der am häufigsten behandelte Gegenstand in der Aussiedlerberatung sind (vgl. Caritas 1996).
- 4 Vgl. Kallmeyer (1985), Nothdurft (1984), Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994).
- 5 Ausführlicher zur Komponentenstruktur des Handlungsschemas „beraten“ Nothdurft/Reitemeier/Schröder (1994), S. 9-15.
- 6 Das Gefährdungspotential beratungskonstitutiver Asymmetrien ist Gegenstand der exemplarischen Analysen in Nothdurft/Reitmeier/Schröder (1994).
- 7 Auf eine Erörterung weiterer gesetzgeberischer Maßnahmen und behördlicher Praktiken, unter denen das Aufnahme- und Einbürgerungsprocedere für Aussiedler zunehmend problematisch geworden ist, muss hier verzichtet werden.
- 8 Für die Anerkennung als *deutscher Volkszugehöriger* ist der Nachweis erforderlich, dass Eltern oder andere Verwandte entsprechende Merkmale – Sprache, Erziehung, Kultur – („Bestätigungsmerkmale“) vermittelt haben. Ferner muss glaubhaft gemacht werden, dass der Antragsteller bis zum Zeitpunkt der Ausreise sich zur deutschen Nationalität oder – wie es im BVFG § 6, Absatz 2, heißt – „auf andere Weise zum deutschen Volkstum bekannt“ haben. Für die Zuerkennung des Spätaussiedlerstatus ist darüber hinaus das *Kriegsfolgeschicksal* ausschlaggebend.
- 9 Die Durchführung des Aufnahme- und Anerkennungsverfahrens obliegt dem Bundesverwaltungsamt in Köln, für die Aushändigung der Spätaussiedlerbescheinigung sind kommunale Behörden zuständig.
- 10 „Die Einteilung der Eingereisten in Spätaussiedler, Ehegatten und Abkömmlinge, in Inländer und Ausländer führt zu einem hohen Maß von Verwirrung, Desorientierung,

- Verunsicherung bei den Betroffenen, zu einem hohen Beratungs- und Betreuungsaufwand, zu materiellen Problemen und zu objektiven und subjektiven Hemmnissen für die Integration“ (Khuen-Belasi 1999, S. 194 f.).
- 11 Mit dem Titel „den ich diesem Transkript gegeben habe, greife ich eine Äußerung des Beraters auf. Es handelt sich aber nicht um ein wortwörtliches Zitat.
 - 12 Der grundlegenden Fragestellung, wie die Aussiedleridentität in der Kommunikation mit Einheimischen auf dem Spiel steht, gehe ich mit Analyseverfahren nach, die sich orientieren an Methoden der interpretativen Sozialforschung (Bohnsack 1991), der ethnografischen Interaktionsanalyse (Schütze 1994) und der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse (Bergmann 1981). Diese analysemethodische Vorgehensweise orientiert sich primär an der sprachlich-interaktiven Äußerungsproduktion, ihren formulatorischen Merkmalen und ihrer sequenziellen Ordnung. Jedoch geht die Beschreibungs- und Analyseperspektive über die bloße Erfassung von Äußerungsformen und textuellen Phänomenen hinaus. Die Äußerungen von Gesprächsteilnehmern werden in ihrer sequenziellen Einbettung erfasst und hinsichtlich der dabei angezeigten Bedeutungsgehalte interpretiert. Die äußerungsstrukturelle Beschreibung erstreckt sich auf interaktive Ordnungsleistungen der Gesprächsbeteiligten, und sie sucht die in ihrem Beteiligungsverhalten realisierten Sinngewandungen und Symbolisierungen deutend zu erfassen. Dabei werden äußerungsstrukturelle Merkmale auch in ihrer Hinweisfunktion auf biografische und soziale Kontexte beachtet. Mit einem Begriff aus der Ethnomethodologie formuliert lässt sich sagen, dass es darum geht, den *accounting process* nachzuzeichnen, also die Leistungen, die Gesprächsteilnehmer zur Verständlichmachung des eigenen aktuellen Tuns und zur Sicherstellung von Verstehbarkeit eigener Äußerungen für andere vollziehen.
 - 13 Das Gespräch wurde nach den am Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, ausgearbeiteten Konventionen transkribiert; eine Übersicht findet sich im Anhang dieses Beitrages. Zu den Sprecherkennzeichnungen im Transkript: Berater/Herr Stierle = SM; Frau Wagner = FW; Herr Wagner = HW. Die mit K markierten Zeilen enthalten Erläuterungen, die das Verständnis transkribierter Äußerungen erleichtern sollen sowie Hinweise auf nichtverbale Aktivitäten in der Gesprächssituation. Im Beschreibungstext gebe ich Zitate aus dem Transkript in kursiver Schreibweise wieder.
 - 14 Ich vermute, dass die Teilnahme an dem Lehrgang zur Ausbildung als Altenpflegerin arbeitsvertraglich geregelt ist und dass die Lehrgangsteilnahme auf ein reguläres Beschäftigungsverhältnis hinausläuft.
 - 15 Zum Konzept der kommunikativen Selbstvertretung Schmitt (1997).
 - 16 Die prinzipielle Risikobehaftung für das Image eines Situationsbeteiligten, für die ein anderer oder eine andere Beteiligte spricht, wird aufgezeigt in Kallmeyer/Keim/Nikitopoulos 1994, S. 64f.
 - 17 Ich beziehe mich hier auf eine Passage, in der Frau Wagner unter Berufung auf Frau Stern, die Behördenmitarbeiterin, Empörung über mangelnde Hilfsbereitschaft des Beraters bekundet, Zitat aus dem Transkript: *frau stern äh sagt soo * fest dass äh helft * stierle helfen * uns warum helfen „er uns nicht. Setzt sich ein Sprecher „vom Inhalt seiner Worte ab, indem er ausdrückt, dass sie nicht von ihm, oder von ihm in irgendeinem ernsthaften Sinne, gesprochen worden seien“, handelt es sich um ein Sprechen verringerter Verantwortung für das Gesagte (Goffman 1980, S. 549).*
 - 18 In „ja-aber“-Formaten werden gegensätzliche thematische Foki etabliert („Fokusopposition“), wobei der nachgeordnete „aber“-Teil die Aussagen höherstufiger Relevanz enthält (vgl. Kallmeyer/Schmitt 1991).
 - 19 Das Konzept der Normalformen geht zurück auf Cicourel, der davon ausgeht, dass der Aufbau von Reziprozitätsstrukturen in Interaktionssituationen „die Existenz bestimmter Normalformen akzeptabler Rede und Erscheinungen (voraussetzt; U.R.), auf die sich Mitglieder einer Gesellschaft stützen, um ihrer Umwelt einen Sinn zuzuordnen“

- (Cicourel 1975, S. 33). Auf Normalformvorstellungen bzw. auf, das, was als jedermann bekannt vorausgesetzt werden kann, nehmen Interaktionsbeteiligte Bezug, um aufgetretene Reziprozitätsstörungen zu normalisieren. Mittlerweile findet das Konzept der Normalformen nicht nur Anwendung auf alltagsweltliches Jedermann-Wissen, sondern auch auf institutionell bzw. professionell gebundenes Sonderwissen (ausführlicher hierzu Kallmeyer/Schmitt 1996, S. 32).
- 20 Zum Konzept der Motivzuschreibung Blum/McHugh (1971).
- 21 Die Litotes ist eine rhetorische Figur, bei der durch Negation des Gegenteils eine besondere Hervorhebung erfolgt; Bußmann bezeichnet die Litotes als eine Form des „neigentlichen Sprechens“, bei der eine superlativische Eigenschaft durch die Negation des Gegenteils umschrieben wird“ (Bußmann 1983, S. 306).
- 22 Charakteristisch für Interaktionskontexte, in denen individuell zurechenbare Handlungsweisen unter Legitimierungs- und Bewertungsaspekten auf dem Spiel stehen, ist, dass hochabstrakte Normalformtypisierungen herangezogen werden. Den Betroffenen wird dabei eine Identität unterstellt, die Kontinuität über alle Situationen hinweg wahrt; Identitätszustände und Handlungsweisen werden so losgelöst von lebensweltlichen und situationskonkreten Umständen erfasst. Anstelle eines „situativen Selbst“ wird ein „substanzielles Selbst“ unterstellt. Vor allem gesellschaftliche Kontrollinstanzen unterstellen Betroffenen ein „substanzielles Selbst“, eine feste Identität, die sie bereits besitzen oder aber erwerben können. Auf das Vorliegen oder Nichtvorliegen dieses „substanziellen Selbst“ reagieren sie in moralischen Urteilen, wobei diese Urteile Aus- und Einschlussentscheidungen einhalten. Das Konzept der absoluten Moral geht zurück auf Douglas, der damit das Phänomen kollektiv geteilter Wertvorstellungen in die ethnomethodologische Untersuchungsperspektive einbezogen hat. Zur Anwendung des Konzepts der absoluten Moral in Gerichtsverfahren Bohnsack (1973, S. 59ff.).
- 23 Als höhersymbolische Sinnsysteme gelten Denkgebilde und Wissensbestände aus Sinnwelten, die alltagsweltliche Orientierungsbezüge überschreiten. Höhersymbolische Sinnsetzungsakte lenken „die Aufmerksamkeit (der Interaktionsbeteiligten; U.R.) von der Sphäre der Sinnzusammenhänge alltagsweltlichen Erlebens, Erleidens und Handelns ... auf einen systematisierten außeralltäglichen Denkkzusammenhang“ (Schütze 1987, S. 181f.). Der Begriff geht zurück auf Alfred Schütz, der von „geschlossenen Sinnbezirken“ spricht und darunter Wissenssysteme und Vorstellungsräume fasst, in denen Ereignisse auf andere Weise verstanden werden als in der alltäglichen Existenzwelt (vgl. Schütz 1971, S. 237-298).
- 24 Zu Antinomien bzw. Paradoxien in den Sozial- und Lehrerberufen siehe Schütze (1992 und 1996) sowie Schütze/Bräu/Liermann/Prokopp/Speth/Wiesemann (1996).

Literatur

- Bergmann, J. R.: Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Herausgegeben von Peter Schröder und Hugo Steger (Sprache der Gegenwart, Bd. 54). Düsseldorf 1981, S. 9-51
- Blum, A. F./McHugh, P.: The Social Ascription of Motives. In: Sociological Review 36. (1971), S. 98-109
- Bohnsack, R. Handlungskompetenz und Jugendkriminalität. Neuwied, Berlin 1973
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung. Opladen 1991
- Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1983
- Caritas-Aussiedlerdienst. Arbeitsstatistik 1995. (Beihefte der Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft). Heft 3 (1996)

- Cicourel, A.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975
- Douglas, J.: Deviance and Respectability. The Social Construction of Moral Meanings. In: Douglas, J. (Hrsg.): Deviance and Respectability. New York/London 1970, S. 3-10
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M. 1980
- Kallmeyer, W.: Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983. Herausgegeben von Elisabeth Gülich und Thomas Kotschi. Tübingen 1985, S. 81-122
- Kallmeyer, W./Keim, I./Nikitopoulos, P.: Selbst- und Fremddarstellung im Gespräch und Regeln des Sprechens. Untersucht am Beispiel einer Stehcafé-Gruppe in Sandhofen. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Das Projekt „Kommunikation in der Stadt“. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 4.1) Berlin, New York 1994, S. 39-140
- Kallmeyer, W./Schmitt, R.: Die Markierung von oppositiven Reaktionen. MS 1991
- Kallmeyer, W./Schmitt, R.: Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gespräch. (Studien zur deutschen Sprache; Bd. 4). Tübingen 1996, S. 19-118
- Khuen-Belasi, L.: Aspekte der Integrationsarbeit mit Aussiedlern – ein Plädoyer aus der Praxis. In: Barbašina, E./Brandes, D./Neutatz, D. (Hrsg.): Die Rußlanddeutschen in Rußland und Deutschland. Selbstbilder, Fremdbilder, Aspekte der Wirklichkeit. (Forschungen zur Geschichte und Kultur der Rußlanddeutschen, 9. Jg. 1999, Sonderheft). Essen 1999, S. 191-202
- Nothdurft, W.: „...äh folgendes problem äh...“ Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 57) Tübingen 1984
- Nothdurft, W./Reitemeier, U./ Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 61) Tübingen 1994
- Reitemeier, U. (1994): Beraten und institutioneller Kontext. Zum Einfluß institutioneller Handlungsbedingungen auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Ratsuchendem und Berater. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./ Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 61) Tübingen 1994, S. 230-259
- Schmitt, R. (1997): Unterstützen im Gespräch. Zur Analyse manifester Kooperationsverfahren. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Band 16 (1999), Heft 1/2, S. 52-82
- Schröder, P. (1994): Perspektivendivergenz in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, W./Reitemeier, U./ Schröder, P. (Hrsg.): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. (Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 61) Tübingen 1994, S. 90-182
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Hagen 1987
- Schütze, F.: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 132-170
- Schütz, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau 1994, S. 189-297

Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996, S. 183-275

Schütze, F./Bräu, K./Liermann, H./Prokopp, K./Speth, M./Wiesemann, J.: Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band. 1. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996

Transkriptionszeichen

| | | |
|-------------------|-----------------|--|
| ja | aber | simultane Äußerungen stehen übereinander; Anfang und |
| | nein nie mals | Ende werden auf den jeweiligen Textzeilen markiert |
| | →herr huber | Synchronisationssymbol in Simultanpassagen mit mehr als zwei |
| | ver\such | Beteiligten, um in einer anderen Sprecherzeile den Anfang oder |
| | ja | das Ende von simultan Gesprochenem zu markieren |
| + | | unmittelbarer Anschluss/Anklebung bei Sprecherwechsel |
| * | | kurze Pause (bis max. ½ Sekunde) |
| ** | | etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde) |
| *3,5* | | längere Pause mit Zeitangabe in Sekunden |
| *4:30* | | lange Pause mit Zeitangabe in Minuten und Sekunden |
| = | | Verschleifung (Elision) eines oder mehrerer Laute <u>zwischen</u> Wörtern (z.B. <i>sa=mer</i> für <i>sagen wir</i>) |
| / | | Wortabbruch |
| (... ...) | | unverständliche Sequenz (drei Punkte = Silbe) |
| (...2,5) | | unverständliche längere Sequenz mit Angabe der Dauer |
| (war) | | vermuteter Wortlaut |
| (gunst?kunst) | | Alternativlautungen |
| ↑ | | steigende Intonation (z.B. <i>kommst du mit ↑</i>) |
| ↓ | | fallende Intonation (z.B. <i>jetzt stimmt es ↓</i>) |
| - | | schwebende Intonation (z.B. <i>ich sehe hier-</i>) |
| ↑↑ | | Echofrage |
| „ | | auffällige Betonung (z.B. <i>aber ge“rn</i>) |
| : | | auffällige Dehnung (z.B. <i>ich war so: fertig</i>) |
| ←immer ich→ | | langsamer (relativ zum Kontext) |
| →immerhin← | | schneller (relativ zum Kontext) |
| >vielleicht< | | leiser (relativ zum Kontext) |
| <manchmal> | | lauter (relativ zum Kontext) |
| LACHT | | Wiedergabe nichtmorphemisierten Äußerung auf der Sprecherzeile in Großbuchstaben |
| IRONISCH | | Kommentar zur Äußerung (auf der Kommentarzeile) |
| QUIETSCHEN | | nicht-kommunikatives (akustisches) Ereignis in der Gesprächssituation (auf der global. Kommentarzeile) |
| [...] | | Auslassung in Transkripten (ggf. mit näheren Angaben zum Umfang o.ä., Erläuterung auf der Kommentarzeile) |

Ulrich Reitemeier: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache, Mannheim. Anschrift: Postfach 10 16 21; 68016 Mannheim

John McLeod/ Sophia Balamoutsou

Narrative processes in the assimilation of a problematic experience: qualitative analysis of a single case

Abstract

Increasing attention has been given to the Assimilation Model as an integrative framework for understanding the change process in psychotherapy. This paper contributes to the development of the model by identifying ways in which narrative and discursive practices are involved in the transition to the „problem statement“ stage of assimilation of a problematic experience. The study uses a method of qualitative narrative analysis to construct an interpretive account of the change process occurring in a single case of experiential psychotherapy. The overall process of change in this case is described in terms of two broad phases: building a storyworld and co-construction of a new narrative. The shift to „naming“ the problem is discussed in terms of the operation of a number of narrative micro-processes, including positioning, symbolisation and the co-construction of metaphor themes. The implications of this analysis are discussed.

Zusammenfassung

Narrative Prozesse in der Assimilation einer problematischen Erfahrung: eine qualitative Einzelfallstudie

Das *Assimilation Model* als integrativer Rahmen für das Verständnis von Veränderungsprozessen in der Psychotherapie stößt zunehmend auf breites Interesse. Durch die Identifikation von narrativen und diskursiven Aspekten beim Übergang zum Stadium der *Problemerkennntnis* im Verlauf der Assimilation einer problematischen Erfahrung trägt der vorliegende Aufsatz zur Weiterentwicklung dieses Modells bei. Die vorgelegte Einzelfallstudie nutzt die Methode der qualitativen Narrativanalyse zur Konstruktion eines interpretativen Ansatzes über den Veränderungsprozess bei einer erfahrungsorientierten psychotherapeutischen Behandlung. Der Veränderungsprozess in diesem Fallbeispiel wird in zwei Phasen beschrieben: *Explikation einer persönlichen Geschichte* und *gemeinsame Konstruktion eines neuen Narrativs*. Die Entwicklung zur „Namengebung“ für das Problem wird verstanden als Abfolge narrativer Mikroprozesse, einschließlich *Positionierung*, *Symbolisation* und gemeinsamer *Metaphernkonstruktion*. Die Implikationen dieser Methodik werden diskutiert.

The development of better ways of understanding the change process has comprised one of the primary goals of psychotherapy research in recent years. Although a substantial amount of research has been carried out into the process of therapeutic change (see, for example, Toukmanian/Rennie 1992), it can be argued that this body of work has been informed by a diversity of theoretical perspectives, and as a result may lack conceptual cohesion. The fragmented and contested nature of much psychotherapy process has made it difficult for practitioners to make use of research findings in guiding practice. Stiles and colleagues (Stiles et al. 1990, 1992) have developed an integrationist model for understanding the process of change in psychotherapy. This model conceives of therapy as an activity through which the client becomes able to master or „assimilate“ problematic or difficult experiences. The „Assimilation Model“ comprises 8 stages through which the client moves in his or her efforts to explore and understand the problematic issue which has brought them to therapy: Stage 0: Warded off; 1: Unwanted thoughts; 2: Vague awareness/emergence; 3: Problem statement/clarification; 4: Understanding/insight; 5: Application/working through; 6: Problem solution; 7: Mastery. The basic structure of the Assimilation Model has been supported in series of research studies (Stiles 1999; Stiles et al. 1991, 1995; Varvin/Stiles 1999). Recently, Honos-Webb and Stiles (1998) have presented a reconceptualisation of the Assimilation Model in terms of voices. Typically, in therapy a „warded off“ or „unheard“ voice of the client, which expresses a painful or unconscious aspect of the experiential world of the person, struggles to be heard in the face of stronger, dominant voices. The process of assimilation involves this emergent voice coming to take its place in the „community of voices“ (Honos-Webb/ Stiles 1998). Notions of „voice“ and „assimilation“ provide integrationist conceptual tools which enable the contribution of a broad range of theoretical approaches to psychotherapy to be brought to bear on the task of producing a more differentiated, elaborated and practically useful understanding of the change process.

The narrative social constructionist approach to psychotherapy (McLeod 1997, 1999a, b) is a theoretical perspective which may potentially represent a valuable means of extending the scope of the Assimilation Model. The narrative social constructionist perspective on psychotherapy has developed from the work of White and Epston (1990) and Gergen (1985, 1999). It is an approach to psychotherapy which emphasises the social, historical and cultural construction of identity, and the collaborative co-construction of meaning between therapist and client. Narrative social constructionist inquiry pays particular attention to the uses of language within therapy, with a specific focus on the ways in which the telling of stories creates and conveys meaning and locates teller and listener within a cultural context.

Experiential psychotherapy can be defined as a contemporary rendering of an approach to therapy which originated in the work of Carl Rogers and other humanistic psychologists in the 1950s. There are many current versions of experiential therapy in use, for example process-experiential therapy (Greenberg/Rice/Elliott 1993) person-centred therapy (Mearns/Thorne 1999), „second-generation“ person-centred therapy (Rennie 1998) and Gestalt Therapy. A review of recent developments in experiential psychotherapy can be found in

Greenberg, Lietaer and Watson (1998). Some of the basic features of all experiential approaches to psychotherapy are an emphasis on an accepting, respectful empathic relationship between therapist and client, therapist willingness to be congruent and authentic, and active engagement in processing of current emotions and feelings.

The aim of the present paper is to identify some of the narrative processes which may be involved in the therapeutic co-construction of assimilation of a problematic experience. The paper forms part of a series of research reports based on analysis of narrative processes in single cases of experiential psychotherapy (McLeod/Balamoutsou 1996; McLeod 1997; Grafanaki/McLeod 1999). The methodological assumption underpinning this series of case reports is that the complexity of narrative process can only be appreciated within the context of a whole case. As in the work of Murray (1938), findings from a series of case studies are used as means of building towards a generalisable model.

1. Method

The study comprises a narrative analysis of a single case of experiential psychotherapy, based on qualitative material (session transcripts; client and therapist interviews and open-ended questionnaires). The methodological approach adopted is hermeneutic in nature, consisting mainly of an interpretive analysis of the text of the psychotherapy sessions.

1.1 Procedures

The client, Laura, received 12 sessions of experiential (person-centred) psychotherapy over 18 weeks, in accordance with the approach outlined by Mearns and Thorne (1999) and Rennie (1998). Therapy was provided free of cost through a University Research Clinic. The client participated in a preliminary screening and assessment interview, at which informed consent for data collection was negotiated. All therapy sessions were audio-taped and transcribed. Consent to use these data was also agreed at the completion of therapy.

1.2 Participants

The client was female, white, 45 years of age, and employed in a senior position as a social worker specialising in child care issues. Her reasons for entering psychotherapy were described as linked to the goal of increasing self-awareness in relation to professional training that she was undertaking. Laura had been married to Steve for 8 years. Richard (Steve's son by a previous marriage) was 21 at the time of therapy, and lived with Laura and his father. The psychotherapist was male, white, 43 years of age, with 8 years post-qualification experience in person-centred psychotherapy.

1.3 Data collection

One week before commencing psychotherapy, the client participated in an interview in which procedures were explained, her expectations and goals for therapy were explored, and she was given a pre-therapy writing task to complete in her own time. The pre-therapy writing task included constructing an autobiographical statement and responding to series of narrative projective questions concerning her favourite piece of fiction (fairy tale, book, film, etc.). The purpose of the writing assignment was to collect material that would make it possible to place the therapy narrative in the context of the client's broader life narrative. Each session of psychotherapy was tape recorded and transcribed, with each transcript being checked for accuracy on three occasions. Between each session the client completed the Important Event Questionnaire (IEQ, Cummings/ Hallberg/Slemon 1994), an open-ended questionnaire which invites the person to identify and describe therapeutically significant events both within and between therapy sessions. The client and therapist were interviewed one week following completion of psychotherapy. These post-therapy interviews focused on participants' accounts of the experience of therapy and its usefulness, and on the impact of the research procedures. In the post-therapy interview, both client and therapist were invited to identify „turning points“ or „key moments“ in the therapy. Material collected from all sources (pre-therapy interview and writing task, session transcripts, IEQ responses, and post-therapy interviews) was collated into a bound volume which was used as the data 'text' for all subsequent analyses.

1.4 Data analysis

The research text was analysed using a method of Qualitative Narrative Analysis (QNA), which is a qualitative method for the study of psychotherapy texts. QNA represents a method of systematic interpretation of narrative process that has been derived from the work of a number of writers on narrative and discourse, including Gee (1986, 1991), Mishler (1986), Polanyi (1982, 1985), Labov and Waletzky (1967), and Riessman (1988, 1990, 1993). QNA emphasises the importance of the whole narrative, rather than coding themes or categories across narratives. There are three stages in QNA. First, the method calls for a series of successive readings and re-readings of the text, each time identifying different types of narrative and discursive phenomena, and leading to a summary statement of the core themes and stages/shifts within the case. The second stage involves the selection of segments of the text for micro-analysis. This component of the method is influenced by the approach to intensive analysis of change events pioneered by Elliott (1984). The third and final stage of QNA requires the integration of analytic insights into a coherent and interpretive account of the material. Stage one of the research process involve the use of multiple independent readers, in order to arrive at a consensual account of the main themes of the case (Hill et al., 1997). Stages two and three are based on intensive interpretive work carried out by the co-authors of the study, focused on the

micro-analysis of narrative processes taking place before, during, and following events or episodes that have been identified by the client, therapist and observers as comprising significant „turning points“ in the course of therapy. The unit of analysis employed in micro-analysis is the „story“, which is defined as a narration of a specific biographical memory, incorporating an active, purposeful protagonist and structured around an identifiable sequence of event and evaluation clauses, following the model of narrative structure proposed by Labov and Waletzky (1967) and Polanyi (1982, 1985). Further information on the procedures associated with QNA can be found in McLeod and Balamoutsou (in press).

2. Results

The findings of this case analysis are presented in a form intended to facilitate „narrative knowing“ (Polkinghorne 1988, 1995). This section opens with an initial presentation of a summary of the content of the first five sessions, to orient the reader to the main features of the case. This is followed by a detailed analysis of the beginning of Session 5. This session was identified by the client, therapist and independent observers as the most important „turning-point“ of the case. Finally, a narrative social constructionist interpretation of the process of change occurring in this case is offered.

2.1 Case summary

Session 1. Laura explained that she did not really need therapy and that she was there because it had been suggested by the tutor on her management course which she was attending. Laura reported that she received a lot of support from her job and the people in her job. She presented herself as a ‘strong’ woman. Her husband (Steve) suffered from a chronic illness and that seemed to interrupt their life especially when they had to change their plans due to his illness. Planning was very important for Laura and it was very frustrating for her when their plans were altered by Steve’s illness. When she was an adolescent her father had suffered from a chronic illness and in her childhood she had been called upon to assume adult responsibilities.

Session 2. Laura began by talking about a female friend who had died the previous week. She had felt profoundly affected by the death and was feeling guilty for not having listened enough to her friend. She linked this to her mother: it was almost as if she could hear her own mother saying that she should have listened more. Laura’s mother was a strong woman; her strict, authoritarian attitudes had influenced Laura’s outlook on life. However, Laura described her relationship with her mother as good. Laura also reported that she had a good understanding with her stepson Richard (Steve’s son from his previous marriage). Although she and Richard often had arguments they also had good times together. Towards the end of that session she questioned again the use of therapy because she had become aware that she was opening up issues that she did not expect to discuss.

Session 3. Laura started the session by saying to the therapist that she felt that she was wasting his time. She never felt she needed help, and when she was in need she always coped on her own. She was concerned that therapy might open up issues for her and then she might feel wounded. Laura observed that since she had been a teenager she had looked older than her age and that people around her would confess their problems to her. She always felt capable of dealing with her problems. Only twice in her life had she felt scared. Once when her father was seriously ill and she was afraid that he will die and another time when her sister was very depressed and again she was afraid she was losing her. Eventually both her father and her sister recovered.

Session 4. This session was largely about the constant arguments Laura had been having with Richard, because he did not take responsibilities as an adult in the house. Instead he treated their house as a 'bed and breakfast' establishment and he did not even look after himself. Sometimes his mere presence made her irritated. Her husband (Richard's father) was never able discipline him. Richard sometimes lived with his mother and sometimes with Laura and his father. That made Laura feel as a part-time mother. Laura expressed her anger over Richard's behaviour.

Session 5. Laura reported feeling rather pleased - she had told Richard how she felt about his inconsiderate behaviour. A few days after this event Laura and her husband had gone on holiday. On the second day they of their holiday, Richard arrived unexpectedly. Laura was moved by this act of Richard; it felt as if they were a family again. As the arguments and the difficulties with Richard seemed to have subsided, Laura stopped and wondered what her recent experience in relation to him might mean. Her husband had suggested that the reason that she was getting angry with Richard was because she did not have a child of her own. At the moment of recounting this idea to the therapist Laura was overcome by a wave of emotion. She felt sick at the realisation that she had missed the opportunity to have her own child.

From that point onwards and until the end of the 12-session therapy, the therapeutic work clearly shifted into a different phase, with Laura trying to deal with the loss of the child she did not have had and she would never have. In subsequent sessions Laura explored the possible factors that had not allowed her to have a child and sought ways of dealing with the feelings associated with this problematic experience.

2.2 Assimilation Analysis of the case

The Assimilation Model represents a valuable interpretive perspective in relation to the case of Laura. The transcript and interview material gathered in the study provide convergent evidence that, during the course of therapy, Laura moved from Stage 1 (warded-off) to Stage 4 (understanding/insight). Initially Laura started counselling with warded off (stage 0) material. She reported that there was nothing to discuss in therapy and that the only reason she was there was because her tutor regarded it as necessary. The arguments with Richard, in session 4, could be identified as unwanted thoughts (stage 1). Laura experi-

enced substantial discomfort and anger when she was discussing Richard. Her thoughts and feelings around Richard began to form a vague awareness (stage 2) that the issues around Richard might have a deeper significance. In session five she voiced the problem of not having had a child and how painful that was. This moment could be categorised in the Assimilation Model as being at stage 3 (problem statement/clarification). Laura then moved immediately to stage 4 (understanding/insight) and began to explore the different reasons why she had not had a child, while also dealing with her feelings about this situation. The beginning of session 5 can be seen as a shift event, in which the problematic experience (being childless) became explicitly named for the first time. The following section provides a narrative analysis of the co-constructive processes and use of language associated with this movement into naming the core issue being experienced by the client.

2.3 Narrative analysis of the case

From narrative perspective, the overall process of therapy for Laura could be seen as comprising two general stages. The first stage was categorised as *Building a storyworld*. This process culminated in the turning-point event in session 5, categorised as *Fracturing the life-narrative*. The consequence of this event led to a second stage in the therapy: *Co-construction of a new narrative*. The analysis offered in the following sections focuses mainly on explicating the key narrative features of the „turning-point“ event in session 5.

2.4 Building a storyworld

Any client in psychotherapy is faced with the task of becoming known to their therapist within a relatively short space of time. It is understood by anyone in the role of client that they must make it possible for the therapist to know enough about who they are in order that the therapist can then be in a position to be helpful. From the perspective of experiential psychotherapy, the importance of therapist empathic engagement with the personal world of the client is considered to comprise an essential element of the therapeutic relationship. In narrative terms, this process can be regarded as that of the client and therapist jointly constructing a storyworld (McLeod 1999b). Throughout therapy, but particularly in sessions 1-4, Laura told a series of stories which enabled her therapist to enter into her world. The main threads within the storyworld consisted in stories that Laura told about her work and her family life. Through these stories, Laura was able to convey to the therapist a richly textured account of her social world, values, relationships, feeling states, and agency. Embedded in this storyworld was the thread of a story that had not been told, her story of never having her own child. From the earliest sessions, Laura's narrative included a series of brief statements which we categorised as „foretellers“. These statements comprised hints or clues that there was something else, another story, which was in some sense waiting to be told. Coherence across the different stories which Laura told in therapy was provided by her use of a number of meta-

phor themes (Angus 1996). Laura consistently drew upon a stock of recurring metaphors in describing her relationships with self and others. Two recurring metaphors were identified in the transcript. First, Laura employed metaphors around the theme of organising and maintaining control over time and being a „coper“. Second, Laura’s discourse was permeated by images of illness (for example, the illnesses of her father, husband and friends). In the opening four sessions, Laura’s storyworld was built around narratives which largely described how she coped with the illness of others.

Although the storyworld created in this case unfolded from Laura’s individual reflection on her life, and represented her rendering of a version of her life, it was also clear that it was a version that was co-constructed within the particular circumstances of psychotherapy. Analysis of the interaction strategies employed by the therapist revealed a number of ways in which he contributed to the construction of Laura’s narrative. The therapist consistently reflected back to Laura his attempts to follow and understand her „untold“ or „hidden“ story, thereby reinforcing or encouraging the expression of that „voice“ rather than the more dominant voice of the „coper“. On several occasions he drew Laura’s attention to her behaviour when she used humour to distance herself from painful emotions. This strategy appeared to have the effect of both indexing the painful/hidden story, and also suggesting the possibility that there might be conflicting narratives within Laura’s world. He also referred back to stories that had been told in earlier sessions, as if indicating that these were now also part of his world or part of a shared storyworld created between Laura and himself, and also conveying that he was continuing to reflect on the meaning of these stories weeks after they had been told.

In Assimilation Model terms, it may be that that the rapid shift in this case from Stage 2 (unwanted thoughts) to Stage 4 (problem clarification), with little time being spent in Stage 3 (problem identification) was possible because Laura and her therapist had constructed a sufficiently rich storyworld by session 5 that, once stated, the problem (childlessness) did not require extensive explanation: the issue was understood by both participants. It may be that in cases where stage 3 is arrived at earlier in the therapy, some time needs to be devoted by the client to explaining to the therapist just what the problem is. With Laura, this work had already been accomplished. By the middle of session 5, the major themes in Laura’s life had already been developed, in the form of a set of interlocking ‘storythreads’.

2.5 Fracturing the life-narrative

From a narrative perspective, throughout the first four sessions of therapy, and into the first half of session 5, it appeared as though Laura had a story to tell to the therapist which, for the most part, was a story that she already knew. There are three forms of evidence that support this interpretation of the case. First, the occurrence in early sessions of foretellers (hints that there were underlying issues ready to be disclosed) implied implicit story themes that were known (to the teller) but not ready to be told in therapy. Second, in the IEQ questionnaires completed

between sessions by Laura, she acknowledged that she was holding back on important material. Third, the crucial therapeutic moment which occurred at the beginning of session 5, which was perceived by all participants in the study as a critical moment of change, comprised a series of stories which led up to a climax (or dramatic denouement) which had already been discussed with her husband.

In seeking to make sense of the „turning-point“ moment at the beginning of session 5, it is helpful to present the unfolding story as told by Laura. The version of the transcript used below is displayed in stanza form (Gee 1986, 1991). This method of presentation is particularly effective as a means of representing the rhythm, meaning and structure of oral narrative. In addition, in the transcripts used here the words of the therapist have been omitted, in order to highlight the unfolding structure of the client's story. It can be assumed that when a client is actively engaged in telling a story, he or she is on a „track“ (Rennie 1992), in which the story thread is followed until a sense of completion is achieved. The inclusion of the words of the therapist interrupts the flow of client talk, and makes it more difficult for readers to appreciate the client story. In the excerpts given below, all therapist statements which have been excised were brief, comprising empathic reflections which summarised meaning themes, and encouragement to continue.

Story 1: I have such strong feelings towards Richard

Last time, we talked about Richard

Dear me, I got myself in a bit of a state about it didn't I?

I think actually it did me good

In fact I know it did

Because

I was able to think about it a bit, a bit more clearly

I mean not a lot has changed really

But then I didn't really expect to

But I suppose I feel

I feel more able to cope with what was going on

Having talked about it

And actually more able to challenge him

I have to admit that at one point I just got very angry

And maybe that was one of the things that was needed

Because I did get extremely angry with him

Because he was just never in

And I needed, I needed a bit of his time

And he just couldn't see that

So, yeah I suppose I blew my top over it

He was visibly shaken, I think

Steve said 'it's because I don't get angry very often'

You know, you know
To get angry to me is such a waste of time
Isn't it?
But you can't help it sometimes
But I like to think that I have my say
And then that's it

So I did, I did get very angry, and I actually shouted
And I think that he was visibly shaken.
Went out and came back in again
And we were able to talk things through a bit more
And Steve was very supportive
That sounds as if I didn't expect him to be, I did

But there is still
I feel there is this issue:
My child, my child
And this isn't my child
But as far as he is concerned
It is

But in actual fact he was very supportive
Because I said to Richard: 'Look this is just not on, I can't cope with this'
I said: 'you treat the place like a Bed and Breakfast establishment
We never see you
We don't know where you are
Well that's OK if that's the way you want things to be
But I am just not having you walking in and walking out
We try and let you know if we're going out
When we gonna be in and when we gonna be out'
I said: 'I am not checking up on you, all I want to know is, you know,
roughly where you are and what time you are likely to be in'
I said: 'I know you've grown up, but I can't help still worrying when you are out'
He thought I was going to shout at him about his smoking
And so was avoiding me
I think
Because he told us that he given it up
And we knew he hasn't

So, I said: 'well that's up to you, you know you can't smoke here'
Maybe that's why he is staying away so, that's not gonna change
I said that: 'I am not having you smoking here
But don't tell me that you're not smoking when you are
I can cope with most things, but don't lie to me'

So, things have actually been a little bit better.

Story 1 was told immediately at the beginning of the fifth session. Laura used this story to provide both herself and the counsellor a context and a link with the previous session. The session started with some „entrance talk“ which referred back to how the previous session had made her think „a bit more clearly“. These opening lines provide orientation for the main event clauses which follow, by locating the story to be told as a continuation of the previously established storyworld. In doing this, Laura may be checking that the therapist has „tuned in“ to that storyworld

Laura then moves on within the story to describe a specific episode of getting angry at her step-son Richard. The anger which is expressed in and through the story signifies the importance of Richard for Laura: she is normally a calm person but he is worth getting angry about. The story also draws on metaphor themes that have been established in the discourse between client and therapist, around time and orderliness. The voice of Laura’s husband is heard clearly in this segment. He has an important part to play in this interpersonal drama, apparently in interpreting or explaining Laura’s behaviour to herself. Richard is accused of treating their house like a „Bed-and-Breakfast“ (B&B) establishment. For Laura, a family home should never be treated like that. Members of a family should have bonds linking them, they are not nameless lodgers of a B&B. Spending time together is not necessary for the inhabitants of a B&B but for a family this is an important pre-requisite. The story is about how Laura became angry with Richard and her expression of that anger. The image of Richard being „visibly shaken“ is emphasised and repeated twice, highlighting the impact of her outburst of anger. The use of reported speech adds immediacy and tension to the story. Embedded in the story, also, is a curious and elliptical remark („my child, my child...“). This statement is not wholly intelligible in terms of what has preceded it, but anticipates or „foretells“ what is to come. The physical voice quality of this brief statement was softer, quite different from the joking, controlled, angry voice used in the other parts of the story.

The events portrayed in Story 1 can be heard as describing an argument between two voices. On one side, the angry, dominant voice of Laura (supported by Steve’s voice as a kind of chorus) seeks to re-impose order to the household. On the other side is a quieter, „shaken“ voice of Richard, a voice which has been absent and is being called back into the small community which represents Laura’s family life. In Story 1, the absent/shaken voice of Richard is not directly present, but is merely reported second-hand („he told us that“).

Story 2: I can feel such love for him

He appeared in Lakeresort half way through our holiday
 He turns up
 I couldn’t believe it
 I mean I actually went on holiday
 And I said to Steve: ‘Oh won’t it be good? No Richard to worry about,
 nothing’
 It wasn’t particularly good
 Because Steve was ill the night we got there

So things were a bit grim for a day or two

But we had gone with a crowd of people from Ourtown
 You know, the usual people we go up sailing
 And Peter, one of the chaps
 Was coming up on the Monday night
 And we were sitting in the cottage
 And Steve said: 'Richard just got out of Peter's car'

So I said 'don't be silly!, he wouldn't dare!'
 He said 'I am telling you, he's just got out of Peter's car with his bags
 So, he came to the caravan
 He said 'I thought I'd come and have a couple of days with you'
 I said: 'what possessed you to do this?'
 'Well nothing really, I just thought it might be quite nice'
 So what can we say 'Would you mind going home again?'

I was actually quite touched really
 And it was fine, you know
 It was almost back to the way things used to be
 And I thought 'well, yeah, maybe something went in
 Perhaps we both got ourselves
 To a point where we just weren't speaking'
 And since then, well I can't actually get over it
 Because he's been fine

There is clearly a thematic link between the two stories. Laura continued the presentation of these events in the same „voice“. On the face of it, these are both „good news“ stories, reporting progress to her therapist around her relationship with Richard. She was relieved that she was away from home and that there was „no Richard around“. She thought that her husband must have been mistaken when he noticed Richard stepping from of their neighbour's car. Then Laura changes to a different, softer, voice. She is moved by his acts of generosity. She was quite „touched“: Richard's arrival at Lakeresort physically and emotionally „touched“ her. His words, in the form of direct speech, appear for the first time in this sequence of stories; there is dialogue between the voices of Laura and Richard.

Both Story 1 and Story 2 have the same underlying message: „I have been able to get closer to Richard; my anger has gone; I feel love for him“. One might imagine that the effect of hearing such stories might have on the interlocutor. What happens next? Why is Laura telling that story now? The pairing of these stories at the beginning of session 5 can be seen as a form of rhetorical device. These stories create narrative tension. By telling a story where Richard is kind, Laura brings him into the foreground of her storyworld as a caring person and an active voice, whereas up to that point the stories narrated were stories about Richard-as-a-problem and an „object“ to be analysed. Both stories convey to the

therapist something about a change in Laura. But the full nature and quality of that change is not disclosed until the third story.

Story 3: My conversation with my husband

I am not very good about actually thinking too much about me
And I deal with things and that's it
Or I choose not to deal with them and that's it

And I was saying to Steve about it
And he said
He actually said to me: 'I think it's because you haven't got children of your own'
And when he said it
I immediately said: 'well that's OK that was my choice, you know'

And, but I thought about it, you know, and that's
When he said it, there was
Oh I don't know
Just something
I don't know whether I can describe it as a feeling
But it was just something
I felt sick

And I've spend years telling people that
You know
I didn't want any children
This was not part of my plan for me
But
I am not sure
That I believe that

It's quite painful really
I am in danger of feeling sorry for myself

These moments were described by both client and therapist as the most meaningful in the whole therapy. Laura can perhaps be understood here to be pulling the therapist along to a moment of personal disclosure that is so painful and meaningful for her that she needs to be as sure as she can that he is with her, that he will accept and understand. The three stories at the beginning of session 5 represent a narrative sequence of high intensity and emotional content, leading to the „naming“ of the problem, the moment of articulating the „Problem statement“ (Assimilation Stage 3). Once these words are uttered („my child“; „I've spend years telling people that...I didn't want any children...but I am not sure“), Laura's world has changed. Her previous self-narrative (the happy childhood, the comfortable life, the ideal relationship with her husband) is broken. She knows it is broken, and the therapist now knows it too. The task, immediately, is to make some sense of all this, to repair or re-author the self-narrative.

The therapy then appears to move straight into Assimilation Stage 4 (understanding/insight).

One of the key tasks for both counsellor and client in the meetings leading up to session five appears to have been that of building a sufficiently safe relationship or setting in which the 'issue' could be named. There is evidence in the inter-session IEQ questionnaire responses, and in the 'foretellers' which intrude into earlier sessions, that Laura was aware that there was a problematic area of her life ready to be explored. It is important to emphasise that her conscious realisation of this issue did not take place in a therapy session. She reports that her husband had expressed this idea to her before the session. The sequence of stories at the beginning of session 5 can be viewed as a means of enabling Laura herself, and the therapist, to arrive together at an appreciation of the significance for her of the issue of childlessness. The sequence of stories represented a process of entering into the problematic experience, or allowing this silenced voice to emerge. Even at the moment of allowing this voice to be heard, Laura's rational, coping, self-deprecating voice is still apparent („I'm in danger of feeling sorry for myself“).

2.6 Co-construction of a new narrative

The moment of naming the problem was followed a process of developing a new self-narrative that included, now, the story of „not having had a child“. Some of the key steps in this process of narrative reconstruction included Laura revisiting previous „chapters“ of her life story, and both expanding and „re-authoring“ her overall self-narrative to accommodate the story of childlessness. For example, Laura began to construct an account of her deferral of motherhood which included a re-appraisal of aspects of her relationship with her parents, her decision as a teenager to pursue a career in a caring profession, the experience of an earlier unsuccessful marriage, and her present husband's expectations within her current relationship. In the sessions which followed the „turning-point“, Laura recounted stories relating to all of these areas of her life, and reflected with her therapist on how these themes and events in her life made sense of the painful fact of her childlessness. It appeared as though the process of assimilating this problematic experience required a restructuring or accommodation of the elements within her storyworld.

Honos-Webb and Stiles (1998) have suggested that the conflict between dominant and silenced „voices“ is resolved through the construction of a „meaning bridge“ which functions to facilitate communication between the voices. By the end of therapy, Laura had moved in the direction of constructing a „community of voices“ in dialogue (Honos-Webb/Stiles 1998). She was able to talk openly about her loss, acknowledge her feelings about this problematic aspect of her life, but without being overwhelmed by them or needing to cut them off. On many occasions it appeared that this dialogue was mediated by a new set of discursive practices which derived from her exposure to her therapist's use of language. For example, Laura began to refer to the existence of different „parts“ of the self, and how these „parts“ co-existed. Increasingly, statements which reflected either „coping“ or „vulnerable“ voices were immediately followed by self-

reflexive statements which questioning the meaning of such personal statements. These elements of a „meaning bridge“ appeared first in the therapist’s discourse, before being adopted and applied by Laura herself.

The process of constructing a re-authored life-narrative also encompassed a process of turning toward spiritual sources of meaning-making. Laura was a practising Christian, and in the therapy sessions following the „turning-point“ reported on several occasions that she had used the silence of the Church as a means of coping with her pain. She did not describe in any detail the nature of the meaning bridges which this domain of experience provided for her.

There was no evidence in either the session transcripts or post-therapy interview that Laura moved beyond Stage 4 (understanding/insight) into later stages (5: application/working through; 6: problem solution; 7: mastery) of the process hypothesised by the Assimilation Model. Laura was not available for long-term follow-up.

3. Discussion

Storytelling is intrinsically a social process. The act of engaging in the telling of a story implies an audience, and the reaction (real or imagined) of that audience shapes the story-teller’s performance. The types of stories that are told are drawn from a cultural stock of stories, and place the storyteller within a cultural context. For example, the story told by Laura, of the conflict between career and motherhood, is a story that is shared by many women in contemporary society. Narrative analysis highlights the social and cultural aspects of the process of assimilation of a problematic experience, and emphasises the co-construction of meaning in psychotherapy. There are at least four distinct types of narrative meaning-construction which have emerged from this analysis.

First, the form of therapy investigated in this study encourages the client to tell her story in an open-ended way. The task of the therapist is to follow the client (Mearns/Thorne 1999). In the early sessions leading up to the turning-point, Laura used this space to construct a storyworld, a linked set of stories about different facets of her current life. In his response to that storyworld, the therapist consistently attended to the hidden or silenced voice of Laura as it intermittently appeared within the discourse, while not deflecting Laura away from any other topic she wished to pursue. It appeared as though this strategy allowed the silenced voice to be expressed more often, to the point where conflict began to be apparent in Laura’s life. This conflict revealed itself in the form of irritation over the inconsiderate behaviour of her stepson, Richard. As client and therapist engaged together in reflection over the meaning of these conflictual stories, Laura began to seek an explanation for the existence of these difficult and „out-of-character“ feelings. The naming of the source of this conflict took place between sessions four and five. In summary, the activity of open-ended construction of a storyworld enabled the expression of different „voices“, which in turn made it possible for the therapist to encourage the articulation of an initially vague and unclear vulnerable voice. The idea that encouragement to cli-

ents to tell their story usually leads to the emergence of conflicting or alternative storylines is consistent with the narrative models of Russell and van den Broek (1992) and White and Epston (1990). A narrative social constructionist perspective would suggest that a primary cultural expectation encountered by most members of Western middle-class or professional social groups is that of presenting a unitary, consistent social self, and that the institution of psychotherapy represents a „liminal“ cultural arena in which other forms of personal storytelling are acceptable (McLeod 1999a).

Second, the „turning-point“ event at the beginning of session five illustrated the capacity of the storyteller to position herself and her audience in relation to the topic of the narrative (Bamberg, 1991; van Langenhove/Harré, 1993). In his research into client experiences of storytelling in psychotherapy, Rennie (1994) found that clients frequently used the telling of a story to defer entry into a painful area of feeling or difficult topic. It can be imagined that one of the personal and interpersonal functions of the stories told by Laura at the start of session 5 might have been to delay entry into the painful topic of childlessness until both she was ready to go there, and until she sensed that the therapist was ready to accompany her. At the beginning of the sequence of three stories Laura positioned herself as a narrator, providing her therapist with an account of how issues discussed in the previous session had been dealt with. She then became a protagonist in the series of dramatic encounters with Richard, before positioning herself as in the present reflecting on her actions („I am not very good about actually thinking too much about me“) and then finally in the present feeling the pain of her experience of loss. Similarly, the position of Richard shifts through the story sequence. Initially a troublesome but silent „problem“, he becomes a person-in-dialogue, before dissolving into a symbol of the child Laura never had. The therapist, too, is positioned at the outset as a listener and perhaps judge of Laura's actions, before being drawn into her story by means of its dramatic quality, and ending up resonating with her pain. These shifts in positioning can be viewed as an exquisite accomplishment on the part of Laura, a highly effective use of language to create a moment of great personal significance.

Third, the material reviewed in this case suggests ways in which the process of therapeutic resolution of a problematic experience can be seen to rely not only on psychological processing but also to depend on the availability of cultural resources. The work which Laura and her therapist did together was mediated by their familiarity with metaphor themes shared by members of their language community. In addition, the therapist employed a variety of discursive practices which Laura was able to use to tell and reconstruct different stories. Following Angus/Hardtke (1994), an important facet of the therapeutic process appeared to be the construction of the possibility of a discourse of self-reflexivity.

A fourth process of meaning construction that is apparent within the sequence of stories occurring at the beginning of session 5 (and in earlier sessions) might be described as symbolisation. In retrospect, it is apparent that the „problematic experience“ which eventually emerged as „not having had a child“ was powerfully prefigured in the preceding talk account of „troubles with Richard“. The complex mix and depth of feeling that Laura experienced in her relationship with Richard only made sense to her when her husband suggested that „it's

because you haven't got children of your own". It may be that the process of assimilation or „voicing“ previously silenced aspects of self may include not only a preliminary stage in which the experience appears as an „unwanted thought“ or „foreteller“, but also a stage just before the moment of naming in which the silenced „voice“ is given symbolic existence through being personified or expressed in and through the actions or attributes of another person.

4. Conclusion

It is essential to acknowledge the limitations of the study reported in this paper. Writing qualitative research always involves a compromise between competing demands (McLeod 2000). The use of session transcripts as primary data reduces the possibility of taking into account a wide range of important non-verbal, emotional and unconscious processes and phenomena. For reasons of space, and a desire to focus on the construction of a form of „narrative knowing“ mediated through the client's actual narrative, it was not possible to represent in detail the analytic procedures which were applied in the transformation and reduction of the body of qualitative data used in the case analysis. It is to be hoped that readers interested in the methods applied in this investigation will consult McLeod and Balamoutsou (in press). One consequence of the relative lack of methodological detail has been that readers are necessarily restricted in the extent to which they can develop an independent critical account of the inquiry process. Also, for reasons of space, there has been little scope to offer a critically reflexive grounding of the study in the traditions and practices out of which the researchers have been operating. Finally, as in all research based on single or small numbers of cases, generalisation is not possible. The most that can be claimed is that the case analysis has offered a reading of the material that is plausible, coherent and heuristic, and which expresses one possible way of understanding some of the process of problem assimilation in experiential psychotherapy.

The aim of this paper has been to demonstrate the application of qualitative narrative analysis by showing how it can be used to refine and extend an important current theoretical model of therapy, the Assimilation Model. These findings are based only on one case, and must be regarded as highly tentative, requiring to be tested through analysis of further cases. In time, the analysis of narrative patterns within other cases should enable the identification of „ideal types“ of case configuration (see Frommer et al. 1996, Kühnlein 1999). It must also be kept in mind that other plausible interpretations could be made of the case of Laura. As Runyan (1983) has demonstrated within the field of psychobiography, the more significant a case is, and the greater the number of scholars who work with it, the larger the number of competing interpretive accounts that are generated.

The main contribution of narrative analysis of this case has been to suggest some of the ways in which the process of assimilation depends on the relationship between the therapist and client, and particularly on the use of language within that relationship. It may be that the origins of the Assimilation Model in cogni-

tive-developmental theory have obscured important social dimensions of the process. Madill and Barkham (1997) arrive at a similar conclusion following their discourse analysis study of single case of psychodynamic therapy. Narrative analysis of the Laura case presented here also suggests that, at least in this form of experiential psychotherapy, progressing the stages of assimilation of a problematic experience can be understood in terms of client-therapist collaboration around exploring the meaning of stories, and the therapist's sensitivity to metaphor themes, positioning, and other discursive strategies occurring within the client's way of talking. Further research is necessary to support and refine these conclusions, and to explore their implications for psychotherapy training and practice.

References

- Angus, L.: An intensive analysis of metaphor themes in psychotherapy. In: Mio, J. S. and Katz, A. (eds.): *Metaphor: Pragmatics and Applications*. New York 1996, pp. 73-84
- Angus, L./Hardtke, K.: Narrative processes in psychotherapy. In: *Canadian Psychology* 35 (1994), pp. 190-203
- Bamberg, M.: Narrative activity as perspective taking: the role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. In: *Journal of Cognitive Psychotherapy* 5 (1991), pp. 275-290
- Cummings, A. L./ Hallberg, E. T./Slemon, A. G.: Templates of Client Change in Short-Term Counselling. In: *Journal of Counseling Psychology* 41 (1994), pp. 464-472
- Elliott, R.: A discovery-oriented approach to significant change events in psychotherapy : Interpersonal Process Recall and Comprehensive Process Analysis. In: Rice, L. N./Greenberg, L. S. (eds.): *Patterns of Change: Intensive Analysis of Psychotherapy Process*. New York 1984, pp. 124-137
- Frommer, J./Reissner, V./Tress, W./Langenbach, M.: Subjective theories of illness in patients with personality disorders: qualitative comparison of twelve diagnostic interviews. In: *Psychotherapy Research* 6 (1996), pp. 56-69
- Gadamer, H.: *Truth and Method*. 2nd edition. New York 1975
- Gee, J. P.: Units in the production of narrative discourse. In: *Discourse Processes* 9 (1986), pp. 391-422
- Gee, J.P.: A linguistic approach to narrative. In: *Journal of Narrative and Life History* 1 (1991), pp. 15-39
- Gergen, K. J.: The social constructionist movement in modern psychology. In: *American Psychologist* 40 (1985), pp. 266-75
- Gergen, K. J.: *An Invitation to Social Construction*. London 1999
- Grafanaki, S./McLeod, J.: Narrative processes in the construction of helpful and hindering events in experiential psychotherapy. In: *Psychotherapy Research* 9 (1999), pp. 289-303
- Greenberg, L. S./Rice, L. N./Elliott, R.: *Facilitating Emotional Change: The Moment-by-Moment Process*. New York 1993
- Greenberg, L. S./Elliott, R. K./Lietaer, G.: Research on experiential psychotherapies. In: Bergin, A. E. and Garfield, S. L. (eds.): *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. 4th edition. Chichester 1994, pp. 509-539
- Greenberg, L. S./Watson, J.C./Lietaer, G.(eds.): *Handbook of Experiential Psychotherapy*. New York 1998
- Hill, C. E./Thompson, B. J./Nutt-Williams, E.: A guide to conducting consensual qualitative research. In: *Counseling Psychologist* 25 (1997), pp. 517-572

- Honos-Webb, L./Stiles, W. B.: Reformulations of assimilation analysis in terms of voices. *Psychotherapy* 35 (1998), pp. 23-33
- Kühnlein, I.: Psychotherapy as a process of transformation: the analysis of posttherapeutic autobiographical narrations. In: *Psychotherapy Research* 9 (1999), pp. 274-288
- Labov, W./Waletzky, J.: Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, J. (Ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle 1967, pp. 12-44
- Madill/Barkham M.: Discourse analysis of a theme in one successful case of brief psychodynamic-interpersonal psychotherapy. In: *Journal of Counseling Psychology* 44 (1997), pp. 232-244
- McLeod, J./ Balamoutsou, S.: Representing narrative processes in therapy: qualitative analysis of a single case. In: *Counselling Psychology Quarterly* 9 (1996), pp. 61-76.
- McLeod, J.: *Narrative and Psychotherapy*. London 1997
- McLeod, J.: Counselling as a social process. In: *Counselling* 10 (1999a), pp. 217-222
- McLeod, J.: A narrative social constructionist approach to therapeutic empathy. In: *Counselling Psychology Quarterly* 12 (1999b), pp. 377-394.
- McLeod, J.: *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy*. London 2000
- McLeod, J./Balamoutsou, S.: A method for qualitative narrative analysis of psychotherapy transcripts. In: Frommer, J./Rennie, D. L. (eds.): *The methodology of qualitative psychotherapy research*. Lengerich in press
- Mearns, D./Thorne, B.: *Person-centred counselling in action*. 2nd edition. London 1999
- Mishler, E. G.: *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA 1986
- Murray, H. A.: *Explorations in Personality: A Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age*. New York 1938
- Polanyi, L.: Linguistic and social constraints on storytelling. In: *Journal of Pragmatics* 6 (1982), pp. 509-524.
- Polanyi, L.: *Telling the American Story: A Structural and Cultural Analysis of Conversational Storytelling*. New Jersey 1985
- Polkinghorne, D. E.: *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany 1988
- Polkinghorne, D. E.: Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch, J. A./Wisniewski, R. (eds.): *Life History and narrative*. London 1995, pp. 91-113
- Rennie, D. L.: Qualitative analysis of the client's experience of psychotherapy: the unfolding of reflexivity. In: Toukmanian, S. G./Rennie, D. L. (eds.): *Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narrative Approaches*. London 1992, pp. 211-233
- Rennie, D. L.: *Person-Centred Counselling: An Experiential Approach*. London 1998
- Rennie, D. L.: Storytelling in psychotherapy: the client's subjective experience. In: *Psychotherapy* 31 (1994), pp. 234 - 243
- Riessman, C. K.: Worlds of difference: contrasting experience in marriage and narrative style. In: Todd, A. D./Fisher, S. (eds.): *Gender and Discourse: The Power of Talk*. Norwood 1988, pp. 151-173
- Riessman, C. K.: Strategic uses of narrative in the presentation of self and illness: a research note. In: *Social Science and Medicine*, 30 (1990), pp. 1195-1200.
- Riessman, C. K.: *Narrative Analysis*. London 1993
- Runyan, W. M.: Alternative accounts of lives: an argument for epistemological relativism. In: *Biography* 3 (1980), pp. 209-24
- Russell, R. L./Van den Broek, P.: Changing narrative schemas in psychotherapy. In: *Psychotherapy* 29 (1992), pp. 344-54
- Stiles, W. B./ Elliott, R./Llewelyn, S. P./Firth-Cozens, J. A./Margison, F. R./Shapiro, D. A./Hardy, G.: Assimilation of problematic experiences by clients in psychotherapy. In: *Psychotherapy* 27 (1990), pp. 411-420
- Stiles, W. B./Meshot, C. M./Anderson, T. M./Sloan: Assimilation of problematic experiences: The case of John Jones. In: *Psychotherapy Research* 2 (1992), pp. 81-101

- Stiles, W. B./Morrison, L. A./Haw, S. K./Harper, H./Shapiro D. A./Firth-Cozens, J.: Longitudinal study of assimilation in exploratory psychotherapy. In: *Psychotherapy* 28 (1991), pp. 195-206
- Toukmanian, S. G./Rennie, D. L. (eds.): *Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narrative Approaches*. London 1992
- van Langenhove, L./Harré, R.: Positioning and autobiography: telling your life. In: Coupland, N./Nussbaum, J. F. (eds.): *Discourse and Lifespan Identity*. London 1993, pp. 81-100
- Varvin S./Stiles, W. A.: Emergence of severe traumatic experiences: An assimilation analysis of psychoanalytic therapy with a political refugee. *Psychotherapy Research* 9 (1999), pp. 381-404
- White, M./Epston, D.: *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York 1990

John McLeod, School of Social and Health Sciences, University of Abertay Dundee, 158 Marketgait, Dundee, UK, DD1 1NJ, Email: j.mcleod@tay.ac.uk

Sophia Balamoutsou, Psychology Division, University of Wolverhampton, Wulfruna St, Wolverhampton, UK

Arnold Otten

Formen der Ausbildung in der sozialen Welt der Supervision. Beobachtungen zu einer neu entstandenen Beratungsprofession

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird nach einführenden Bemerkungen zunächst der Versuch unternommen, den Gegenstand ‚Supervision‘ zu umreißen und dabei einige Elemente dieses berufsbezogenen Beratungsverfahrens herauszustellen (1). Daraufhin wird Supervision ansatzweise in einer „sozialen Weltperspektive“ (Strauss, 1978) verortet (2), um anschließend ein zentrales Segment der sozialen Welt Supervision zu betrachten – die Subwelten der Ausbildung, die für die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen dieses Verfahrens sowie die Einsozialisation des ‚Nachwuchses‘ entscheidend sind. Die strukturell differenzierten Ausbildungswelten werden unter den Gesichtspunkten einer ‚pädagogischen Gemeinschaft‘ sowie einer ‚wissenschaftlichen Diskursarena‘ erörtert (3). Im Vergleich der Ausbildungsstätten – Universität, Akademien und privaten Instituten – werden Strukturelemente aufgezeigt, die im Prozeß des SupervisorIn-Werdens signifikant sind (4). Supervision hat es in spezifischer Weise mit emergenten Thematiken und kreativen Prozessen sowohl auf der Ebene der berufsfeldbezogenen Fallanalyse als auch auf derjenigen der biographischen Veränderung zu tun. Im Resümee (5) wird – vor dem Hintergrund, daß jedwede solide Supervisionsausbildung mit dem Paradoxon der Institutionalisierung eigentlich

Abstract

After some preliminary remarks this contribution is an attempt to outline the subject of ‚supervision‘ emphasizing some elements of this profession-related counselling method (1). Afterwards supervision is to some extent embedded in a „social world perspective“ (Strauss, 1978) (2). We will precede to a closer examination of a key segment of the social world of supervision – the sub-worlds of training that are of chief significance for transmitting the method-related skills as well as the integrated socialization of the ‚offspring‘. The structurally differentiated sub-worlds of training will be discussed from the standpoints of a ‚pedagogic community‘ as well as of an ‚academic discourse arena‘ (3). Whilst comparing various educational institutions – university, academies and private institutions – we will point out structural elements that are significant for the process of becoming a supervisor (4). In a specific way supervision deals with emerging subjects and creative processes on the level of profession-related case analysis and of biographical changes. In conclusion (5) we will form the hypothesis that – taking into account that each and every supervision training has to come to terms with the paradox of institutionalising phenomena such as creative developments which cannot really be institutionalised – supervision

nicht-institutionalisierbarer Emergenzen und Kreativitätserzeugungen zu kämpfen hat – die These aufgestellt, daß es sich bei der Supervision um einen der neu entstehenden ‚Reflexions-Berufe‘ handelt, in dem erste Schritte geleistet worden sind, ‚emergenten Ausbildungsprozessen‘ Strukturen zu geben.

Mit einem kurzen Aus-Blick auf die Soziale Welt der Supervision mit ihren ‚offenen‘ Arenastrukturen und ‚schließenden‘ Organisationsstrukturen endet dieser Beitrag.

is one of the newly created ‚reflective professions‘ that have cleared the way for structuring ‚emerging training processes‘. The contribution ends with a brief outlook on the social world of supervision with its ‚open‘ arena structures and ‚closing‘ organisational structures

Einleitung

Das berufsbezogene Beratungsverfahren Supervision hat sich ganz wesentlich aus der Sozialen Arbeit heraus entwickelt, schrittweise organisiert und institutionalisiert. Neben den historischen Bezügen zur Psychoanalyse sowie zu anderen Basisprofessionen (zum Beispiel der Medizin) und der Verbindung zu psychosozialen Beratungsausbildungen und therapeutischen Schulen sind die geschichtlichen Wurzeln der Supervision primär in der (angloamerikanischen) Tradition der Sozialarbeit anzusiedeln. Supervision wird zunehmend auch im Bereich des Gesundheitswesens, der Pädagogik, in Wirtschaft und Verwaltung, in Dienstleistungsunternehmen sowie in der Politik nachgefragt.¹

Entstehungsgeschichtlich ist Supervision selbst ein Ausdruck dafür, daß im klientenbezogenen beruflichen Handeln der Sozialen Arbeit sowie in den angrenzenden Berufsfeldern nachhaltig Probleme entstehen, die von den Professionen zunehmend eingeräumt und gesehen werden. Strukturen und Eigenarten dieser Probleme ergeben sich aus den Erhebungs-, Analyse- und Bearbeitungsverfahren jedes professionellen Handelns, das Interventionen in die konkrete Lebenswelt Ratsuchender hinein vornimmt.

Im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und einer Spezialisierung klientenbezogener Dienstleistungen gewinnen Bearbeitungsverfahren wie die Supervision, deren Gegenstand die Routinepraktiken, Widersprüche, Fehler sowie Paradoxien beruflichen Handelns (vgl. Schütze 1983; 1984b; 1992; 1996; 2000; Gildemeister 1992) sind, an Bedeutung. Die Anerkennung dieser Bearbeitungsverfahren als organisierte und angeleitete Diskurs- und Reflexionsverfahren begründet eine – wie Everett C. Hughes es nennt – „moralische Arbeitsteilung“² zwischen Basisprofessionen (zum Beispiel der Sozialarbeit) und den auf die Bearbeitung ihrer Probleme bezogenen erkenntnisgenerierenden Erkundungs-, Analyse- und Lernverfahren (wie zum Beispiel der Supervision).

Supervision leitet aus dieser moralischen Arbeitsteilung ihr „gesellschaftliches Mandat“ ab und konturiert sich als Handlungsfeld mit spezifisch „lizensierten“ Akteuren. Die Erlaubnis, im Bereich beruflichen Handelns mit bzw. neben anderen deutend und intervenierend tätig zu sein, wird durch eine Einsozialisation in diesen Arbeitsbereich in Form von Ausbildungsgängen für Supervision organisiert

und verwaltet, da für die gesellschaftliche Anerkennung der Supervision als Profession die Notwendigkeit besteht, die Lizenzierung ihrer Akteure bezüglich des Ausübens dieses Berufes in Form von befugten Ausbildungsstätten mit einem geordneten Ausbildungsverfahren eigenständig zu organisieren.

Zu Beginn ihrer dynamischen Entwicklungsphase – in den 60er und 70er Jahren – findet Supervision in Deutschland eine Ausdifferenzierung und Segmentierung der Arbeitsfelder, Trägerschaften und der Ausbildungslandschaft der Sozialen Arbeit vor. Sie nutzt in der frühen Phase ihrer Entwicklungsgeschichte diese Vorgaben und siedelt sich in den unterschiedlichen Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit an.

Das Beratungsverfahren Supervision beginnt – aufgrund der erfolgreichen Bemühungen, seinen Nutzen und seine Wirksamkeit nachzuweisen, sowie aufgrund nachhaltiger Strukturierungs- und Institutionalisierungsaktivitäten – sich als neu herausgebildete berufliche Tätigkeit zu profilieren und zu etablieren. Vor dem Hintergrund der Ausweitung sozialer Dienstleistungen in viele gesellschaftliche Felder hinein vermag Supervision zu expandieren und die historische Einbindung in die Soziale Arbeit sukzessiv zu lösen.

Spezifische, auf ein erkenntnisgenerierendes selbstreflexives Verfahren im Bereich beruflichen Handelns hin ausgerichtete Wissensbestände sowie entsprechende Handlungspraktiken sichern der Supervision ihre Stellung in der Welt der Sozialen Arbeit. 1989 wird als Berufsorganisation die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv e.V.) gegründet, die die Einhaltung der Standards in diesem Berufsfeld regelt (vgl. Supervision, Heft 16) – so u.a. im Bereich der Anerkennung von Ausbildungsinstituten. Seit Mitte der 80er Jahre wirken angespannte Haushaltsbudgets insbesondere in den Feldern der Sozialen Arbeit in restriktiver Form auf die Problemstellungen und die Gestaltung der Supervision – wie auch auf die Auftragslage der SupervisorInnen – ein.

1 Gegenstand und Profil der Supervision

Supervision ist ein in sich strukturiertes Bündel von erkenntnisgenerierenden, analytischen Klärungsverfahren und von Beratung, das sich im wesentlichen auf Abläufe, Probleme und Beziehungsstrukturen der beruflichen Arbeit bezieht; sie ist eine reflexive Kommunikationsinstitution, in der – beratend und begleitend – professionelle HelferInnen (zum Beispiel SozialarbeiterInnen oder sozialtherapeutische BeraterInnen) unterstützt werden, indem Schwierigkeiten, Widersprüche und Paradoxien ihres beruflichen Handelns aufgezeigt, einer Bearbeitung zugänglich gemacht und Veränderungen initiiert werden.

Beruflich Handelnde nehmen als SupervisandInnen – in einer Gruppe, als Team oder als Einzelpersonen unter Anleitung einer SupervisorIn; in der Regel in 60 bis 90 minütigen Sitzungen; aufgrund des Prozesscharakters möglichst über einen Zeitraum von ein bis drei Jahren – das Beratungsverfahren Supervision vorrangig in Anspruch, wenn systematische Fehlerquellen und Widrigkeiten in Arbeitsabläufen und Arbeitsstrukturen ihres Berufsfeldes auftreten. Dann ist eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen – insbesondere im In-

teresse der Klientel mit ihrem Anspruch auf kompetente Behandlung, Betreuung oder Beratung – erforderlich bzw. professionsethisch anempfohlen.

Die Gestalt einer Supervisionssitzung ist ungeachtet spezifischer Schulen oder Ansätze essentiell dadurch charakterisiert, daß sie unterscheidbare Phasen beinhaltet: insbesondere die Materialerzeugungsphase – also das Rekonstruieren und Präsentieren des thematischen Gegenstandes respektive des supervisorischen Falls – sowie die Materialbearbeitungsphase – also die Analyse und diskursive Bearbeitung der systematischen Schwierigkeiten in den Arbeitsprozessen und berufsbezogenen Beziehungsgeflechten.³

In der Supervision geht es ganz wesentlich um den beruflichen Alltag und um die Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit. Neben strukturellen Vorgaben des Arbeitsfeldes und spezifischen Schwierigkeiten der Arbeitsaufgaben hat es Supervision in der Bearbeitung beruflicher Problemlagen aber auch damit zu tun, daß der Professionelle selber (zum Beispiel ein Erzieher oder Sozialpädagoge) durch seine Handlungsbeiträge auf vertrackte Weise zu eben diesen Problemlagen beiträgt. Selbsterkundungen der biographischen Eigenanteile an der Fallproblematik sind deshalb zentrale Bereiche supervisorischen Arbeitens. Es geht somit in und mit der Supervision auch um Selbst-Reflexion, Selbst-Thematisierung sowie Selbst-Vergewisserung, allerdings immer im Zusammenhang mit der professionellen Arbeit; das heißt: Biographie und Arbeit sind immer aufeinander bezogen. Neben Besonderheiten der organisatorischen Rahmenbedingungen und des jeweiligen Praxisfeldes sind nämlich oftmals Verstrickungen in Berufsfällen aufgrund biographischer Dispositionen für systematische Fehlertendenzen des eigenen beruflichen Handelns wie auch das Leiden im und am Beruf mit-verantwortlich. Diese wechselseitigen Verstrickungen von hartnäckigen Handlungsproblemen der Profession und biographischen Voraussetzungen sind mit den entsprechenden Konsequenzen – bis hin zur Handlungs- und Manövrierunfähigkeit und zum Verlust von beruflichen Sinnquellen – Gegenstand supervisorischer Prozesse. Verletzungs- und Fehlerdispositionen der professionell Berufstätigen sind vielfach verbunden mit systematischen Schwierigkeiten der Interaktion, Kommunikation und Interpretation im beruflichen Handeln, zum Beispiel von SozialarbeiterInnen im Verhältnis zu ihrem Klientel oder von Lehrern in ihrem schulischen Alltag.

Supervision ist aber auch ein Lern- und Erfahrungsort, an dem kreative biographische Veränderungsprozesse entstehen (können). Berufs-biographische Reflexion kann dazu beitragen, daß biographische Prozesse, die für die Berufsidentität und für professionelle Handlungskompetenzen förderlich sind, freigesetzt werden. Biographische Such- und Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 1984a) sind möglich und können Sinnquellen professionellen Handelns neu erschließen – wie zum Beispiel ein erweitertes Verständnis für Fehler- und Fallensituationen, die einen biographisch geradezu ausweglos verstricken. In der Supervision können sich kreative Veränderungspotentiale entfalten, so daß die SupervisandIn einen Zuwachs an Möglichkeiten erfährt und unerwartet Vollzüge beherrscht, an deren Handhabung sie vorher nicht zu denken gewagt hat und sich damit neue professionelle Handlungskompetenzen und Gestaltungsformen zeigen.

Um einen problematischen Supervisionsprozeß oder eine ‚schlechte‘ – zum Beispiel Probleme ausblendende oder mystifizierende – Supervisionspraxis zu

erkennen bzw. zu vermeiden sowie zur steten Korrektur und kritischen Reflexion des eigenen beruflichen Handelns ist es erforderlich, daß SupervisorInnen ihrerseits kontinuierlich kollegiale wie konzeptionelle (Kontroll-)Supervisionen in Anspruch nehmen.

Angesichts der Komplexitätssteigerung unserer (post-)modernen Gesellschaft und des Anwachsens der Handlungsmacht der Professionen hat es Supervision mit zentralen Problembeständen dieser Gesellschaft, die sich insbesondere in der Welt der sozialen Arbeit manifestieren, und mit tiefgreifenden Problembeständen des professionellen Handelns zu tun.

Supervision ist ein berufsfeldbezogenes Beratungsverfahren, das in gleicher Weise praktisches Handeln, theoriegeleitetes Analysieren sowie selbstreflexive Erkenntnisprozesse mit emotiven Anteilen impliziert. Die Mitglieder des Berufs- und Fachverbandes der SupervisorInnen verpflichten sich, ihrem eigenen professionellen Handeln berufsethische Standards zugrundezulegen, gesellschaftliche und politische Aspekte einzubeziehen und – im Rahmen eines Supervisions-Prozesses – bei professionsethischen Fragen mit entsprechendem Klärungsbedarf Position zu beziehen.

Im Folgenden soll zunächst aus einer spezifischen Perspektive auf die Supervision geschaut und dabei exemplarisch der Aspekt ‚Sinn‘ betrachtet werden, da Supervision in besonderer Weise einen Raum für Sinngenerierung, Kreativitätseinfaltung und emergenten Thematiken und Prozessen – sowohl auf der Ebene der Fallanalyse als auch bezüglich biographischer Veränderungen – bietet.

Eine jede Profession entwickelt Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsgeflechte, in denen sie in Form von „Auseinandersetzungarenen“ (Strauss 1978) die Basisprobleme, Kernaktivitäten und insbesondere die Sinnquellen ihres Handelns herausarbeitet, wobei „die Auseinandersetzung in diesen Arenen [...] der Motor ihrer Veränderung“ (Schütze 1987b, S. 541) ist. Da alle diese Elemente in der *Ausbildungswelt* wie in einem Brennspiegel gebündelt auftreten, wird im weiteren vornehmlich dieses Segment der sozialen Welt der Supervision in den Blick genommen.

Die nachfolgenden Erörterungen zu den Ausbildungsstätten basieren auf Teilergebnisse einer Feldforschung zu verschiedenen Einrichtungen für Supervisionausbildung, in der es um den Zusammenhang von Biographie und Ausbildungswelt geht.⁴

2 Supervision in der Perspektive der Theorie ‚sozialer Welten‘

Unter *sozialen Welten* versteht Anselm Strauss (1978) – in Orientierung an der Geschichte dieses Begriffs in der Tradition der frühen Chicagoer Soziologie (vgl. Cressey 1932/72) sowie in Anlehnung an Tamotsu Shibutani⁵ – relativ weitflächige Aktivitätszusammenhänge gemeinsamen Engagements, ohne daß feste Zugehörigkeitsregeln bestehen. Sie verfügen über geteilte Ressourcen zur Erfüllung gemeinsamer Zwecke sowie über gemeinsame Vorstellungen und Ideologien bezüglich eigener Aktivitäten. Derartige Sozialzusammenhänge⁶ können

jeweils zum ‚Fall‘ sozialwissenschaftlicher Forschung werden. Soziale Welten erfüllen für die TeilnehmerInnen ganz wesentliche soziale (kommunikative) Funktionen. Diskursarenen dienen insbesondere dem kollektiven Herstellen und Aufrechterhalten von Sinnzusammenhängen und einem individuellen Schöpfen aus diesen Sinnquellen, zum Beispiel bei berufs-biographischen Orientierungen.

Die von Strauss angeführten Bestimmungsmerkmale finden sich auch in der Supervision wieder, die sich als soziale Welt durch Diskursarenen, Arbeitsteilung und Organisationsformen, Gemengelagen von Subwelten, Überschneidungen sowie Segmentierungen innerhalb dieses Handlungszusammenhangs und Auseinandersetzungen um Authentizität und Repräsentativität bestimmter Aktivitäten (zum Beispiel in Fachzeitschriften u.a.m.) auszeichnet.

Supervision partizipiert in und mit ihren kollektiven Diskursarenen (zum Beispiel in Form spezieller professionsethischer Wertorientierungsdiskurse oder themenfokussierter Kongresse und Fachzeitschriften) an *höhersymbolischen Sinnwelten* (vgl. Schütz 1962; Schütze 1993)⁷ – an denen eine jede Profession, und damit auch der jeweils beruflich Handelnde, sich orientiert. Diese höhersymbolischen Sinnwelten werden gleichermaßen vorgefunden wie fortgeschrieben, angereichert, korrigiert und revidiert.

Supervision ist als erkenntnisgenerierende Kommunikations- und Interaktionsinstitution ein Beratungsverfahren, das berufs- wie biographiebezogen neue Sinnquellen generiert, aus denen die Beteiligten schöpfen können. Im Vollzug eines komplexen supervisorischen Prozesses mit seinen stets sich neu entwickelnden, sich erst nach und nach entfaltenden kommunikativen Interaktionssituationen und *Perspektiventriangulationen*⁸ entstehen fortlaufend neue Sinnstrukturen, wobei das *Emergente* (vgl. Mead 1969, S. 229-324), das Neuartige der in diesem Vorgang geschöpften Sinnstrukturen, im Kern nicht prognostisch aus der Vergangenheit als determinierende Größe ableitbar ist. Diese neu geschöpften Sinnstrukturen verändern sowohl die soziale Welt der Supervision als auch das berufliche Handeln der SupervisandInnen und können dazu beitragen, daß in beiden Sphären neue Fragen aufgeworfen und Lösungen gefunden werden.

In Interviews mit AusbildungskandidatInnen, die ihre Eindrücke aus eigenen Supervisionen schildern und dabei erläutern, warum sie selber, nachdem sie schon ausgedehnte berufliche Erfahrungen in der Sozialarbeit oder in anderen Bereichen gesammelt haben, SupervisorIn werden wollen, wird deutlich, welche Erfahrungen mit dem Erschließen neuer Sinnquellen verbunden werden:

- Wenn in supervisorischer Reflexionsarbeit professionsstrukturelle Problemlagen – wie zum Beispiel die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen; unterschiedliche Methodenkompetenzen und Konzeptverständnisse unter den KollegInnen bzw. in einem Team; Rollen- und Zuständigkeitsdiffusitäten; Kündigungen; institutionelle Umstrukturierungen – aus einer erweiterten Perspektive betrachtet werden konnten, stellt dieses ebenso eine neue Sinnquelle und einen Kompetenzzuwachs dar, wie
- wenn Paradoxien des beruflichen Handelns (vgl. Schütze 1992, S. 147-162; 1996, S. 196-215)⁹ – wie zum Beispiel das Erstellen von Prognosen über die Fall- bzw. Projektentwicklung auf unsicherer empirischer Basis; die Notwen-

digkeit, das allgemeine Fachwissen bzw. die allgemeinen Typenkategorien des professionellen Wissens auf die Spezifika des konkreten Falls anwenden zu müssen – neu verstanden worden sind.

Schaut man auf die Prozesse in der Supervisionsausbildung, ergeben sich weitere Formen der Sinngenerierung. So kann das Einbeziehen biographischer Thematiken in den Supervisionsprozeß neben der arbeitsfeldbezogenen Handlungsbefähigung große Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der SupervisorInnen – also derjenigen, die eine Supervision in Anspruch nehmen – haben. Um solche Prozesse als SupervisorIn – also als VerfahrensleiterIn des supervisorischen Geschehens – enactieren und begleiten zu können, müssen die eigenen persönlichen Erfahrungen in der Ausbildung zur SupervisorIn reflektiert werden. AusbildungskandidatInnen können in der Regel von der Erfahrung ihrer eigenen beruflichen Fremdheits- und Erleidenssituation im Wege einer biographischen Durcharbeitung in der Supervisionsausbildung profitieren und bekommen dadurch auf indirektem Wege – zumindest der Tendenz nach – ein Verständnis für berufliche Fehler- und Fallensituationen, welche ihre KlientInnen und SupervisorInnen biographisch verstricken können.

So sprechen AusbildungskandidatInnen – die ja rückblickend sowohl SupervisorInnen waren und z.T. in ihren Arbeitsstrukturen während der Ausbildung auch noch sind, als auch zukünftig SupervisorInnen sein werden – davon, daß sie in ihrem Prozeß des SupervisorIn-Werdens Erlebensformen nachholen konnten, die sie in ihrer Biographie vermißt haben: wie zum Beispiel eine dichte Gruppenatmosphäre mit intensiven Rückmeldungen und Spiegelungen, (dyadische) Lehr-Lern-Beziehungen oder den Umgang mit einer umsichtigen biographischen BeraterIn. Selbst erlebte Supervisionen wie auch die Ausbildungsprozesse zur SupervisorIn konnten wiederholt Korrekturmöglichkeiten bezüglich berufsbiographischer Fehlentscheidungen anbieten und Heilungsprozesse bezüglich biographischer ‚Mängel‘ initiieren, um eine sozial überzeugende und subjektiv befriedigende biographische Kontinuität zu erreichen.

In den biographischen Interviews mit AusbildungskandidatInnen wird allerdings auch deutlich, daß Supervision in problematischer Weise – für die SupervisorInnen und in der Folge davon für das jeweilige Klientel – ein Erfahrungsort für unzulängliche oder gar ‚fehlerhafte‘ Sinnkonstitutionen sein kann. Wie andere Professionen auch, verfügt Supervision über Interventionsverfahren und Einmischungsmöglichkeiten, die mißbraucht bzw. falsch genutzt oder eingesetzt werden können und zum Beispiel bei den SupervisorInnen inadäquate Eigen- theoriebildungen erzeugen. Da Erfahrungen und Erscheinungen dieser Art Bestandteil der sozialen Welt der Supervision sind, ist es wichtig, daß SupervisorInnen in Strukturen kollegialer und konzeptioneller Kontroll-Supervisionen eingebunden sind.

3 SupervisorIn-Werden als Einstieg in eine neue Beratungsprofession

Supervisionsprozesse und insbesondere Supervisionssitzungen verlaufen auf unterschiedlichen Ebenen, die grundsätzlich auch im Ausbildungskontext vorzufinden sind. Eine SupervisorIn, die zum Beispiel professionsbezogene, arbeitsstrukturelle, soziale wie biographische Prozesse einer SupervisandIn im supervisorischen Geschehen begleitet, muß selbst derartige Prozesse auf ihrem Weg des SupervisorIn-Werdens erfahren und analysiert haben.

Supervision Lernen heißt, spezifische Kompetenzen zu entfalten, wie das Analysieren, Verfremden und Steuern von Interaktionssituationen und Kommunikationsprozessen und das Entwickeln eines Fehler- und Paradoxiebewußtseins bezüglich professionellen Handelns. Neben dem Verfügen über Instrumentarien zur theoretischen Bearbeitung von Handlungsproblemen sowie dem Aneignen analytischer Kompetenzen und erkenntnisgenerierender Betrachtungsweisen als Basisbedingung professioneller Problembearbeitungsstrategien bedarf es auch der Analyse und des Verstehens von institutionellen Strukturen und Dynamiken sowie der Entwicklung von Arbeitshypothesen und eines theoriegeleiteten Überprüfens dieser Hypothesen.

Die berufspraktischen Handlungen und Vorgänge des supervisorischen Beratungsverfahrens müssen erlernt und praktisch erprobt werden – wobei die Erfahrungen des Probehandelns in selbst durchgeführten (Lern-)Supervisionen wieder in den Ausbildungsprozeß ein- bzw. zurückfließen.

Im Ablauf des SupervisorIn-Werdens spielen darüber hinaus allerdings – idealiter – ganz wesentlich auch noch weitere Dimensionen eine Rolle, wie *biographische Lernprozesse*, die sich auf die Durcharbeitung von bisher unbewältigten Handlungsproblemen und Erleidensprozessen beziehen (vgl. Lave/Wenger 1991), *biographische Konversionsprozesse*, die das selbsttheoretische Wissenssystem der AusbildungskandidatIn verändern (vgl. Berger/Luckmann 1977) und *biographische Wandlungsprozesse*, dahingehend verstanden, neuartige Entwicklungstendenzen der Identität zum Durchbruch kommen zu lassen (vgl. Schütze 1994a).

In den Ausbildungsstätten – als zentralem Segment, in dem die Einsozialisati-on in die soziale Welt der Supervision einsetzt – müssen in den Lehr- und Lernprozessen die strukturellen Probleme und arbeitsweltbezogenen Phänomene, die im supervisorischen Geschehen gegenständlich werden, anhand eigener beruflicher Erfahrungen und rekonstruierter oder inszenierter Erfahrungen anderer erlebbar gemacht werden. Wenn diese dann qua selbst- wie metareflexiver Prozesse¹⁰ verstanden worden sind, kann das Instrumentarium entwickelt werden, die zentralen Themen eines supervisorischen Prozesses zu ‚erfassen‘, um sie daraufhin zu thematisieren, theoriegeleitet zu verstehen und zu bearbeiten. Die SupervisorIn macht in ihren eigenen Prozessen des SupervisorIn-Werdens einen Entwicklungsschritt von der selbst-reflexiven Verstehenskompetenz zu einer meta-reflexiven Erklärungskompetenz – und bemüht sich darum, daß diese Prozesse dann bei ihren SupervisandInnen enaktiert werden. Deshalb kann SupervisorIn-Werden nicht bedeuten, daß Supervision ‚nur‘ theoriebezogen gelernt und gelehrt

wird, d.h. SupervisorIn wird man nicht nur dadurch, daß man sich Theorien aneignet. Allein ein intellektuelles Verstanden-Haben reicht hier nicht aus.

Grundsätzlich kann SupervisorIn-Werden in zwei Weisen erfolgen: zum einen in einem Unterweisungsverhältnis zwischen ‚Meister‘ und ‚Lehrling‘ (mit dem Vormachen, Nachmachen, Kritisieren, Wiederholen, erneut Kritisieren, erneut Vormachen, usw.). Eine weitergehende Form hat sich mit dem zunehmenden Prozeß der Verwissenschaftlichung professionellen Handelns entwickelt, durch den der Lehr-/Lernprozeß einer Ausbildung bzw. des SupervisorIn-Werdens aufgrund einer analytischen Rekonstruktion der Erkenntnisverfahren sukzessiv ‚unterfüttert‘ worden ist. Grundregeln und Systematiken des Verfahrens werden transparent, explizit und dem Erlernen zugänglich.

Mit Blick auf unterschiedliche Institutionen der Ausbildungswelt sollen im Folgenden einige Aspekte aufgezeigt werden, die das SupervisorIn-Werden und damit die Einsozialisation in die soziale Welt der Supervision strukturieren und gestalten.¹¹

Wie oben ausgeführt, stehen die komplexen Analyse- und Interpretationsleistungen der SupervisorIn bezüglich der strukturellen Vorgaben des Arbeitsfeldes und der spezifischen Schwierigkeiten der Arbeitsaufgaben sowie der Fehler bei der Arbeit und ihren systematischen Bedingungen in einem Zusammenhang mit der Selbsterkundung der biographischen Eigenanteile an der Fallproblematik. Erkenntnisgenerierend soll deshalb im weiteren folgende Fragestellung dienen: Welche institutionellen Settings, Konstitutionsbedingungen und Lernpotentiale lassen sich für die damit verbundene autobiographische Selbsterkundung und selbsttheoretischen Reflexionen sowie biographischen Wandlungsprozesse der Kreativitätsentfaltung in den unterschiedlichen institutionellen Ausbildungsinstitutionen aufzeigen?¹²

Den folgenden Ausführungen liegt das Verständnis zugrunde, das sich grundsätzlich zwei Typen bzw. Formen von Ausbildungen unterscheiden lassen: In Akademien (Organisationen in freier Trägerschaft) und Instituten (Organisationen auf privatrechtlicher Basis) erfolgt die Supervisionsausbildung in einer kontinuierlichen, fest umrissenen Ausbildungsgruppe, die als *pädagogische Gemeinschaft* bezeichnet werden kann. An einer Universität/Gesamthochschule treffen die AusbildungsteilnehmerInnen als Studierende auf argumentative bzw. *wissenschaftliche Diskursarenen*.¹³

In dieser Betrachtung geht es nicht um eine Qualifizierung oder gar Bewertung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen, sondern um einen ersten Versuch, eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sich ein derart komplexes Beratungsverfahren wie das der Supervision – das es mit den unterschiedlichsten Ebenen und Problemlagen der Arbeitsfelder, der Arbeitsaufgaben, der Handlungsbeiträge, die die Professionellen selber zu den jeweiligen Problemlagen beitragen, sowie mit biographischen Prozessen und ihren Selbstvergewisserungs- und Selbstreflexionskomponenten zu tun hat – lehren und lernen läßt.

a) Die Ausbildungswelt an Akademien und Instituten

Während Curricula, Konzeptionen und methodische Schwerpunkte in den verschiedenen Ausbildungsstätten an den Akademien und Instituten variieren, stimmen Ausbildungsrahmen und -strukturen weitgehend überein.¹⁴

An den Akademien und den Instituten obliegen die maßgeblichen Ausbildungselemente und -prozesse den zentralen Ausbildungs- und Leitungspersonlichkeiten, sowie – ganz wesentlich – der *pädagogischen Gemeinschaft*. Unter einer pädagogischen Gemeinschaft verstehe ich, daß sich hier eine geschlossene Kurseinheit gemeinsam in einen Lernprozeß begibt, um als konstante Ausbildungsgruppe einen neuen beruflichen Abschluß anzustreben. Hierbei bildet sich eine „emotionale Vergemeinschaftung“ (Weber 1976, S. 141) von tendenziell Gleichgesinnten.¹⁵

Eine Teilnehmerin der Ausbildungsgruppe an einem privaten Ausbildungsinstitut schildert diese Erfahrung folgendermaßen:

„Das habe ich unglaublich geschätzt und das war eigentlich so der | als auch das Wesentliche, die Zeit zu haben für die Gruppenkultur; ein höchstmögliches Maß an Vertrauen, an Akzeptanz, an Sich-Einlassen auf das, was passiert, ... auf sich selbst, auf die anderen. [-] Und unsere Gruppe war | es ist | meint ja jeder Ausbildungsgang, er sei der exklusive und überhaupt. Also die Gruppe ja, hat auch sehr viel dazu beigetragen, daß wir ungeniert und ungeschminkt miteinander leben und lernen konnten. Dieser Kurs hat mir im Prinzip bestätigt, daß ich auf dem richtigen Weg bin. [-] Ich glaube, wir sind offen miteinander umgegangen. Wir waren irgendwann so weit, daß keiner dem anderen mehr was vormachen brauchte, daß wir wirklich ungeschminkt uns begegnen konnten.“

Ein Teilnehmer aus einem Akademiekurs erzählt Folgendes über seine Erfahrungen mit der Ausbildungsgruppe:

„Ich fand es wichtig für mich, dies Erleben und den Prozeß auch in der Gruppe während der Freizeit mitzuerleben; die Wanderungen im Taunus und das gemeinsame Frühstück in dem Café | ach wie heißt es denn | 'n ganz tolles Frühstückscafé und das gesamte Drumherum. [-] Im Anfang hat das einen wahnsinnigen Sog gehabt. Das wurde dann später also differenzierter, eigenwilliger; so das Gefühl, zu dieser Gruppe zu gehören oder nicht, hing nicht mehr davon ab, ob man abends an der Theke stand oder auch nicht“

Eine jede Ausbildungsstätte steht vor der Problematik, die intendierten Lern- sowie Wandlungsprozesse zu systematisieren und curricular einzubauen. Ein Phänomen in der Ausbildungswelt an Akademien und Instituten ist, daß sich konzeptionell nicht einzufangende Prozeßelemente der Ausbildung bzw. des SupervisorIn-Werdens – sozusagen ‚unter der Hand‘ und unstrukturiert – auf die emergente Gestaltungskraft der pädagogischen Gemeinschaft verlagern. In dem Maße, wie biographische Veränderungsprozesse – und diesbezüglich Emergenz und Kreativität – nicht zu jedem Zeitpunkt initiiert, geschweige lehrbar sind, übernimmt die pädagogische Gemeinschaft hier Funktionen.

Die Eigenständigkeit einer pädagogischen Gemeinschaft bringt als Sozialgebilde mit sich, daß eine jedwede Ausbildungsgeneration ihre unverwechselbare gemeinsame Interaktionsgeschichte hat und damit einen eigenen *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Mannheim 1980, S. 201)¹⁶ entwickelt, der auch als Sprachgemeinschaft sichtbar wird. Dieses ist verbunden mit einer spezifischen Atmosphäre der ‚geheimen‘ Verständigung, das heißt aufgrund einer internen sprach-

lichen Übereinkunft reichen Andeutungen und Anspielungen, die eine gemeinsame Interaktionsgeschichte in Erinnerung rufen und bekräftigen, häufig aus. Hiermit ist impliziert und garantiert, daß die Identifikation mit der Einrichtung und ihrem/n Konzept/en, eine institutionelle Ausbildungsheimat und ein potentiell stets möglicher Rückbezug auf gemeinsame Erfahrungen sowie ein dauerhaftes Zugehörigkeitsgefühl grundgelegt wird. Damit existiert ein – für Außenstehende – sonderbares und eigentümliches Verstehen der KursteilnehmerInnen untereinander, das für späterhin ‚in der Fremde‘ oder bei Wiederbegegnungen im Kontext der sozialen Welt (zum Beispiel auf Kongressen) bei ihnen in besonderer Weise fungiert.

Eine ehemalige KursteilnehmerIn und heutige DozentIn erzählt von einem Kongreß, auf dem sie ehemalige TeilnehmerInnen aus ihrem Kurs getroffen hat:

„Also, ich freue mich immer wieder darauf, Leute aus dem Institut zu sehen. Gerade dieses Wochenende, auf der Tagung, wir waren drei aus unserem Kurs; wir hatten uns sofort viel zu sagen. Irgendwie war da was von Stallgeruch ...“

In diesem Ausbildungskontext besteht die Möglichkeit, mit den Dynamiken der eigenen Berufs- wie Lebensgeschichte in eine *doppelte Interaktion* zu treten, nämlich sowohl selbstreflexiv – unter systematischer Anleitung und in einer Lehr-Lerndyade ausbildungsbezogen enacted – als auch, sozusagen in einer Bearbeitung zweiten Grades, in und mit der pädagogischen Gemeinschaft. Diese Bearbeitung erfolgt in Form eines kollektiven Betrachtens der jeweiligen Erfahrungen einer jeden KursteilnehmerIn in der Auseinandersetzung mit ihren eigenen – von der Gruppe gespiegelten bzw. in reflektierter Weise zurückgegebenen – lebensgeschichtlichen Themen, Ausbildungsprozessen und berufsbezogenen sowie biographischen Perspektiven. Hierbei findet eine besondere Form der (berufs-)biographisch bezogenen Selbsterfahrung aufgrund einer reflexiven Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den einfließenden Erfahrungen des jeweils anderen statt, die sich ja alle auf die gleiche Profession hin entwerfen.

Ein Ausbildungsteilnehmer erzählt in folgender Weise von seinen Erfahrungen, wie er das Arbeiten – hier mit einem Reflecting-Team¹⁷ – in und mit seiner Kursgruppe erlebt hat:

„Wir haben dann mit einem Innenkreis gearbeitet; also wo auch optisch die Gruppe diesen Spannungsbogen mitgehalten hat. Also ich finde das sehr schön, weil sich da auch optisch etwas widerspiegelt. Also dieses Halten der gespannten Situation und was tut sich da im Innenkreis. Das kann auch nur erreicht werden, indem die Gruppe da ihre Wahrnehmungen auch hält und nachher ja auch der Spiegel der Gruppe wieder reingeholt wird in der Metakommunikation.“

Es besteht dabei zum Beispiel die Möglichkeit des Abgleichens einer eingebrachten ‚alten‘ mit einer ‚neuen‘ (professionsbezogenen) Identifizierung und den Erfahrungen der gemeinsamen ersten, zum Teil widrigen Schritte auf dem Weg dahin – mit all den Momenten des Loslassens, des Wandels und des Changierens zwischen gestern, heute und morgen.¹⁸ Hierbei läßt sich die Gruppe als intersubjektive ‚Anerkennungsinstanz‘ verstehen, in der die Teilnehmenden sich gemeinsam dem stets bereits vorfindbaren und späterhin kollektiv genutzten Orientierungswissen zuwenden, es sich sukzessiv aneignen, verwerfen und/oder neu herausarbeiten.

In einer Atmosphäre der Vertrautheit und einer Kultur der fortgesetzten direkten Rückmeldung erhalten die einzelnen KandidatInnen aus dem Kreise der Gleichgesinnten, der zukünftigen KollegInnen als gemeinsame DiskursteilnehmerInnen einer sozialen Sub-Welt – im Sinne von Mead – *neue Mich-Bilder* (vgl. Mead 1968, S. 236-244; 253-266). Die Gruppe stellt während der Ausbildungszeit nicht nur einen signifikanten, sondern quasi auch einen ‚generalisierten Anderen‘ dar (vgl. Mead 1968, S. 177-271). Damit werden für diese neue lebensgeschichtliche Situation spezifisch relevante Plausibilitätsstrukturen (vgl. Berger/Luckmann 1977, S. 165-170) angeboten. Einerseits operiert eine KursteilnehmerIn im Aufbau ihrer professionsbezogenen Identität fiktiv mit dem generalisierten Anderen, andererseits hat die TeilnehmerIn die Kollektivität bzw. die Gruppe der Anderen real als ein Gegenüber. Dieses Gegenüber kann in den selbstreflexiven Prozessen ein Diskursgegenüber und ein korrekatives Element darstellen.

In dem fortgesetzten ‚Probehandeln‘ mit Selbst-Bildern, neuen Sprachformen sowie mit supervisorischen Handlungskonzepten kann dabei zum einen ein stetes Abgleichen mit dem eigenen Entwicklungsstand erfolgen, des weiteren können aber zum Beispiel auch Relativierungen von allzu selbstkritischen Mich-Bildern einhergehen; das heißt viele TeilnehmerInnen treten mit unverstandenen Problemlagen beruflicher Praxis, defizitären Erfahrungen an professioneller Identität und teilweise sehr festgelegten Selbst-Bildern in diese Ausbildung ein. Es gilt, diese im vertrauensfördernden Klima einer pädagogischen Gemeinschaft wieder zu ‚verflüssigen‘. Auf der ausbildungspragmatischen Ebene läßt sich festmachen, daß die mit Wandlungs- und Bildungsprozessen einhergehende Verunsicherung der betroffenen TeilnehmerIn – da zum Beispiel biographisches Arbeiten mit einer kognitiven Lockerung der Selbst- und Weltsicht verbunden ist (vgl. Marotzki/Kokemohr 1989, S. 291; Marotzki 1990, S. 173) – von einer kooperativen Gruppe vorübergehend ‚aufgefangen‘ werden kann.

Die Dichte, Intensität und Bedeutung der Gruppen- bzw. Gemeinschaftssituation steht allerdings diametral zur späteren Professionssituation, in der die SupervisorIn in der Regel vereinzelt agiert. Diese Ausbildungsparadoxie, daß die Gemeinschaftsbetonung in der Ausbildung quer zur Vereinzelung in der Supervisions-Praxis steht, findet auf der methodischen Seite – zum Beispiel im Prinzip der Balintgruppe¹⁹ – ein Pendant. Hier erfolgt ja eine gemeinsame kollektive Reflexion auf den einzelnen Fall bzw. die individuellen Prozesse. Offensichtlich ist die Gruppenunterweisung im Prozeß des SupervisorIn-Werdens außerordentlich instruktiv und reizvoll.

Eine Ausbildungsgruppe bietet in besonderer Weise die Möglichkeit zu einem gemeinsamen philosophischen wie biographischen *Nachdenken über Sinnhaftigkeit* lebensgeschichtlicher Entwürfe, beruflicher Entscheidungen und/oder professionsethischer Standards. Dabei können neue Entwürfe, Sichtweisen und Haltungen entstehen. Es finden und begegnen sich hier Personen, die beruflich eine gemeinsame Perspektive und oftmals auch persönlich eine gemeinsame Zukunft haben. Es besteht zumindest ein steter antizipierender Bezug auf den kooperativ anvisierten Beruf. Die Bedeutung von Gemeinschaft liegt hierbei auch darin, den MitabsolventInnen späterhin berufliche Chancen zuzuspielen – zum Beispiel in Form von Verweisungsstrukturen bezüglich institutioneller Auf-

traggeber, Informationsquellen oder beim Know-how der Entwicklung beruflicher Selbständigkeit.

Eine supervisorische Ausbildungsgruppe begibt sich – sowohl bezüglich der einzelnen TeilnehmerInnen als auch in Hinblick auf die Gruppe als Ganzes – in Wandlungs- bzw. Veränderungsprozesse. Diesbezüglich lassen sich spezifische Phänomene anführen: In und mit der Ausbildungsgruppe erleben die TeilnehmerInnen punktuell bzw. kurzfristig ein *intensives kollektives Gemeinschafts- und Wir-Gefühl*. Es entsteht hier eine ideale Gemeinschaftsform, mit – auch wenn es etwas überzogen erscheinen bzw. formuliert sein mag – quasi ‚urkommunistischen‘ Motiven einer Güter- und Lebensgemeinschaft, die in Teilen an eine ‚christliche Urgemeinde‘ erinnern, die mit kathartischen und rituellen Elementen (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 191) versehen ist. Es können sich hierbei Phänomene einer spezifisch ‚offenen Haltung zur Welt‘ einstellen, womit wiederum günstige Voraussetzungen für einen supervisorischen Lern- und identitätstransformierenden Ausbildungsprozeß vorliegen.

Um weitere Erklärungsmöglichkeiten bezüglich der Konstitutionsbedingungen und des Lernpotentials für die pädagogische Gemeinschaften von peer groups zu finden und um der Frage nachzugehen, wie bzw. warum sich eine (supervisorische) Ausbildungsgruppe in Wandlungs- bzw. Veränderungsprozesse begibt, bieten sich Turners Ausführungen zur *Communitas* an.²⁰ So lassen sich zum Beispiel kritische Stadien bzw. Phasen in der Ablaufgeschichte eines Sozialgefüges – wie der einer Kursgruppe – theoretisch so fassen, daß auf der einen Ebene soziale Dramatisierungen²¹ wie auch *Communitas*-Elemente gerade im Zusammenhang mit Krisen auftreten; andererseits *Communitas*, verstanden als eine besondere Modalität relativ geschlossener Gemeinschaftsformen, für eine Steigerung der Gemeinschaftserfahrung bzw. eines qualitativ besonderen Zustandes eines Gruppenverbundes steht. Mit dem Theorem der Schwellensituation²² läßt sich nun in Bezug auf die Prozesse des Supervisorischen Lernens wiederum darauf verweisen, daß derartige Vorgänge und Ereignisse die Bedingungen für Wandlung mit prägen und die Persönlichkeit für Veränderungsprozesse in spezifischer Weise ‚rüstet‘.

Bei diesen intensiven kollektiven Gemeinschaftsgefühlen und emotionalen Wir-Prozessen können allerdings in bezug auf die supervisorische Ausbildungssituation dahingehend Problemlagen auftreten, daß mit einer solchen Gemeinschaftsform eine gewisse emotionale Diffusität verbunden ist und daß ‚das Fremde‘ – also Phänomene, die dem kollektiven Stimmungsprozeß innerhalb einer relativ geschlossenen Gruppe zuwiderlaufen – streckenweise ausgeschlossen wird.

In solchen Ausbildungswelten sind auffallend häufig *charismatische Ausbildungspersönlichkeiten* – charismatisch im Sinne von Max Weber – anzutreffen. Nach Weber stellt der charismatische Charakter die von den Beteiligten als außergewöhnlich empfundene Eigenschaft einer Persönlichkeit dar, die deshalb als Leitungs- und Gestaltungsperson gewertet und anerkannt wird. Hierbei ist die zusichernde Anerkennung durch die ‚Gefolgschaft‘ entscheidend. Deren Verhältnis zu einer charismatischen Persönlichkeit ist von einer gefühlsbetonten Einstellung geprägt (vgl. Weber 1976, Kap. III).

Tendenziell treffen wir diesbezüglich in der supervisorischen Ausbildungslandschaft typologisch auf zwei Exponenten: die *charismatische Künstlerpersönlichkeit* sowie die zentrierende *charismatische Leitungs- und Ausbildungspersönlichkeit* mit dominanten, in Ansätzen autoritären Attitüden.

Die *charismatische Künstlerpersönlichkeit* präsentiert sich ungewöhnlich kreativ, dynamisch und lebhaft. Auf eine solche Persönlichkeit treffen AusbildungskandidatInnen insbesondere in kulturpädagogischen Einrichtungen, in denen musische Bildung und Medienerziehung – mit den zentralen Bausteinen der Kreativitätsförderung und Ausdrucksgestaltung gerade auch für die Supervisionsausbildung in diesem Haus – im Zentrum des konzeptionellen Selbstverständnisses stehen.

Eine Teilnehmerin aus dieser Ausbildungsstätte berichtet:

„Also wie der [Name des Ausbilders] die kreativen Medien, die dann auch immer Bestandteil waren, so reinbrachte. Also nicht einfach, jetzt nehmen wir mal eins, sondern eins, was auch wirklich zu dem jeweiligen Thema paßte und gehörte. Und wo er dann anhand und mittels des Mediums uns das noch mal verdeutlicht hat, was jetzt so angesagt ist. [...] Er hat mich in meinen eigenen musischen und kreativen Dingen sehr unterstützt, eben auch, den sprachlichen Bereich zu verlassen und mich auf| in| in andere Zugänge hineinzubringen ist etwas, was ich selber wieder zunehmend mehr gelernt hab.“

Kennzeichnend für die charismatische Künstlerpersönlichkeit ist, daß sie – neben ihrer Virtuosität in der Handhabung unterschiedlichster Methoden und einem reichhaltigen Fundus an selbst entworfenen kreativen Medien, wie zum Beispiel in Form eines medialen Musterkoffers²³ – eine stilbewußte und auf diesen Stil fokussierte Interaktion entwickelt und habitualisiert hat und das auch lebt. Sie vermag, diese Art der Kommunikation geradezu als ‚Kunstwerk‘ zu zelebrieren und – mit einer spezifischen Fähigkeit der Situationsgestaltung – zu vermitteln. Aufgrund eines schauspielerischen Vermögens und einer spezifischen Inszenierungsqualität versucht die charismatische Künstlerpersönlichkeit, Konventionen zu durchbrechen und die Brüchigkeit alltäglicher Interaktionssituationen zu veranschaulichen, indem immer wieder neue Elemente der ‚Verwirrung‘ in das (ausbildungsbezogene) Interaktionsgeschehen eingebracht werden und damit spezifische Formen der Verfremdungen von Alltagswelt produziert werden.²⁴ Die charismatische Ausbildungspersönlichkeit besitzt sozusagen ein künstlerisches Handwerkszeug für eine kreative medien spezifische Supervision. Kommunikationsprobleme werden hierbei künstlerisch enaktiert und repräsentiert.

In einer ‚künstlerischen‘ Ausbildung muß eine (Lehr-)Person den ‚Novizen‘ als KursteilnehmerInnen vormachen, wie man sich selbst stilistisch bewußt präsentiert. In einer professionsorientierten Ausbildung an einer medienzentrierten Akademie kann das kaum anders gehandhabt werden, da es schwierig ist, Stilprozesse (daß also Interaktionsgeschehen nicht bzw. weniger mit dem Symbolsystem Sprache, sondern phasenweise primär mit kreativen Medien gestaltet wird),²⁵ die in der Ausbildung vermittelt und mit denen in (pädagogischen) Prozessen gearbeitet werden soll, amüslich, sachlich bzw. ‚logisch‘ auszudrücken. Eine Paradoxie liegt darin, daß dem Lernenden einerseits genau dieses ‚vorge-macht‘ werden muß, andererseits kann der Novize aber gerade nicht so werden

wie der Lehrer, sondern muß ‚er selbst‘ bleiben, um selbst eigenständig künstlerisch tätig sein zu können. Notwendig ist also ein persönlicher Ausdruck als Voraussetzung für künstlerisches Arbeiten. Das Dilemma liegt nun auf der Ebene, daß – zumindest solange die Ausbildung währt – stets eine unüberwindbare Distanz zwischen ‚Poeten und Prosaisten‘ bestehen bleibt.

Problematisch ist meines Erachtens hierbei, einerseits die ‚Strahlkraft‘ der charismatischen Persönlichkeit – als notwendige Bedingungen bzw. als Wirkmechanismus für diese Form von Ausbildung – zu sichern, und die Dynamik des Charismatikers auf Dauer zu stellen, denn, je gezielter und geplanter Interaktions- und Kommunikationsgestaltungen in dieser Weise erfolgen, desto weniger werden die Authentizitäts-, Glaubwürdigkeits- und Vertrauensgrundlagen, die notwendiger Bestandteil einer Supervisions- und Ausbildungsbeziehung sind, erfüllt, und andererseits die KandidatInnen davor zu bewahren, an den charismatischen Strahlen zu ‚verbrennen‘.

AusbildungskandidatInnen einiger Institute genießen teilweise die Struktur des besonderen ‚Meister-Lehrlings-Verhältnisses‘ in einem Lernfeld mit einer spezifisch kompetenten, dominanten, *charismatischen Ausbildungspersönlichkeit*, haben hierbei aber auch oftmals das Gefühl, deren Kompetenz und Charisma nie erreichen zu können. So besteht stets eine unüberwindbare Distanz zwischen dem Charismatiker – der im Ausbildungskontext meistens als ‚Könner‘ auftritt – und dem Ausbildungskandidaten – der sich oftmals bzw. für eine lange Phase der Ausbildung als ‚Nicht-Könner‘ erlebt.

Ein Kursteilnehmer führt bezüglich seines Verhältnisses zum zentralen Leiter einer privaten Ausbildungsinstituts aus:

„Und die Art und Weise, wie [der Leiter] sich zu solchen Sachen [nach einer als autoritär erlebten Situation in einem gruppodynamischen Prozeß] stellt, die ist für mich so vorbildhaft, kann ich nur sagen, das ist wirklich ’ne absolut vorbildhafte Sache und gleichzeitig so unerreichbar; also das ist so groß, daß es fast wieder klein macht.“

Ein anderer Teilnehmer expliziert:

„Also die väterlichen Übertragungsmechanismen, da ist der [Leiter] einfach eine starke Figur. [...] Das hat auch bei mir sehr schwer eingeschlagen. Also viel Idealisierung verbunden mit viel Autoritätsangst.“

Diese Elemente der Beziehung setzen sich auf Seiten der TeilnehmerInnen oftmals auch in den späteren Begegnungen mit diesen Ausbildungspersönlichkeiten – als AbsolventIn, und damit als KollegIn – in der gemeinsam geteilten sozialen Welt der Supervision fort.

Ein Teilnehmer beschreibt – nach Abschluß des Kurses – sein Verhältnis zur zentralen Leitungspersönlichkeit folgendermaßen:

„Es ist schwer, die Meister nicht zu kopieren, sondern den eigenen Stil zu finden. Es ist schon ein Dilemma in dem Umgang mit Meistern. [...] Ich hatte Kleinheitsgefühle [...und] das hat mich in einer leichten Ängstlichkeit gehalten [...] Ich habe dem Leiter gegenüber noch eine Rechnung offen.“

Problematisch an einer derart dominanten Ausbildungspersönlichkeit im Lern- und Beziehungsgeschehen ist, daß angehende SupervisorInnen wiederholt in

schmerzhafte Auseinandersetzungen mit ihnen geraten: Auseinandersetzungen, die sie durchleiden und denen sie – aufgrund fehlender personeller Alternativen – auch nicht ausweichen können. Sie bleiben auf diese Ausbilder angewiesen. Ein derart charismatischer Leiter kann zudem nur bedingt ein biographischer Sachwalter sein. Er darf – will er nicht seine umfassende Autorität einbüßen – sich nur bis zu einem bestimmten Grad dem Einzelnen zuwenden und sich individuellen Thematiken widmen.

Um der Dominanz des ‚Charisma-Systems‘ entgegenzuwirken, ist es meines Erachtens notwendig, daß fortgesetzt eine Relativierung erfolgt, indem ‚die Charismatiker‘ immer aufs Neue kritisiert, demystifiziert oder gar ausgetauscht werden.

b) Die Ausbildungswelt an einer Universität²⁶

An einer Hochschule existiert in der Regel kein Semesterjahrgang mit geschlossener Rahmung und damit auch kein Gruppenverbund im Sinne der oben explizierten pädagogischen Gemeinschaft. Im Studiengang Supervision²⁷ des Fachbereichs Sozialwesen an der Universität-Gesamthochschule Kassel findet man intensive Subgruppen-Konstellationen (Lehr-Supervisions- und Selbsterfahrungsgruppen, Seminargruppen, Forschungswerkstätten; Fahrgemeinschaften, Aktionsgruppen, politische Gremiengruppen u.a.m). Verzahnungsmöglichkeiten bestehen durch übergeordnete Rahmungen (Einführungswoche, Vollversammlungen). Die Ausformungen von sozialen Arrangements sind im allgemeinen freigestellt bzw. weitgehend selbstbestimmt. Formen von vorgegebenen Sozialstrukturen (zum Beispiel festgelegte Jahrgangsgruppierungen) werden von Seiten der Studierenden oftmals eher verworfen. Das universitäre Veranstaltungssystem samt Prüfungsordnung setzt darüber hinaus teilweise Strukturen gegen zu enge Gruppenarrangements.

Mit der Figur der argumentativen bzw. *wissenschaftlichen Diskursarena*,²⁸ die ein Kernelement der universitären Organisation darstellt – womit sowohl ein Modus der Ausbildungsorganisation als auch bestimmte Elemente des Ausbildungsganges, in dem in besonderer Weise diskutiert werden kann, gemeint ist –, soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Modalitäten im Rahmen eines Hochschulstudiums (neben den allgemeinen universitären Strukturelementen und akademischen Habitualisierungsangeboten) in charakteristischer Weise für die Prozesse auf dem Weg, SupervisorIn zu werden, von Relevanz sind.²⁹

Wo finden sich im Supervisions-Studiengang – während des Zeitraums, auf den sich diese Untersuchung bezieht – derartige Diskursarenen? Das fest institutionalisierte *Montagskolloquium* stellt zum Beispiel im Aufbaustudiengang Supervision eine derartige Diskursarena dar. Dieses sogenannte Montagskolloquium ist ein öffentlicher Vortrags- und Diskursort, an dem während des Semesters regelmäßig montagabends – entweder von GastreferentInnen, hausinternen DozentInnen oder MitarbeiterInnen, vereinzelt auch von StudentInnen – Beiträge aus der Supervisions-Landschaft eingebracht werden. Üblicherweise schließt sich einem dreiviertelstündigen Referat eine Diskussion im Plenum an.

Mit dem Montagskolloquium geht die Idee einher, daß hier möglichst alle Beteiligten des Studiengangs zusammenkommen – DozentInnen, MitarbeiterInnen, StudentInnen, AbsolventInnen, GestalterInnen der Fachöffentlichkeit – und diesen Ort nutzen, um zum Beispiel Basisprobleme und Kernaktivitäten der Supervision zu eruieren, zentrale Themen der sozialen Welt zu erörtern, Entwicklungen im Studiengang kritisch zu begleiten und um damit sozusagen eine ‚institutionalisierte Kurskorrektur‘ eingebaut zu haben.³⁰ Ein Student erzählt:

„Das Montagskolloquium ist für mich schon eine wichtige Einrichtung. Auch mal die anderen Dozenten | ja und vor allem die Gastreferenten zu erleben. [-] Wie hat Ulf [einer der Dozenten, die zu den Gründern der Ausbildung zählen] immer gesagt, dies ist ein Ort für die Streitkultur am Fachbereich. [-] Jede Woche über ein anderes Supervisionsthema zu diskutieren, ist doch spannend. [-] Und das Hintergründige | und damit umzugehen | und das im Diskurs mit dem Lehrsupervisor zu erörtern, also wirklich“

Die *Forschungswerkstätten* (zur qualitativen Sozialforschung) an der Universität-Gesamthochschule Kassel, die von einer Reihe meiner InformantInnen teilweise sehr intensiv genutzt worden sind, stellen weiterhin eine wissenschaftliche Diskursgemeinschaft dar.³¹

In diesen flexiblen Strukturen besteht eine Diskursform, die in zentralen Kernelementen den Kommunikations- und Interaktionsstrukturen entspricht, die die Studierenden in weiten Strecken auch aus ihrer eigenen Supervisions-Praxis kennen. Hiermit existiert ein Modell, in dem die Studierenden ihr enormes Praxiswissen einbringen können. Es geht in einer derartigen Forschungswerkstatt stets um ein Erforschen der beruflichen Praxis und ihrer Problemgegenstände. Es besteht somit die Chance, auch und gerade die eigene Praxis einzubringen und dann gleichzeitig mit den (eigenen) Defiziten ‚fertig zu werden‘ bzw. analytisch damit umzugehen, was akademisches Wissen anbelangt. Es existiert somit eine Möglichkeitsstruktur, systematisch und unter wissenschaftlicher Anleitung die eigene soziale Welt, das eigene berufliche Handeln sowie ‚sich selbst‘ zum Thema zu machen und zu beforschen.

Eine Studentin beschreibt ihre Mitarbeit in einer der Forschungswerkstätten:

„Da in dem Forschungskolloquium | wie hat er [der Leiter der Forschungswerkstatt] immer gesagt, das ist /äh/ erkenntnisgenerierend, ähnlich wie die Supervision. [-] Immer sauber am Text und sauber die Sachen immer eingehalten wo | wobei dann was, was jetzt auf der Beziehungsebene verhandelt wurde, auch klar davon abgesetzt war und damit konnt’ ich auch umgehen. Es war einfach, einfach klar, auf welcher Ebene wir diskutieren. [-] Ich fand also immer spannend in der Forschungswerkstatt, auch Anteil zu nehmen, an den Geschichten der andern und und ich würd’ sagen, ja es war, das war Wissenschaft und wir hab’n gemeinsam Wissen da generiert, Erkenntnisse geschürft.“

Ein Kommilitone betont nachdrücklich die Bedeutung der Forschungswerkstatt für ihn in seiner Studienzeit:

„Und was ich einfach so faszinierend fand, das | das war so die | die ganze Sinnwelt zu erleben. Also das | als wär’ ich weggefahren oder wär’ ich auf ’n Podest gegangen, um drauf-zuschauen. [-] Und auch von | von der Sprachlichkeit her und von der Begrifflichkeit her war das klar und sauber. Und das hat mir unheimlich Spaß gemacht, und das hat mich auch geprägt. [-] Es war harte Arbeit. Also ich merkte so richtig, wie bei mir der wissen-

schaftliche Eros geweckt wurde, um dann all diese Fragen und Anregungen zu übernehmen für mein wissenschaftliches Interesse. [...] Ich hab' dann auch dort die Forschungsarbeit geschrieben. [...] Und dann in der letzten Phase meiner Diplomarbeit, da kamen dann so auch Probleme mit meiner /äh/ verunsicherten Identität dazu und | aber ich habe dann so 'ne Ebene gefunden, auch durch Unterstützung der Forschungsgruppe, ... meine Forschungsneutralität wieder zu finden“.

Eine weitere Ebene der Diskursarena stellen bestimmte *Seminarformen* dar. So berichtet ein Supervisionsstudent von seiner Teilnahme an einem Seminar, in dem sich zwei Professoren mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Erklärungstheorien zusammensetzen und ihre Positionen (zur Psychoanalyse sowie zu den Sozialwissenschaften) kontrovers diskutieren. Hierbei stellen diese beiden Dozenten – reziprok – an die jeweiligen Wege wissenschaftlicher Erkenntnis und Methodik Fragen. Insbesondere der Stil und die Form, wie diese Kontroverse öffentlich geführt wird, beeindruckten diesen Studenten.

„Und dann hab ich gedacht, ach das ist ja 'ne interessante Kombination in dem Seminar. Also zwei Wissenschaften, Psychoanalyse und Sozialwissenschaften, die sich zusammensetzen, die sonst eher 'n Verhältnis haben wie zwischen Katz' und Hund, zu einem Thema ...“

Welche Erkenntnisprinzipien zeichnen eine Diskursarena – mit Blick auf die Kompetenzerweiterung, die Prozesse des SupervisorIn-Werdens und die soziale Welt der Supervision – aus? Im weiteren sollen hierzu einige Beispiele und theoretische Überlegungen ausgeführt werden, was die Wirkmechanismen einer argumentativen bzw. forschungsbezogenen wissenschaftlichen Diskursarena sind bzw. sein könnten.³²

Sowohl eine Forschungswerkstatt als auch Supervision operiert mit dem Phänomen des ‚*Innehaltens und Nachdenkens*‘ (Dewey), um auf eigene Handlungen zurückzublicken. Der Status des Nicht-Agierens, des nicht unmittelbar In-Bezug-Stehens – sei es als inhibierte Handlung im supervisorischen Geschehen, sei es im analytischen Bearbeiten durch stetes Vor- und Zurückgreifen innerhalb eines zu untersuchenden Prozeßablaufs – ermöglicht, (meta-)reflexiv über den Gegenstand zu reden und eine erkenntnistheoretisch notwendige Distanznahme zum Objekt, das heißt zur biographischen und/oder sozialen bzw. gesellschaftlichen Wirklichkeit, einzunehmen.

Hiermit kann wiederum jeweils eine besondere Modalität und Kompetenz in der *Triangulierung von Perspektiven* und in der Art der *theoretischen Bearbeitung von Handlungsproblemen* einhergehen. Für die Supervision ermöglicht dies eine Erarbeitung und Anwendung analytischen Wissens im Berufsfeld, auf der Seite der Forschung eine Wissensgenerierung u.a. in Bezug auf den Fall,³³ auf Arbeitsbögen,³⁴ die Prozeß- und Interaktionsmerkmale und Strukturen sozialer Welten. In beiden Bereichen kann also in intensiver, erkenntnisgenerierender Weise eine (meta-)reflexive Durchdringung der Lebenswelten erfolgen.

In der Beschäftigung und Auseinandersetzen mit einem *Fall* liegt sowohl in der (ethnographischen) Sozialforschung wie im supervisorischen Arbeiten eine analytische Betrachtungsweise als Basisbedingung professioneller Problemlösungsstrategien zugrunde. So wird zum Beispiel der Fall jeweils als eigenständige Untersuchungs- bzw. Bearbeitungseinheit gesehen.³⁵

Sofern eine SupervisorIn im Vollzug ihres Studiums als ProfessionsnovizIn die Möglichkeit der Lernsituation einer Forschungs-Werkstatt hat wahrnehmen können, um dort die wissenschaftlichen Erhebungs-, Analyse- und Bearbeitungsweisen in ihren *Vollformen* (vgl. Schütze 1988, S. 28) exemplarisch einüben und alle Forschungsaktivitäten auf ihre Anwendungsbezüge und praktischen Abkürzungsmöglichkeiten durchmustern zu können, vermag sie als ForscherIn und als SupervisorIn, diese Erhebungs- und Analyseverfahren der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen auch in *abgekürzte Erkundungs- und Untersuchungsaktivitäten* in Hinblick auf berufspraktisches Handeln zu transformieren.³⁶ Diese Form der Transformation bzw. des Verständigungs- und Übersetzungsprozesses muß ebenfalls eingeübt und die Fehlerquellen dieses Abkürzungshandelns müssen wiederum systematisch erfaßt werden.³⁷ Somit läßt sich – idealiter – die erkenntnisgenerierende Kraft der diskursiven kommunikativen Zusammenarbeit einer Werkstatt, in der exemplarisch in einer fallbezogenen Forschung die Vollform einer forschungslogischen Vorgehensweise sowie eine wissenschaftliche Bearbeitungsform einstudiert und eingeübt werden kann, in der supervisorischen Fallbearbeitung nutzen.

In einer Diskursarena (im Sinne des Sozialwelt-Konzepts von Anselm Strauss) erfolgt fortgesetzt eine *Perspektivenübernahme* der am Diskurs Beteiligten; das heißt, daß – nach Mead (1968, S. 112, S. 197, S. 305) – in einer kommunikativen Interaktion der Mechanismus der phantasierenden Übernahme der Standpunkte und der Perspektiven der Beteiligten genutzt wird, um ein distanzierendes, überschaubares Verhältnis zu den Gegenständen des Diskurses einnehmen zu können. Indem Perspektiven trianguliert werden, also systematisch verglichen, überprüft und ergänzend aufeinander bezogen werden, wird eine Plattform für gemeinsames Verstehen grundgelegt (vgl. Anm. 8). Auf der epistemologischen Ebene geht hiermit die Perspektiventriangulation einher, das heißt das Abgleichen bzw. die Kombination der verschiedenen Perspektiven sowohl auf der Ebene der Daten, der Methoden als auch der Theorien zwecks vollständigerer Erfassung eines Phänomens und zur Erkenntnisgenerierung.³⁸

Eines der wesentlichen Bestimmungsmerkmale kommunikativer Interaktion ist das fortlaufende *Entstehen neuer Sinnstrukturen* (Mead 1968, S. 100-142; S. 216-221; 1969, S. 102-129; 229-324; 1980, S. 305). Indem nämlich die Akteure einer kommunikativen Interaktion spätere Phasen ihrer Handlung vorwegnehmen und sich dieses selbst und anderen aufzeigen, entsteht hierbei – in Form einer kommunikativen Aushandlung – sukzessiv eine gemeinsame Orientierungsplattform, an der wiederum das gemeinsame interaktive Handeln zukunfts offen ausgerichtet wird. In dem Maße, wie sich in einer kommunikativen Situation Vagheit und Komplexität einer emergenten, das heißt erst entstehenden, sich nach und nach entfaltenden Interaktionssituation entwickeln, wird hierbei ‚Neues‘ freigesetzt bzw. hervorgerufen. In einer Diskursarena erwachsen aufgrund dieser zugrundeliegenden argumentativen Emergenz fortgesetzt neue Sinnstrukturen, die wiederum ins Supervisionsstudium wie in die soziale Welt der Supervision hineinwirken und dort die Arenadiskurse verändern.

In den diskursiven Schritten einer thematisch fokussierten Erörterung kann – in Form einer *Verallgemeinerung bzw. Generalisierung* (vgl. Husserl, 1962) – von einer begrenzten Zahl von Dingen oder Ereignissen einer Klasse auf die Ge-

samtheit der Dinge oder Ereignisse dieser Klasse geschlossen werden. Bei dieser Vorgehensweise werden entlang der Argumentationsfigur der Behauptung, Begründung und des Belegs Begriffe gebildet, indem aus den Einzelheiten die Gemeinsamkeiten herausgesondert werden. Diese Begriffe werden sodann sukzessiv theoretisch ‚aufgeladen‘ und damit zu Kategorien erweitert. Mittels der argumentativen wissenschaftlichen Diskursarena entsteht Theorie – auch zur bzw. über Supervision.

In und mit Diskursarenen dieser Art werden an Universitäten auch *Debatten um zentrale Themen einer Profession* im Bereich ihrer grundlegenden Fragestellungen argumentativ ausgetragen. Im Kontext eines Supervisionsstudiengangs erfolgt dabei stringenterweise auch ein Bezug auf die Problembestände der Profession bzw. – allgemeiner – eine Fokussierung auf Gegenstandszentren ihres professionellen Handelns. Die Diskursarena dient hierbei als Verfahren der Erweiterung von individuellen Sinnperspektiven in der Auffassung von Realität sowie des Einübens diskursiver Kompetenz in einer Beruflichkeit, deren Medium ganz zentral das Symbolsystem Sprache ist (vgl. Mead 1968; Blumer 1973; Joas 1988; Schütze 1994a, S. 228) und – mit all dem – eine Auskristallisierung der professionellen Sinnwelt und damit des professionellen Profils.

Die *Kritik* nimmt in allen wissenschaftlichen Methoden, Theorien und Abhandlungen – wie auch in Diskursarenen – eine zentrale Position ein, um Argumentationslinien beurteilen, Lösungen vorantreiben, Erkenntnisse ‚überprüfen‘ und Widersprüche aufdecken zu können. Zur Kritisierbarkeit einer dargelegten Perspektive bedarf es eines Bezugs auf allgemein anerkannte Wertstandards oder es muß der Bezugsrahmen mitgeteilt werden, damit die (rationale) Äußerung einer ‚objektiven‘ Beurteilung zugänglich ist. Dieses erfolgt in einem argumentativ rhetorischen Wechselspiel von Proponent und Opponent (vgl. Habermas 1982, S. 25). Sowohl in wissenschaftlichen als auch in professionellen Diskursarenen (wobei sich diese natürlich auch überschneiden können) argumentieren Beteiligte, die beruflich handeln – wie auch Supervision Lernende in ihrer Probepaxis des Ausbildungsgangs. Dieses Handeln erfolgt immer auf der Grundlage bestimmter Motive, die wiederum die Argumentation und den Diskurs bestimmen. Deshalb müssen diese Motivlagen (Erkenntnisinteressen) transparent gemacht werden, wenn es um Erkenntnis – also auch um ‚Wahrheit‘ – geht. Dazu dienen u.a. methodische Verfahren.

Supervision an einer Universität und SupervisorIn-Werden in diesem Kontext heißt, unmittelbar Anteil zu nehmen an diesen Kernbestandteilen wissenschaftlicher Organisation.³⁹ Legt man die oben ansatzweise ausgeführten essentiellen Bestandteile einer Diskursarena zugrunde, so kann für die Supervision in Analogie formuliert werden, daß sie – indem sie die Chance, sich am Ort einer wissenschaftlichen Diskursarena zu befinden, aktiv nutzt – für sich selbst die Kriterien und Kategorien für eine supervisorische (wissenschaftliche) Diskursarena formuliert. Dieses könnte zum Beispiel darin bestehen, daß Supervision die Reflexivität – als einen der Kernbestandteile ihrer professionellen Haltung zur Welt – zur Verallgemeinerungs- und Analysegrundlage macht. Der oblique Erkenntnischarakter der Supervision – also ihre Weise, ‚anders‘, das heißt, nicht mit dem Alltagswissen auf die von der SupervisorIn rekonstruierte Wirklichkeit zu schauen und dabei den Blick sozusagen auf sich selbst zurück-

zuwenden – sowie entsprechende Analysen würden hierbei als Verfahren wie als Bestandteil der scientific community verstärkt zur Geltung kommen.

Für die soziale Welt der Supervision ergeben sich Möglichkeiten, die kommunikativen Arenastrukturen zu nutzen, um grundlagentheoretische Erörterungen voranzutreiben und sich mit den Thematiken des Gegenstandes, der Berufsfelder sowie der angewandten Methoden auseinanderzusetzen. Diese Weise, aktiv am wissenschaftlich kommunikativen Geschehen der Diskursarena teilzunehmen, kann weiterhin zur Reputation der Supervision sowie zur Auskristallisierung der professionellen Bestandteile bzw. ihres Profils beitragen.

Für Teil-Welten der Wissenschaften könnte zum Beispiel die Tatsache, daß die grundsätzlichen Erkenntnishaltungen und die Erhebungs- und Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung mit fallanalytischem Fokus und die Erkundungs- und Klärungsverfahren der Supervision epistemologisch artverwandt sind (vgl. Schütze 1983b, S. 38f), neue und interessante Aspekte für ihr (Forschungs-)Handeln bedeuten. So verwendet Supervision epistemische Prinzipien und Analyseverfahren wissenschaftlicher Fallanalyse in abgekürzter Form, und die qualitative Sozialforschung macht sich die freischwebende Aufmerksamkeit und das gestalthafte Sehen der Supervision in einer reduzierten, weniger umfassenden Einbindung des gesamten Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparates zu eigen. Wissenschaftlich sind wesentliche Erkundungs- und Klärungsschritte der Supervision wiederum letztlich als Abkürzung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse der Fallanalyse rekonstruierbar.

SupervisorIn-Werden im Hochschulkontext kann aber auch bedeuten, daß oftmals spezifische Krisenpunkte im Studium durchgestanden werden müssen. Neben (universitätsspezifischen) Isolations- und Vereinsamungserfahrungen sowie Orientierungsschwierigkeiten – u.a. aufgrund heterogener (Selbst-)Definitionen von Supervision, da der Studierende auf eine beträchtliche Anzahl von HochschullehrerInnen und Gast-DozentInnen trifft mit unterschiedlichen Ausrichtungen und eigenem Supervisionsverständnis – tauchen vielfach gerade zu Beginn des Studiums Degradationserfahrungen auf, späterhin dann Respekt vor dem Examen, insbesondere vor der wissenschaftlichen Forschungs- bzw. Diplomarbeit.

4 Kontrastierung zweier Ausbildungswelten⁴⁰

Kontrastiert man die – oben explizierten – Ausbildungswelten (Akademien/Institute versus Universität),⁴¹ kann herausgestellt werden, daß in den Akademien wie Instituten aufgrund der konzeptionell festgelegten Ausbildungszeiträume, strukturell eine *Rhythmisierung des Kurssystems* existiert. Der einhergehende Projektcharakter aufgrund einer derart festgeschriebenen Rhythmik ist mit einem enormen zeitlichen Elan verbunden. Der normierte Rahmen aufgrund der festgelegten Kursdauer läßt zum Beispiel mittelfristige Planungen (so u.a. allgemeine Forschungsaktivitäten wie das Erstellen einer Forschungsarbeit) nicht bzw. kaum zu. Durchgängig wird durch Formen der Dramatisierung oder erhöhter Präsenz der zentralen Leitungspersonen versucht, das

Nicht-Kontinuierliche dieses Ausbildungsmodells – zum Beispiel, daß eine Kursgruppe ihre Erfahrungen nicht an den Folgekurs weitergeben kann, da es zeitlich wie strukturell keine Überschneidungen gibt – zu kompensieren. An den Akademien und Instituten geht für die KursteilnehmerInnen eine ‚schicksalhafte‘ Zugehörigkeit und Verbindung mit dem betreffenden Kursjahrgang sowie mit der vorgegebenen Konstellation der Ausbildungsgruppe einher, da diese grundsätzlich von der Leitung zusammengestellt wird.

Im universitären Rahmen findet sich in der Regel der *klassische Studiengangszeitfluß* und damit eine Selbstläufigkeit der Milieutradierung. Im Aufbau-Studiengang Supervision besteht ein fließender Übergang zwischen den Semesterjahrgängen und es erfolgt aufgrund des offenen Seminarbetriebs und einer Einführungswoche zu Studienbeginn eine stete Durchmischung der Studienjahrgänge. Dies ermöglicht eine individuelle Gestaltung des Studiums, obgleich verschiedentlich Studierende mit einem extrem engen Zeitbudget aufgrund ihrer fortgesetzten beruflichen Einbindung – es kann ja berufsbegleitend und in Vollzeitform studiert werden – hier oftmals Abstriche machen müssen. Die persönlichen, privaten, berufsbiographischen, finanziellen und/oder interessenbezogenen Bedürfnislagen können im allgemeinen mit dem Studienangebot abgestimmt werden. Diese Studiensituation bietet die Möglichkeitsstruktur zur längerfristigen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik oder einem Sich-Einlassen auf eine Forschungsfragestellung. Biographisch birgt dies ferner die Möglichkeit, das Studium auch als Moratorium anzulegen und dementsprechend zu gestalten.

Somit existieren also entweder jeweils deutlich voneinander getrennte Ausbildungskohorten, die für sich nicht in der Lage sind, eine über sie hinausgehende Milieutradition auszubilden, die dann jeweils strukturell produktive Settings für Lerngemeinschaften bereitstellen können. Oder aber die Ausbildung verläuft nicht kohortenspezifisch. Die Studierenden der Supervision können jedes Studienjahr – das heißt, in der Regel mit jedem neuen Wintersemester – beginnen und durchlaufen unterschiedliche Geschwindigkeitspfade der Studienabwicklung als Vollzeit- oder Teilzeitstudenten. Diese Individualisierung des Studiums ist eine wesentliche strukturelle Bedingung für die Ausbildung eines Studiengangs-Selbstverständnisses und seiner Kultur bzw. eines kohortenübergreifenden Studienmilieus.

In einem derartig individualisierten Setting ist es umgekehrt aber schwieriger, eine die Einzelpersönlichkeiten der Studierenden und Lehrenden integrierende Lerngemeinschaft auszubilden. Die Notwendigkeit, ‚Chaos‘ zu bewältigen und selbstbestimmte Strukturen zu entwickeln, führt bei einzelnen Studierenden immer wieder zu Verunsicherungen; bei anderen ist die Möglichkeit, einen selbstbestimmten Studienfahrplan zu entwerfen – trotz oder gerade wegen des hohen Verunsicherungspotentials – die erwünschte Weise zu studieren und der erwartete Weg, um SupervisorIn zu werden.

Auf der Seite der Akademien wie Institute sind die KandidatInnen durchweg mit einer ‚Verzauberung‘ der *großen Theorien und Methoden* (zum Beispiel der Psychoanalyse, Systemtheorie, Gruppendynamik, Gestaltpsychologie) konfrontiert, da in der Regel *eine* der großen Theorien den jeweiligen Konzeptionen zugrunde liegt (auch wenn teilweise von Multiaspektualität und Methodenkombination gesprochen bzw. davon ausgegangen wird, besteht an den Akademien

und Instituten faktisch im allgemeinen eine mono-paradigmatische Ausrichtung). Der theoretische/methodische Ansatz wird von den zentralen Repräsentanten der jeweiligen Ausbildungsstätte teilweise ‚vorgelebt‘ und in Folge der Ausbildung an die TeilnehmerInnen weitergegeben bzw. vermittelt. Die Lernenden ‚übernehmen‘ oftmals diese Weltsicht, so daß berufsbiographisch und z.T. lebensgeschichtlich eine von daher geprägte Haltung zur Welt bei den KandidatInnen essentielle Bedeutung erhält. In Hinblick auf diese Eindeutigkeit der theoretischen/methodischen Ausrichtung und der Interpretationsparadigmen findet man bei AusbildungskandidatInnen immer wieder Prozesse, die – aufgrund der zweifelsfreien Bestimmtheit, mit der die jeweilige Konzeption vertreten wird – bei einzelnen TeilnehmerInnen in bezug auf Sinnsuche und biographische Krisen in neuer Weise Inhalte bieten und Relevanzen neu setzen.

An einer Hochschule finden StudentInnen tendenziell schon ‚entzauberte‘ Theorien vor – obgleich auch hier zeitweilig bestimmte Theorien oder methodische Ansätze dominant sein können, erfolgt im allgemeinen rasch eine Relativierung. Diese Form des ‚Verweltlichungsprozesses‘ fördert eine rational-kritische Auseinandersetzung und verhindert Überhöhungen – sie ruft bei einzelnen StudentInnen allerdings auch Gefühle des fehlenden enthusiastischen ‚Eintauchens‘ in eine eindeutig favorisierte Theorie und Methode hervor. Die Hochschule hat hier einen Überschuss an Unbestimmtheit.

Somit werden also entweder die theoretischen Lehrgebäude als verzauberte, rätselhafte und große Theorien vermittelt oder als gegenstandsbezogene, ausgewählte eklektische Untersuchungs- und Erklärungsinstrumente, die als entzauberte respektlos unter Ansehung der empirischen Fragestellungen und Befunde verändert und miteinander pluralistisch verknüpft werden können.

In einzelnen Ausbildungsstätten der Akademien und Institute liegt eine enorm hohe *Machtfülle* der z.T. alleinigen LeiterIn bzw. eines relativ kleinen Leitungs- und Ausbildungsteams vor. Auf seiten der TeilnehmerInnen bedeutet dies latent wie manifest eine hohe Abhängigkeit, sowohl dahingehend, was dem einzelnen ‚widerfährt‘ und wie es jeweils der KursteilnehmerIn im Prozeß und bei den Dynamiken des Kursgeschehens ergeht, als auch in den persönlichkeits-, berufs- sowie kompetenzbezogenen Zuschreibungen von seiten einer charismatischen Leitungspersönlichkeit und insbesondere im Prüfungsverfahren.

Im Kontext einer Hochschule ist die persönliche Macht eines Dozenten aufgrund der curricularen Studienkonzeption und infolge der relativ großen Zahl an KollegInnen durchbrochen. Den Studierenden im Aufbaustudiengang Supervision sind Auswahl- und Ausweichmöglichkeiten gegeben. Des weiteren ist hier durch eine staatlich anerkannte öffentliche Prüfungsordnung grundsätzlich der Rahmen für ein juristisches Einklagen von Rechten und Leistungen gesetzt.

Somit sind entweder die Ausbildungsdozenten zentrale Charismatiker, oder aber ihre Angebote sind relativ frei wählbar, denn sie stehen in Konkurrenz zueinander. Im letzteren Falle haben sie auch mit Problemen der Unverbindlichkeit des Kontraktes zwischen ihnen und den Auszubildenden und der Gefahr der eigenen Irrelevanz in den Augen der Studierenden zu kämpfen.

Im allgemeinen bestehen an Akademien wie Instituten keine bzw. kaum *institutionelle Formen der Mitbestimmung*; z.T. werden KursteilnehmerInnen so-

gar explizit von Gremienarbeit bzw. Entscheidungsprozessen ausgeschlossen.⁴² Hier wird auf einen wichtigen Lernort verzichtet.

An vielen Hochschulen existiert – auch wenn seit geraumer Zeit rückläufige Tendenzen zu beobachten sind – eine gewachsene, institutionalisierte Mitbestimmungskultur. Am Fachbereich Sozialwesen und dem dortigen Studiengang Supervision besteht die Möglichkeit der Teilhabe an politischen Gestaltungsprozessen.

In dem Maße, wie an den Akademien und in den Instituten methodisch eine Ausrichtung auf *eine oder wenige Methoden* bzw. auf eine ‚Schule‘ vorliegt, bestehen für die KursteilnehmerInnen einerseits vor Ort bzw. in der Ausbildung kaum Vergleichsmöglichkeiten und kaum die Chance der kritisch diskursiven Distanznahme. Andererseits finden die KandidatInnen gerade hier ein konturiertes Modell und klare Strukturen vor, einen deutlich abgesteckten Rahmen und einen fest umrissenen Ausbildungsplan, der Sicherheit vermittelt und für Identifizierungsprozesse förderlich ist.

Im universitären Kontext findet man einen *Methodenpluralismus*. Obgleich auch im Fachbereich Sozialwesen und insbesondere im Supervisionsstudiengang zeitweilig Mode-Strömungen dominant sind (einstmals Psychoanalyse; gegenwärtig Systemtheorien), haben diese allerdings stets wieder eine Relativierung erfahren. Im Verlauf des SupervisorIn-Werdens ist die Entwicklung und Gestaltung eines eigenen Ansatzes als Ausdruck der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungstheorien und Methoden möglich. Wiederholt beklagen allerdings Studierende, daß sie das weitgehend individuell leisten müssen.

Somit sind die Ausbildungsstätten entweder am theoretischen und methodischen Ansatzmonopol oder aber am theoretischen und methodischen Ansatzpluralismus ausgerichtet.

An den Akademien und Instituten herrscht das *Lern- und Handlungsmodell der lehrenden SupervisorInnen* vor. Das heißt, fast alle AusbilderInnen sind erfahrene Praktiker, die in spezifischer Weise Identifizierungspersonen für die zukünftigen SupervisorInnen darstellen.

An der Hochschule bilden sowohl *lehrende SozialarbeiterInnen, SupervisorInnen als auch AkademikerInnen* aus. Gerade AkademikerInnen erweitern – in erheblicher Anzahl gerade auch als Nicht-SupervisorInnen – das Angebot an Handlungsmodellen und bieten zusätzlich Erkenntnisressourcen an. Das Modell der eindeutigen professionellen Identität als SupervisorIn ist als identitätsstiftendes Angebot an der Hochschule nur bedingt vorhanden.

Somit ist in den unterschiedlichen Ausbildungswelten entweder das Lern- und Handlungsmodell der lehrenden SupervisorInnen orientierungsleitend, oder es läßt sich eine Konkurrenz unterschiedlicher Orientierungsinstanzen feststellen, zu denen auch die des wissenschaftlichen Fallanalytikers gehört.

5 Resümee

Aufgrund der Analysen der unterschiedlichen Ausbildungswelten kann für die soziale Welt der Supervision herausgestellt werden, daß es ein erstaunliches Maß an Übereinstimmung gibt hinsichtlich der grundlegenden Vorstellungen von dem, was Supervision ist und von daher auch von dem, was zentrale Ausbildungselemente sein sollen. Zugleich kann gerade im kontrastiven Vergleich herausgearbeitet werden, was strukturelle Schwächen der jeweiligen Ausbildungsmilieus sind

So kann für die Ausbildungswelt der Supervision bezüglich eines ihrer zentralen Aspekte resümierend angeführt werden, daß in den Akademien und den privatwirtschaftlichen Instituten sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Arbeitsabläufen (Arten von Arbeit, Arbeitsbögen, Paradoxien der Arbeit) und der Verfahren der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Fallanalyse noch zu kurz kommen.

Für die Universitätsausbildung gilt allerdings, daß selbst hier die wissenschaftlichen Grundlagen der Supervision nicht fokussiert genug in den Blick genommen werden. Dies würde allerdings eine systematische methodische Vermittlung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Prozeßanalysen voraussetzen. Universität als Ausbildungsstätte für die Vermittlung einer modernen, verwissenschaftlichten Professionalität muß ferner einräumen, daß nicht alle Studierenden tiefgehender in eigenständige Forschungsprozesse hineingezogen werden. Sie muß zudem prüfen und noch deutlicher darüber Auskunft geben, welchen Raum die selbstreflexiven Bestandteile der zu vermittelnden Selbstvergewisserungsprozesse und die nachweislich notwendigen Selbsterkundungen biographischer Eigenanteile an der Fallproblematik bei den Vermittlungs- und Übersetzungsaufgaben einer praxisbezogenen Professionsausbildung einnehmen sollen.

Die Ausbildungsstätten, die für eine systematische ‚Rekrutierung der neuen Mitgliedergenerationen‘ und die Einsozialisation des ‚Nachwuchses‘ entscheidend sind, haben sich zu einem zentralen Segment der sozialen Welt der Supervision entwickelt. Sie stellen eine Subwelt dar, in der autorisierte Gestaltungspersönlichkeiten, die in der Regel gleichzeitig führende Repräsentanten der sozialen Welt der Supervision sind, auf die Sozialisation derer, die sich neu auf die Supervision zubewegen, Einfluß nehmen. In den Ausbildungsstätten wird ganz wesentlich fort- wie festgeschrieben – aber auch in offenen, emergenten Prozessen neu formuliert – was Supervision ist. Diese Subwelt stellt – aufgrund ihrer Lehr- und Lernprozesse sowie ihrer Repräsentanten und insbesondere aufgrund ihrer Lehr-SupervisorInnen, die zwischen den Subwelten changieren, und durch die Auszubildenden mit ihren neuen multiplen Arena- bzw. ‚Welt-Streitfragen‘ – eines der zentralen Elemente für offene und effektive Kommunikation der sozialen Welt der Supervision dar.

Obgleich jedwede solide Supervisionsausbildung mit dem Paradoxon der Institutionalisierung eigentlich nicht-institutionalisierbarer Emergenzen und Kreativitätserzeugungen zu kämpfen hat, ist in einem der zentralen Segmente der sozialen Welt der Supervision – in den Subwelten der Ausbildung – ansatzweise geleistet worden, eben diesen emergenten Ausbildungsprozessen Strukturen zu geben. An den verschiedenen Ausbildungsorten konnten demgemäß fol-

gende soziale Arrangements, institutionelle Settings sowie Lehr- und Lernstrukturen nachgewiesen werden:

- soziale Arrangierung eines Raumes für emergente Thematiken und Prozesse sowohl auf der Ebene der Fallanalyse als auch auf derjenigen der eigenen biographischen Veränderung;
- intensive Angebote der Unterstützung von biographischer Arbeit und institutionalisierte Gestaltungs- und Interpretationsfolien für die von der Ausbildung geforderten biographischen Veränderungen mit den entsprechenden biographischen Wandlungsprozessen der Kreativitätseinfaltung;
- metareflexiver Diskurscharakter und entsprechende Erkenntnismechanismen sowie geeignete Settings für Reflexions- und Metareflexionsprozesse, insbesondere für die notwendigen Selbstreflexions-, Selbstkritik- und Selbstvergewisserungsverfahren;
- institutionelle Inszenierungen von Gruppenarbeit;
- der systematische Einbezug gestalterischer Medien;
- das Nutzen ‚nicht-institutionalisierter Zwischenräume‘ (so stellen zum Beispiel das Zusammentreffen von AusbilderIn und KursteilnehmerInnen am Zigarettenautomaten, das die DozentIn nutzt, um sich ein Stimmungsbild bezüglich des Gruppenprozesses machen zu können, oder das die KursteilnehmerInnen nutzen, um sich über das Seminargeschehen auszutauschen ‚interstitial areas‘ im Sinne der Chicago-Soziologie dar).

Die gemeinsame Schnittmenge in den Gehalten und den Methoden der Supervisionsausbildungen verschiedener Ausbildungsstätten zeigt, daß sich die Ausbildungsgänge alle zur Vermittlung einer modernen, verwissenschaftlichten Professionalität bekennen und daß Supervision auf dem Weg zu einer eigenständigen und relativ integrativen professionellen Sinnwelt ist.⁴² Zum Entstehen einer einheitlichen professionellen Sozialwelt der Supervision tragen gerade auch die Ausbildungswelten bei. Eine Profession ist eben erst dann eine Profession, wenn sie auch – aber ganz zentral – ihre Ausbildung selbst definiert, Standards festschreibt, praktiziert und ‚überwacht‘. Die neu entstehende Profession Supervision weist dieses vor.

Mit einigen kurzen persönlichen Anmerkungen zu einzelnen Phänomenen in der sozialen Welt der Supervision möchte ich diesen Beitrag ausklingen lassen.

Das Fragen und das Suchen des Einzelnen nach Sinn und der Symbolbedarf dieser Gesellschaft nehmen aufgrund der Legitimationskrisen bei den Sinnstiftungsinstitutionen (wie die der Religion, Philosophie, Kunst, Wissenschaft) wie auch in den symbolischen Ressourcen der Gesellschaft zu. Zum einen werden an die Institution Supervision vermehrt supervisionsüberschreitende Erwartungen herangetragen, das heißt das arbeitsfeldbezogene Reflexionsverfahren Supervision wird z.T. von den SupervisandInnen überstrapaziert. Zum anderen steht die Supervision bzw. befinden sich die SupervisorInnen in der (verführerischen) Situation, hier vermehrt Zuständigkeiten zu übernehmen, da von den Erwartungen der SupervisandInnen – und indirekt womöglich auch wiederum von deren KlientInnen – Verführungskraft auf die Supervision ausgeht. Des weiteren fungiert Supervision heute ansatzweise auch als ‚säkularisierte Prophetin‘ und befriedigt Bedürfnisse nach persönlicher Sinngenerierung und Ritualsymboliken. Supervi-

sorInnen stehen in der Gefahr, in dieser Hinsicht übersteigerten Erwartungshaltungen von SupervisandInnen entgegenzukommen bzw. zu entsprechen.

Von ihrem Impetus der Aufklärung, ihren professionellen Standards wie ihrem berufsethischen Kodex her erscheint es mir notwendig, daß SupervisorInnen bei der ‚Suche nach Sinn‘ weder die ‚großen Erzählungen‘ (vgl. Geißler 1988) als Ersatzformen heranziehen noch ‚große Theorien‘ anbieten oder gar Wahrheiten ex cathedra verkünden.

Die soziale Welt der Supervision weist als prozessuales Merkmal in Form eines organisierten Berufsverbandes Aktivitäten auf, durch die dieser Verband zunehmend die Autorität in Anspruch nimmt, Professionsstandards und Kriterien für (potentielle) Mitgliedschaft neu festzulegen. Dieser Berufs- und Fachverband deklariert darüber hinaus für sich zunehmend die Definitionsmacht, auszubuchstabieren, was Supervision ist. In ihrer derzeit expansiven Professionalisierungsphase kreist die Supervision allerdings im Kern ihres Diskursuniversums gegenwärtig in besorgniserregender Weise zunehmend um die Ausweitung ihres Geltungsbereichs, die Erweiterung des Aufgabenspektrums sowie um die Besetzung lukrativer Marktsegmente (Organisationsentwicklung; Managementberatung; Coaching im ‚Profitsektor‘ als Instrument der Personalentwicklung).

Die soziale Welt der Beratungsprofession Supervision ist heute ganz wesentlich auch dadurch charakterisiert, daß als Organisationsform ein Berufsverband besteht (1989 Gründung der DGSv e.V.). Zwar ist die soziale Welt der Supervision nicht gleichzusetzen mit dem organisierten Berufsverband, dennoch erfolgen mit dieser Form der Organisation in Bezug auf die soziale Welt neue Grenzziehungen, die nicht mehr allein durch „effektive Kommunikation“, sondern zunehmend „durch formelle Mitgliedschaft“ (Shibutani 1955) bestimmt sind. Die Zeit, in der Gründungsinteressierte keine Entstehungshürden und Diskursinteressierte keine Zuordnungseinschränkungen vorfanden, ist vorbei.

Supervision ist eine junge Beratungsprofession mit noch vielen Möglichkeiten der Gestaltung und Ausprägung, ein Beruf, der – bei allen Problemen und Gefahren (vgl. Gaertner 1998) – noch relativ offen ist in seiner Ausgestaltung und seinem Selbstbild.⁴³ Der Fach- und Berufsverband der SupervisorInnen muß jedoch Sorge tragen, daß er das Kreative und die spezifische Anregungsdynamik ihrer sozialweltlichen Arenastrukturen, die insbesondere aus Subwelten der *Supervisionsausbildung* und von den *dort einsozialisierten Professionsnovizen* neu in die soziale Welt hineingetragen und eingebracht werden, durch eine – für die fortgesetzte Professionalisierung eines Berufes in gewisser Weise notwendige – übergeordnete Organisation nicht ‚erstickt‘ und damit argumentative Diskurs- und kommunikative Arenastrukturen durch Organisationsstrukturen überformt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Supervision Heft 18/1990; Belardi 1992; Supervision – professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz, DGSv 1996.
- 2 „... licenses and mandates are the prime manifestation of the *moral* division of labor – that is, of the processes by which differing moral functions are distributed among the members of society, as individuals and as categories of individuals“ (Hughes 1971/84,

S. 288; S. 306). Hughes arbeitet bereits 1928 in seiner empirischen Studie über die Berufsvereinigung von Maklern in Chicago heraus, daß Professionen mit anderen Professionen die konkrete Arbeitsteilung aushandeln. Eine Profession „verteidigt dabei ihre Vorrechte auf bestimmte für sie verfahrensmäßig beherrschbare und machtspendende Aufgabenbereiche und Arbeitsverfahren“ (Schütze 1987b, S. 537).

- 3 In konziser Form expliziert Rappe-Giesecke in der Rekonstruktion eines Normalformmodells zum Ablauf der supervisorischen Fallarbeit *fünf Phasen der Fallbearbeitung*: a) die Vorphase, b) die Aushandlungsphase, c) die Falleinbringungsphase, d) die vielgestaltigen Teil-Phasen der Fallbearbeitung sowie e) die Abschlußphase (Rappe-Giesecke 1990). Dies ist eines der wesentlichen Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Evaluation des Kasseler Aufbau-Studiengangs Supervision.
- 4 Die Datengrundlage der von mir durchgeführten *Feldforschung* basiert auf nahezu dreißig ExpertInneninterviews mit Ausbildungspersonen und ebenso vielen autobiographisch-narrativen Interviews mit AbsolventInnen sowie auf partiellen ethnographischen Beobachtungen und einer Dokumentenanalyse der schriftlichen Selbstdarstellung der Ausbildungsinstitutionen für Supervision. Den forschungslogischen, wie -theoretischen Rahmen bildet die empirisch-qualitative Sozialforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus mit den Forschungsverfahren der Biographieanalyse (Schütze), der Analyse sozialer Welten sowie den Verfahren der Grounded Theory (Strauss). Die Studie setzt sich damit auseinander, wie Lebensgeschichte, Berufsbiographie und der Prozeß des Supervision Lernens zusammenhängen und welche Bedeutung dabei die zentralen Ausbildungspersonen, die Ausgestaltungen der Konzeptionen sowie der geschichtliche Werdegang, die Bedingungen und das Milieu der jeweiligen Ausbildungsstätte haben (vgl. Otten 1998).
Dieser Feldforschung ging ein mehrjähriges Forschungsprojekt zur Evaluation des Studiengangs Supervision in Kassel voraus, das ich gemeinsam mit zwei Kommilitoninnen in den Forschungswerkstätten des Fachbereichs Sozialwesen an der Universität-Gesamthochschule Kassel auf der Datengrundlage autobiographischer Interviews mit AbsolventInnen des Supervisionsstudiums durchgeführt habe (vgl. Kummer/Müller/Otten 1996). In diesem Kontext ist auch die Diplom-Arbeit als Abschluß meines eigenen Supervisionsstudiums entstanden (vgl. Otten 1992).
- 5 Shibutani hat in seiner Auseinandersetzung mit den kollektiven und kommunikativen Aspekten von Bezugsgruppen folgende Lesart für *soziale Welten* vorgeschlagen: „Each of these worlds is a unity of order, a universe of regularized mutual response. Each is an area in which there is some structure which permits reasonable anticipation of the behavior of others, hence, an area in which one may act with a sense of security and confidence. Each social world, then, is a culture area, the boundaries of which are set neither by territory nor by formal group membership but by the limits of effective communication“ (vgl. Shibutani 1955, S. 566). In diesem frühen Konzept der sozialen Welt von Shibutani liegt der Schwerpunkt auf der kommunikativen Funktion, während Strauss später den Blick zunehmend auf das kollektive Handeln gerichtet hat, ohne allerdings die kommunikativ-diskursiven Aspekte zu vernachlässigen.
- 6 Strauss führt hier folgende Beispiele für *soziale Welten* an (1978, S. 121): „Those of opera, baseball, surfing, stamp collecting, country music, homosexuality, politics, medicine, law, mathematics, science, Catholicism..“.
- 7 *Höher-symbolische Sinnwelten* (vgl. „geschlossene Sinnbereiche“ bei Alfred Schütz 1971a, S. 281-298) beinhalten Sinnquellen, die Bereichen – insbesondere der Wissenschaft – entstammen, die die Alltagswelt transzendieren. Jede Profession bedarf einer derartigen Orientierungs- und Bezugsgröße, die heute nicht nur ethisch, sondern auch wissenschaftlich begründet ist. Diese höher-symbolischen Sinnwelten sind mit abstrak-

- ten und generellen Kategorien ‚aufgeladen‘, die für konkrete Problem- und Handlungssituationen respezifiziert werden müssen (vgl. Schütze 1996, S. 190ff).
- 8 Im Supervisionsgeschehen dient die *Perspektiventriangulation* dem Abgleichen bzw. Kombinieren der verschiedenen Ebenen der Methoden, der Theorien und insbesondere der Perspektiven der weiteren TeilnehmerInnen am Supervisionsprozeß zwecks vollständigerer Erfassung eines Falls und zur Erkenntnisgenerierung.
 - 9 Unter *Paradoxien professionellen Handelns* lassen sich die unaufhebbaeren Kernprobleme professionellen Handelns verstehen. Sie gehören zum Wesen professioneller Berufsarbeit in einer modernen arbeitsteilig organisierten Gesellschaft. Die Paradoxie besteht darin, daß trotz intensiver fachwissenschaftlicher und professioneller Bemühungen diese Kernprobleme weder lösbar noch aufhebbar oder umgehbar sind und sich der professionell Handelnde häufig darin verstrickt (vgl. Schütze 1996). „Die Abarbeitung an den Paradoxien des professionellen Handelns geschieht sehr häufig fehlerhaft in dem Sinne, daß die unaufhebbaeren Antinomien in den Paradoxien vom Berufsexperten nicht ausgehalten, sondern sich selbst und dem Klienten verschleiert werden. Z.B.: Prognosen werden dann leerformelhaft formuliert“ (Schütze 1992, S. 138). Paradoxien des professionellen Handelns können nur umsichtig in Rechnung gestellt und bearbeitet, aber eben nicht vermieden werden.
 - 10 Supervision arbeitet in vielfacher Weise selbst-reflexiv, das heißt, SupervisorInnen müssen in spezifischer Weise *Selbst-Reflexivität* erlernen und dieses – indem über die Reflexivität noch einmal reflektiert wird, das heißt die Reflexivität selbst noch einmal thematisiert wird – professionsbezogen somit zu einer meta-reflexiven Kompetenz ausbauen. Die SupervisorIn nimmt qua Reflexivität Distanz zum Fall ein und versucht, aus seiner Betrachtung verallgemeinerbare Gesichtspunkte zu gewinnen.
 - 11 Die nachfolgenden Ausführungen und Belegstellen beziehen sich auf meine Untersuchung (vgl. Anm. 4) zu fünf renommierten Ausbildungsstätten für Supervision in Deutschland. Einen Überblick und Informationen zu den Instituten, die Supervisionsausbildung anbieten und von dem Berufsverband der SupervisorInnen anerkannt sind, bietet die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv e.V.), Köln.
Die Forschungsstudie – die sich im wesentlichen auf den Zeitraum von 1994 bis 1997 bezieht und damit auch die länger zurückliegenden Ausbildungserfahrungen der von mir in dieser Zeit Befragten in den Blick nimmt – arbeitet für eine bestimmte Phase spezifische Organisationsformen und verschiedene Strukturprinzipien dieser Ausbildungswelten heraus. Spätere Entwicklungen, insbesondere im Kontext der in dieser Forschung berücksichtigten Universität/Gesamthochschule, sind dabei noch nicht mit einbezogen worden; so u.a. das Bestreben – aufgrund eines zunehmenden Ökonomisierungsdrucks mit Effizienznachweisen und Selbstevaluation sowie aufgrund der Versuche zentraler Gestaltungspersönlichkeiten – universitär verortete Praxisausbildungen in assoziierte Akademien auszulagern, die vermehrt Optionen privaten Gewinns versprechen. Diese Entwicklungen sind hinsichtlich der damit verbundenen Gefährdungen des kollektiven Professionalisierungsprozesses meines Erachtens sehr kritisch zu sehen.
 - 12 Die autobiographischen *Selbstvergewisserungsprozesse* und das Aufzeigen ihrer Relevanz für die supervisorische Fallanalyse und umgekehrt das Aufzeigen der Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus der supervisorischen Fallanalyse (zum Beispiel hinsichtlich hartnäckiger Fehlertendenzen) auf die Probleme der eigenen Biographie (und ihrer ‚Fehlerdispositionen‘ für das professionelle Handeln) sind explizites Programm dieser Ausbildungsgänge. Jede Supervisionsausbildung ‚greift‘ sozusagen nach der biographischen Identität der Ausbildungskandidaten; sie hat den Anspruch, im Zuge von Selbsterfahrungs-, Selbstreflexions-, Selbstkritik- und Selbstvergewisserungsverfahren bei den AusbildungskandidatInnen eine Identitätsentwicklung – im Sinne eines individualisierten biographischen Such- und Wandlungsprozesses – zu enactieren.

- 13 Die Begriffe ‚*pädagogische Gemeinschaft*‘ und ‚*wissenschaftliche Diskursarenen*‘ sind im Kodierungsprozeß (Strauss 1994, S. 56) im Rahmen der oben erwähnten Feldforschung entwickelt worden.
Zwar finden sich auch im universitären Kontext Formen von Gemeinschaft (wie u.a. Kohortenzusammenschlüsse; langjährige Seminar- und Studiengemeinschaften mit familiarisierenden Tendenzen; Forschungswerkstätten), es läßt sich aber nicht im hier zugrundegelegten Verständnis von einer pädagogischen Gemeinschaft sprechen.
Ich beziehe mich hier besonders auf das Element der wissenschaftlichen Diskursarena, obgleich zur universitären Supervisionsausbildung auch ganz andere Elemente – wie u.a. Lehrsupervisionsprozesse oder zum Teil intensive Prozesse der Selbsterfahrung – gehören. Ferner gibt es natürlich eine gemeinsame Schnittmenge von Ausbildungselementen in Akademien/Instituten und der Universität. Der Studiengang Supervision an der Hochschule muß ebenfalls bestimmten Standards der berufsständischen Organisation (DGSV e.V.) entsprechen – was aus der Sicht der Universität nicht unumstritten ist.
- 14 Kriterien der Supervisionsausbildung an Akademien und Instituten sind u.a.: *Zulassungsvoraussetzungen*: qualifizierter Abschluß (in der Regel Fachhochschule bzw. Hochschule); mindestens 3 Jahre Berufs- sowie eigene Supervisionserfahrungen. *Kursdauer*: zwischen zweieinhalb bis drei Jahren. *Ausbildungsform*: berufsbegleitend, im allgemeinen wochenweise in mehreren Kursabschnitten bzw. Seminarblöcken; Durchführen einer bestimmten Zahl an Lern-Supervisionen und Teilnahme an (externen) Lehr-Supervisionsprozessen. *Kursgröße*: zwischen 18 und 36 TeilnehmerInnen; *Kosten* der Ausbildung: 7.000,- bis 15.000,- DM (DGSv 1996. Ausbildungsinstitute. Köln).
- 15 In dieser Ausbildungswelt findet sich natürlich auch die Erfahrung, daß einzelne AusbildungsteilnehmerInnen erhebliche Probleme mit sich und/oder mit ihren AusbildungskollegInnen haben und teilweise ganze Kursgruppen mit beträchtlichem Konfliktpotential konfrontiert sind.
- 16 Zwischen Personen, die über eine bestimmte Zeit hinweg wechselseitig in den Wahrnehmungshorizont des anderen treten und dabei jeweils in das Bewußtsein des Gegenübers aufgenommen werden, entwickelt sich eine auf Gegenseitigkeit beruhende ‚*existentielle Beziehung*‘ mit einer spezifischen Gemeinsamkeit. Hierbei stellt sich eine bestimmte Atmosphäre der Übereinkunft ein, die für die Betroffenen selber ‚spürbar‘ ist, für Außenstehende dagegen nicht. Im bzw. mit dem *konjunktiven Erfahrungsraum* geht eine symbolische Verdichtung einher – eben aufgrund jener gemeinsamen Erfahrungen, die für alle Beteiligten präsent sind (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 1991).
- 17 Das *Reflecting-Team* bezeichnet ein räumliches Arrangement, in dem Personen in einem Innenkreis eine zeitlang ‚für sich‘ im Metalog über ein bestimmtes Thema einer ‚außenstehenden‘ Person der Gruppe reflektieren. Hierbei wird der Unterschied im Erleben von gerichteter Kommunikation, die zur Reaktion auffordert, und ungerichteter Kommunikation, die die Freiheit läßt, sich aus ihr zu ‚bedienen‘, ohne sofort Position beziehen zu müssen, genutzt (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 199).
- 18 AusbildungskandidatInnen bzw. Studierende, die SupervisorInnen werden, sind oftmals älter und es liegt bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung vor – häufig als SozialarbeiterIn/SozialpädagogIn. Damit hat sich in der Regel eine berufliche Identität ausgebildet. In Bezug auf den Prozeß des SupervisorIn-Werdens steht insofern auch die Frage im Raum, wie sich diese bereits ausgeprägte berufliche Identität zu einer neu angestrebten bzw. sich entwickelnden Identität verhält.
- 19 Die Beziehung *Balintgruppe* geht auf den ungarischen Mediziner und Psychoanalytiker Michael Balint (1876-1970) zurück. Nach einigen Studien- und Berufsjahren in Berlin und einer engagierten Wirkungszeit als Lehranalytiker in Budapest entwickelte Balint – seit 1937 als Emigrant in London – gemeinsam mit seiner Frau Enid ein an die Psychoanalyse angelehntes fallbezogenes Erarbeitungsverfahren, das der (psycho-

logischen) Weiterbildung zwecks Erlangung von Beratungskompetenz dienen sollte. In diesem – aus der Arbeit mit SozialarbeiterInnen bzw. SozialfürsorgerInnen und später mit AllgemeinmedizinerInnen entstandenen – Gruppenverfahren werden bei 8 bis 12 TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung der Beziehung von BeraterIn und Zu-Beratenden (Lehr-SupervisorIn/BalintgruppenleiterIn und Lern-SupervisorIn) und unter Leitung einer psychoanalytisch und gruppenspezifisch geschulten BalintgruppenleiterIn ‚Fälle‘ der jeweils eigenen Praxis besprochen.

„Im Unterschied zu objektiven Daten bei der reinen Fallbesprechungsgruppe bilden in der Balintgruppe der freie Bericht, das subjektive Erleben und Empfinden sowie die Phantasiearbeit der Teilnehmer das eigentliche Arbeitsmaterial“ (Dickhaut 1990, S. 304; vgl. Balint 1996; Giesecke 1983; Luban-Plozza 1984).

- 20 Unter *Communitas* versteht Turner (1989a, S. 96) eine „unstrukturierte oder rudimentär strukturierte und relativ undifferenzierte Gemeinschaft [... oder auch eine] Gemeinschaft Gleicher“.
- 21 Nach Turner handelt es sich bei ‚sozialen Dramen‘ um eine „spontane Einheit der Prozesse“, die in Gruppen entstehen, „deren Mitglieder die gleichen Werte und Interessen sowie eine – tatsächliche oder angeblich – gemeinsame Geschichte haben“ (Turner, V. 1989b, S. 108).
- 22 Die ‚Schwellenwesen‘ haben keinen „Status, kein Eigentum, keine Insignien u.a.m. – sie besitzen keine Dinge, die auf einen Rang, eine Rolle oder eine Position verweisen. Es ist, als ob sie auf einen einheitlichen Zustand reduziert würden, damit sie neu geformt und mit zusätzlichen Kräften ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, mit ihrer neuen Station im Leben fertig zu werden. Untereinander neigen die Neophyten dazu, intensive Kameradschaft und Egalitarismus zu entwickeln. Weltliche Status- oder Rangunterschiede verschwinden“ (Turner 1989a, S. 95). Hierbei entsteht eine spezifische Dichte an Wir-Erfahrung, eine besondere Intensität an Gruppenintimität und des Sich-Erfahrens und Erlebens in und mit einer Gemeinschaft. Der Schwellenzustand impliziert, daß es kein Oben ohne das Unten gibt und daß der, der oben ist, erfahren muß, was es bedeutet, unten zu sein. Die ‚Schwellenpersonen‘ (Neophyten; Liminalen) befinden sich sozialstrukturell zwischen ‚Nicht-mehr-klassifiziert-sein‘ und ‚Noch-nicht-klassifiziert-sein‘, zwischen ‚betwixt and between‘.
- 23 So stellen in diesem ‚medialen Musterkoffer‘ Elemente wie zum Beispiel ein ‚Identifizierungsthermometer‘ oder ein (psychodynamisch-biographischer) ‚Rückspiegel‘ den Versuch dar, hochkomplexe psychosoziale Prozesse in Form eines Symbols einfach(er) zu machen bzw. zu halten. ‚Identifizierungsthermometer‘ besagt, daß anhand von symbolisierten Körpertemperaturen versucht wird zu verdeutlichen, in welchem ‚Zustand‘ die SupervisorIn sich in den jeweiligen Phasen des Supervisionsprozesses befindet – ausgehend von dem, was ‚normal‘ ist, bis zu dem Punkt, an dem es in dem Prozeß problematisch oder gar gefährlich wird. ‚Rückspiegel‘ wiederum besagt, daß jede Person, die SupervisorIn wird, in ihrer Lehr-Supervision real einen kleinen Taschenspiegel geschenkt bekommt, in den sie in gleicher Weise konkret wie symbolisch schauen soll, um im Supervisionsprozeß – ohne ‚sich umzudrehen‘ – auf die eigenen psychischen bzw. biographischen Anteile ‚zurückschauen‘ zu können. Die zukünftige Supervisorin erwirbt hierbei das wichtige Rüstzeug, in ihren Supervisionsprozessen gleichzeitig mit sich und mit den beteiligten Personen im Kontakt zu bleiben.
- Dieser mediale Musterkoffer stellt ein didaktisch brillantes Medium dar – eine Art ‚Verdinglichung‘ thematischer Gegenstände im supervisorischen Geschehen, als ‚mittragbares‘, gleichsam geronnenes, stets vor- und ausweisbares Wissen, gekoppelt mit entsprechenden Erfahrungen. Hiermit liegt eine symbolisierte, vergegenständlichte Reduzierung von Wirklichkeit vor, die supervisorisch situativ einen hohen Erklärungsgehalt haben kann – wobei aber offen bleibt (und Gegenstand von Forschung

- sein könnte), inwieweit diese metaphorische Materialisierung von psychosozialen Situationen bzw. Prozessen aufklärerische Funktion hat bzw. haben kann.
- 24 Diese spezifische Fähigkeit der Situationsgestaltung erinnert teilweise an Garfinkels (1967) *Krisenexperimente*, mit denen dieser ja die Ernsthaftigkeit und Brüchigkeit alltäglicher Interaktionssituationen zu veranschaulichen versucht hat. Der amerikanische Ethnomethodologe Harold Garfinkel hat viele seiner Forschungsergebnisse in sogenannten Krisenexperimenten (*breaches*) gewonnen. Die Krisenexperimente funktionieren nach dem Prinzip, daß eingespielte Erwartungen frustriert werden – und dann kaum etwas mehr als selbstverständlich gilt und vertraut ist. Damit soll der Konstitutionsaufbau der Alltagswelt deutlich werden. Während Garfinkel mit seinen Experimenten – die für mich teilweise bis an die Grenzen des ethisch Vertretbaren gehen und von ihm auch später aufgegeben wurden – Alltagswelt ‚verquert‘ und dadurch verfremdet erscheinen läßt (zum Beispiel durch das Aufsetzen von Brillen mit Prisma-Gläsern), erfolgen beim Leiter Verfremdungen der supervisorischen Interaktionssituationen durch das Einsetzen von Medien und seine spezifischen Inszenierungsqualitäten. Mit diesen Handlungen werden andere Sichtweisen bewirkt. Man schaut sozusagen in einer Querperspektive auf die Dinge – eine Grundlage für die Kunst der (supervisorischen) Perspektiventriangulation.
- 25 „Medien sind Informationsmittler, Ausdrucksträger und Katalysatoren von Beziehungen. Zum Medium kann nahezu alles werden: Materialien, Dinge, Geräte, Prozesse, Handlungen. Sie sind nicht aus sich heraus Kommunikations- und Ausdrucksmittel, sie werden dazu gemacht, indem sie zu einem bestimmten Ziel oder Zweck verwendet werden“ (Kirchgäßner 1986; zitiert nach: Richter/Fallner 1993, S. 38).
- 26 Ich beziehe mich hier – im Rahmen der von mir untersuchten Supervisionsausbildungen – auf die Universität-Gesamthochschule Kassel, der ersten Hochschule in Deutschland, an der im Fachbereich Sozialwesen ein *Aufbaustudiengang Supervision* eingerichtet worden ist (1976) und das Supervisionsstudium mit einem Diplom abgeschlossen werden kann, das den Zugang zur Promotion ermöglicht. In dem Rahmenwerk der Prüfungsordnung wurden drei Säulen für diesen Studiengang festgeschrieben: Praxisausbildung, Theorieausbildung sowie forschungspraktische Ausbildung. Damit war zugleich festgelegt, daß es sowohl die Praxisausbildung als auch eine theoretische Verortung geben und eine analytische Kompetenz wissenschaftlich vermittelt werden muß – das, was späterhin Praxisforschung genannt wurde. 1990/1992 sind in Form von Kooperationsmodellen mit universitären Ausbildungsstätten für Supervision in anderen europäischen Ländern weitere Möglichkeiten geschaffen worden, den Hochschulabschluß als Diplom-SupervisorIn zu machen (Fritz Perls Institut, Düsseldorf; Freie Universität Amsterdam; Donauuniversität Krems, Niederösterreich). Weiterhin gibt es seit 1991 an der Zentralen Einrichtung Weiterbildung der Evangelischen Fachhochschule Hannover den postgradualen Weiterbildungsstudiengang Supervision. Dort werden Angehörige sozialer, pädagogischer und beratender Professionen berufsbegleitend ausgebildet.
- 27 Der postgraduale Studiengang „Supervision für Soziale Berufe“ führt zum Abschluß „*Diplom-SupervisorIn für Soziale Berufe*“. Die Studiendauer des Vollzeitstudiums (das heißt: unter der Maßgabe, daß keine weitere berufliche Tätigkeit für die Dauer des Studiums stattfindet) beträgt (mindestens) 4 Semester. Alternativ kann das Studium auch in 4 Semestern Kontaktstudium (das heißt: parallel zum Studium wird die berufliche Tätigkeit fortgesetzt – in der Regel bei Reduzierung der Arbeitszeit) plus 2 Semestern Vollzeitstudium absolviert werden (im allgemeinen bleiben die KontaktstudentInnen im Arbeitsverhältnis und organisieren sich für die durchschnittlich 3-6 monatige Phase der

- Erstellung der Diplom-Arbeit berufsbezogen einen Freiraum). Das Studium im Aufbaustudiengang Supervision ist für VollzeitstudentInnen nach dem BAFöG förderungsfähig.
- 28 Der Begriff der *Diskursarena* wird in Anlehnung an die Ausführungen von Strauss zur Theorie der sozialen Welten genutzt (s.o.) sowie in Bezug auf spätere Werke von ihm – so u.a. „Social Worlds and Interaction in Arenas“ -, in denen er sein Verständnis von wissenschaftlichen Diskursarenen expliziert (Strauss 1993, S. 226ff).
- 29 Eine ‚professional school‘ (vgl. Schütze 1988) – wie etwa ein universitärer Fachbereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und somit auch der Studiengang Supervision – bedarf des öffentlichen Diskurses; also einer institutionalisierten Reflexion und Selbstvergewisserung vor dem Forum der Fachöffentlichkeit sowie der diskursiven Auseinandersetzung bezüglich ihres Gegenstandes, der Entwicklungsprozesse und der Fehler bei der Arbeit – einen Ort also, an dem alle möglichen Ansätze ins Gespräch gebracht werden können (Schütze 1988).
- 29 Von vielen StudentInnen wird diese Einrichtung als eine wichtige und zentrale Größe ihres Studiums angesehen. Markierungspunkte sind: Schöpfen von supervisorischen Wissensbeständen (zum Beispiel qua Fallanalysen); Ort mit Identifizierungsqualität; Kennenlernen von DozentInnen und Lehr-SupervisorInnen; Möglichkeit, neue SupervisorInnen und DozentInnen und deren Arbeits- und Forschungsthemen kennenzulernen; Informationspool; das Einüben von Gesprächs- und Streitkultur; der ‚Blick über den Tellerand‘; soziale Kontakte; Aufzeigen und Entwickeln professioneller Standards; u.a.m.
- 30 Die *Forschungswerkstatt* stellt ein spezifisches erkenntnisgenerierendes wie auch didaktisches Instrument dar. Jedes Mitglied (dieser Solidar- und Diskursgemeinschaft) ist zur Mitarbeit an den unterschiedlichen Phasen im Untersuchungsablauf der jeweils anderen TeilnehmerInnen verpflichtet und kann seinerseits auf deren Engagement bei der Begleitung der eigenen Forschungsschritte vertrauen, bleibt aber natürlich für Form und Inhalt der eigenen schriftlichen Ergebnissicherung seines Forschungsprozesses selbst verantwortlich (vgl. Schütze 1991a, S. 18; 1988, S. 29-32; 1993, S.205). Zum sozialen wie interaktionellen Arrangement einer Forschungswerkstatt: vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 54-70. „Vorbild für das Werkstattprinzip ist die Kommunikationsform der Balintgruppe [...]. Ergänzt wird das Kommunikationsarrangement der Balintgruppe dadurch, daß die Kooperation der Sichtweisen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in die Fallbetrachtung systematisch miteingebracht wird. Die erfolgreiche Verwendung des Prinzips der Balintgruppe (als eines spezifischen Supervisionsarrangements) in der Forschung legt natürlich zugleich den Gedanken nahe, daß auch in der Supervision von Praxiserfahrungen [...] wichtige Konstitutionselemente der ethnographischen Sichtweise eingeübt werden: gerade auch Supervision fördert eine verfremdende, prozeßorientierte, kontrastive, symbolisierungsorientierte, kontextualisierende Sichtweise“ (vgl. Schütze 1994a, S. 279; Balint 1968; Eicke 1974).
- 31 Hierbei ist nicht intendiert, allgemeine ‚Wesensmerkmale‘ der universitären Supervisions-Ausbildung herauszuarbeiten, und es geht auch weder um eine Idealisierung des universitären Milieus – das in der empirischen Wirklichkeit oftmals ja durch Fragmentierung, Anonymisierung und Standardisierung geprägt ist – noch um eine Gleichsetzung von universitärem Milieu und Diskursarena.
- 32 Beate Bussiek wirft zum Beispiel einen geschichtlichen Blick auf die Wiederentdeckung der *Fallstudie als Basis qualitativer Sozial(arbeits)-forschung* im Rückgriff auf die Theorieentwicklung innerhalb der Chicagoer Schule der Soziologie sowie der Methodologisierung der sozialen Fallarbeit durch Mary Richmond (vgl. Bussiek 1992).
- 33 Der Begriff des *Arbeitsbogens* im Sinne einer Theorie der sequenziellen Organisation von Arbeit und der situativ ausgehandelten Arbeitsteilung geht zurück auf Meads Handlungsbegriff (vgl. Mead 1938; 1968, S. 165). Strauss nutzt diesen Begriff (arc of work) in seinen Untersuchungen komplexer Arbeitsabläufe von Professionellen in

- Dienstleistungsorganisationen (Strauss 1985). Der Arbeitsbogen ist ein theoretisches Konzept, das ein formales Anliegen hat und der Frage nachgeht: Wann wird wo was gemacht und wer bewertet das? Der Arbeitsbogen besteht aus der Einrichtungs-, der Inhalts-, der Sozial- und der Evaluationskomponente (Schütze 1987b, S. 541f).
- 34 „Unter einem ‚Fall‘ wird hier eine autonome Handlungseinheit verstanden, die eine Geschichte hat [... und zum Gegenstand] sozialwissenschaftlicher Forschung werden“ [kann ...]. Ein ‚Fall‘ wird immer zuerst in seiner Eigenlogik rekonstruiert, und dies bedeutet, den Fall als Fall zur Sprache zu bringen“ (Hildenbrand in: Strauss 1994, S. 12). In einem Supervisionsprozeß bzw. ihren jeweiligen Sitzungen ist der Fall – neben den Thematiken der Institutions- und Beziehungsdynamiken – per definitionem das, worum es in diesem berufsbezogenen Beratungsverfahren in zentraler Weise geht (vgl. Supervision, Heft 31; Beiträge zur Supervision, Band 10). Die forschungslogischen wie -praktischen Schritte in einer Werkstatt entsprechen im wesentlichen dem Ablauf der gegenstandsverankerten bzw. auf Daten basierenden Theoriebildung der von Anselm Strauss konzipierten Grounded Theory (vgl. Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996).
- 35 Die zentralen Arbeitsschritte im Verlauf einer *Fallbearbeitung* sehen derart aus, daß aus den singulären Abläufen des Einzelfalls allgemeine und durchlaufende fallspezifische Aspekte und Merkmale herausgearbeitet und abstrahiert werden und die so gewonnenen Merkmale aus unterschiedlichen Fällen sowohl für sich ausgewertet als auch kontrastiv verglichen werden. Sukzessiv werden damit theoretische Modelle und auf die Praxis bezogene Bearbeitungsstrategien entwickelt und Modell(e) wie Strategie(n) auf weitere, neue Fälle appliziert. Aus der fallbezogenen professionsinternen Forschung werden somit die Untersuchungs- und Bearbeitungsschritte entwickelt, die daraufhin in der beruflichen Handlungspraxis in einer abgekürzten Form angewandt werden können.
- 36 Als Prognose läßt sich formulieren: „Supervisoren, die sich in Beschreibungs- und Analyseverfahren eingeübt haben, widerstehen der Versuchung, voreilig nicht-adäquate Theorien dem Fall einfach überzustülpen, weil sie nun einmal gerade Mode sind, weil sie einen der Mühen der genaueren Durcharbeitung entheben, usw.“ (Schütze 1983, S. 39).
- 37 Zur *Triangulation* vgl. Flick 1995, S. 432; Cicourel 1974; Mead 1968/1995, S. 122; 320; 207.; zur *Reziprozität der Perspektiven* vgl. Schütz 1971a, S. 12-15.
- 38 Die universitäre Verankerung einer (akademischen) Professionsausbildung im Hochschulbereich ist für die Entwicklung und Professionalisierung eines neuen Berufes und die Ausgestaltung seiner sozialen Welt von immenser Wichtigkeit. Es geht um Reputation, Wahrheit und Erkenntnis sowie um eine wissenschaftliche Fundierung der Grundlagen des beruflichen Handelns, um damit die Grenzziehung zu anderen Professionen zu ermöglichen, ihren Zuständigkeitsbereich eindeutiger einzugrenzen und zu definieren und ein systematisch(er)es Wissen in Form originärer Theorien zu entwickeln.
- 39 In der diesem Beitrag zugrundeliegenden Feldforschung wurden in die Kontrastierung der Ausbildungsstätten folgende Fragestellungen mit einbezogen: Wie stark tragen die wissenschaftlichen Untersuchungs- und Klärungsverfahren zur Supervisionsausbildung bei und welchen Stellenwert hat die biographische Durcharbeitung in der Supervisionsausbildung? Inwieweit können die in der Supervisionsausbildung erforderlichen biographischen und kollektiven Wandlungsprozesse (der Lerngruppen, Seminare usw.) institutionell gesteuert und kontrolliert werden, wenn doch zugleich Emergenz und Innovation erreicht werden sollen? Ferner: Welche Stilkomponenten – zum Beispiel welche Ausdrucks- und Evaluationsmedien – sollen im Zentrum der Ausbildung stehen?
- 40 Während in der Feldforschung die verschiedenen Ausbildungsstätten auch untereinander kontrastiert worden sind, sollen hier in einer binären Schematisierung universitäre und außeruniversitäre Ausbildungswelten gegenübergestellt werden.

- 41 Hierzu führt der Leiter einer Ausbildungsstätte, in der gleichzeitig unterschiedlichste – auch nicht-supervisorische – Gruppen präsent sind, aus: „Ja, es gibt keine Mitbestimmungsform formeller Art für Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer. Das liegt daran, daß es immer ständig wechselnde Gruppen sind. Die Kursteilnehmer sind für eine Woche im Haus. [...] Also, da würden wir unsere Entscheidungen, wie Kurse abgewickelt werden, wie Zimmer eingerichtet werden, was für Lehrmittel angeschafft werden, glaube ich, nicht so gerne von der Mitentscheidung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer abhängig machen wollen“.
- 42 Die Frage, ob bzw. inwieweit *Supervision eine Profession* ist, wird allerdings derzeit unter SupervisorInnen selbst – bei unterschiedlichsten Interessenslagen – kontrovers diskutiert. Erörterungen zur Professionalität von Supervision finden sich in den Beiträgen der Schriftenreihe ‚Supervision‘, die sich zum Beispiel im Heft 10 dem Thema „Professionalisierung der Supervision“ zuwendet und im Heft 16 eine intensive Auseinandersetzung mit der berufs- und verbandspolitischen Ebene dieser Thematik führt. Weitere Beiträge zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung als SupervisorIn finden sich in der Fachzeitschrift ‚FoRuM Supervision‘, u.a. in den Heften 2, 3, 6 und 8 sowie in einzelnen Beiträgen im Informationsdienst des Berufsverbands ‚DGSV aktuell‘. Die Professionalisierungsprozesse der Supervision und die der sozialen Arbeit (vgl. Leube 1988; Gildemeister 1983; Dewe 1993; Schütze 1992) weisen diverse Interdependenzen wie auch Parallelitäten auf.
- 43 Hier soll noch einmal auf Everett Hughes verwiesen werden, der in seinen theoretischen Überlegungen zu professionellen Berufen folgende *Merkmale* herausgearbeitet hat, wodurch eine *Profession* charakterisiert sei. Hughes spricht von einem gesellschaftlichen Mandat und entsprechender Lizenz, dem Anspruch, Diagnosen zu erstellen, sowie dem Besitz eines besonderen (esoterischen) Wissens. Ferner führt Hughes die Entwicklung eines Berufsethos an und eine Notwendigkeit zur Arbeitsteilung und den Umgang mit professionellen Fehlern (vgl. Hughes 1971; Schütze 1987b, S. 537; 1988, S. 5; 1992; 1996, S. 183). Für die Supervision als Profession lassen sich weiterhin folgende Kriterien anführen: es existiert u. a. eine eigene soziale Welt mit ihrer höher-symbolischen Sinnwelt (Schütz 1971a; Schütze 1996); ein institutionalisierter und funktionierender Berufsverband; Bezüge zum universitären Wissenschaftsbetrieb (Grundlagenforschung zur Wirkweise dieser Beratungsform); eine allgemeine, zunehmend konsensfähige Definition dieser Beratungsform; erste ausweisbare Theoriegebäude bzw. -ansätze sowie ein ausgewiesener (erweiterbarer) Methodenkanon; Kontrollinstanzen; eigenständige Publikationsorgane und Fachzeitschriften sowie eine umfassende Bibliographie.

Literatur

- Balint, M.: Die Struktur der ‚Training-cum-Research‘-Gruppen und deren Auswirkungen auf die Medizin. In: Jahrbuch der Psychoanalyse. Band. V. 1968, S. 125-146
- Beiträge zur Supervision. Hrsg.: Norbert Lippenmeier. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich 04. Aufbau-Studiengang Supervision
- Belardi, N.: Supervision – Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn 1992
- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1977
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Matthes, J. u.a.: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973, S. 80-146

- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991
- Bussiek, B.: Geschichte und Wiederentdeckung der Fallstudie als Basis qualitativer Sozial (arbeits)-forschung und -methode. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialwesen an der Universität/Gesamthochschule Kassel 1992
- Cicourel, A. V.: Theory and Method in a Study of Argentine Fertility. New York 1974
- Cressey, P. G.: The Taxi-Dance-Hall. Montclair. NJ 1932/72
- Dewe, B.: Professionelles soziales Handeln. München 1993
- Eicke, D.: Technik der Gruppenleitung von Balint-Gruppen. In: Luban-Plozza, B.: Praxis der Balint-Gruppen – Beziehungsdagnostik und Therapie. Toronto 1974, S. 128-137
- Flick, U./Kardorff, E./Keupp, H./Rosenstiel, L./Wolff, S.: Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995
- FoRuM Supervision – Fachzeitschrift für berufsbezogene Beratung. Hrsg: Leuschner, G./Witenberger, G. Fachhochschulverlag. Frankfurt a. M.
- Gaertner, A.: Professionalismus und Dequalifizierung der Supervision – Kritische Anmerkungen zur Entwicklung einer jungen Profession. In: FoRuM Supervision Nr. 12. Tübingen 1998, S. 86-114
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Mathes, J. u. a. (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973, S. 189-260
- Geißler, K. H.: Supervision in der Moderne – moderne Supervision. In: Supervision (1988) H. 14. S. 4-22
- Gildemeister, R.: Als Helfer überleben: Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1983
- Gildemeister, R.: Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte: Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und kollektiven Strategien der Statusverbesserung. In: Neue Praxis. H. 22 (1992), S. 207-219
- Groddeck, N./Schumann, M.: Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band. 2. Frankfurt a. M. 1982
- Hughes, E. C.: The Sociological Eye. 2. Selected Papers on Work, Self, and the Study of Society. Chicago und New York. Hier: Neuauflage 1984. New Brunswick, New Jersey 1971
- Hughes, E. C.: The Linguistic Division of Labour in Industrial and Urban Societies. In: Fishman, H. (ED.): Advances in the Sociology of Language. Mouton. Volume II. De Hague/Paris 1972, S. 296-307
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag 1962
- Joas, H.: Symbolischer Interaktionismus – Der Pragmatismus als Hintergrundphilosophie der Chicagoer Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), S. 417-446
- Kirchgäßner, H.: Medien in der Therapie. Remscheid 1986
- Kohli, M./Robert, G.: Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984
- Kummer, G.: Der Werdegang zum Supervisor aus beruflichen Bereichen heraus, die außerhalb der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Pädagogik liegen. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1994
- Kummer, G.; Müller, M.; Otten, A.: Biographie, Studienverlauf und berufliche Identitätsfindung als SupervisorIn – Eine biographieanalytische AbsolventInnenstudie an der Gesamthochschule/Universität Kassel. Abschlußbericht. Kassel 1996

- Lave, J./Wenger, E.: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, U.K. Cambridge University Press 1991
- Leube, K.: *Professionalisierung*. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit*. Weinheim 1988, S. 418-420
- Luban-Plozza, B.: *Praxis der Balint-Gruppen – Beziehungsdiagnostik und Therapie*. Toronto 1974
- Mannheim, K.: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M. 1980
- Marotzki, W./Kokemohr, R.: *Biographien in komplexen Institutionen*. Frankfurt a. M. 1989
- Marotzki, W.: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim 1990
- Mathes, J. u.a.: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band. I: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek 1973
- Mead, G. H.: *The philosophy of the act* (edited, with introduction, by Ch. W. Morris). Chicago/London 1938
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1968/1995
- Mead, G. H.: *Philosophie der Zeit*. LaSalle 1969
- Mead, G. H.: *Gesammelte Aufsätze*. Band. I. Hrsg. Joas, H. Frankfurt a.M. 1980
- Müller, M.: *Die Lebensgeschichte und Biographie eines Supervisors – Eine Fallstudie*. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1993
- Otten, A.: *Die Bedeutung des Supervisionsstudiums in der Entwicklung beruflicher und lebensgeschichtlicher Identität*. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1992
- Otten, A.: *„Supervision Lernen“ als professionskritischer Wandlungsprozeß. Zum Vergleich der Supervisions-Ausbildungen an Universität, Akademien und Instituten*. Dissertation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 1998
- Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim 1993
- Rappe-Giesecke, K.: *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Berlin 1990
- Rappe-Giesecke, K.: *Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit*. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision 2*. Berlin 1994, S. 72-84
- Richter, K./Fallner, H.: *Kreative Medien in der Supervision und Psychosozialen Beratung*. Hille 1993
- Riemann, G./Schütze, F.: *Some Notes on an Student Research Workshop on Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds*. In: *Biography and Society*. Newsletter No. 8, July 1987 (International Sociological Association, Research Committee 38)
- Schlippe, A./Schweitzer, J.: *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen. 1996
- Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Vienna 1960
- Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band I. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag 1971a
- Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band II. *Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972a
- Schütz, A.: *Gemeinsam Musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung*. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band. 2. Den Haag 1972b, S. 129-150
- Schütz, A.: *Der Fremde*. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972c, S. 53-69
- Schütz, A.: *Der gut informierte Bürger – Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens*. In: Schütz, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Band. II. *Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972d, S. 85-101

- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeiffenberg, A./Stosberg, A. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1981, S. 55-156
- Schütze, F.: Zur Praxisforschung im Supervisions-Studiengang. Supervisionsforum WS 82/83. In: Norbert Lippenmeier (Hrsg.): Beiträge zur Supervision. Band. 2. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich 04. Studiengang Supervision. Kassel 1983, S. 23-60
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984a, S. 78-117
- Schütze, F.: Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.) Beiträge zur Supervision. Band. 3. Universität/Gesamthochschule Kassel 1984b, S. 275-454
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I – Kurseinheit 1. Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen. Hagen 1987a
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus In: Ammon, U. (Hrsg.): Soziolinguistik – Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin 1987b, S. 520-553
- Schütze, F.: Professional Schools – Ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK? Das 8. Gießhausgespräch. Kassel 1988
- Schütze, F.: Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 132-170
- Schütze, F.: Die Fallanalyse – Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim 1993, S. 191-221
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung – Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994a, S. 189-297
- Schütze, F.: Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 26. Frankfurt a. M. 1994b, S. 10-39
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 183-275
- Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung 1 (2000), H. 1, S. 49-96
- Schütze, F./Meinfeld, W./Springer, W./Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Matthes, J. u.a. (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1975, S. 433-495
- Shibutani, T.: Reference Groups as Perspectives. American Journal of Sociology 60 (1955), S. 562-569
- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a. M. 1992
- Strauss, A. L.: Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction 4. Greenwich 1982, S. 171-190

- Strauss, A. L.: A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction. Volume 1. Edited by Norman Denzin. Greenwich 1978, S. 119-28
- Strauss, A. L./Fagerhaugh, S./Suzcek, B./Wiener, C.: The organization of medical work. (University of Chicago Press). Chicago und London 1985
- Strauss, A. L.: Continual permutations of action. New York 1993
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994
- Strauss, A. L./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Supervision – Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Hrsg.: Akademie für Jugendfragen. Münster. Heft 1: Mai 1982. Ab Heft 17 (Mai 1990) Hrsg: Schriftenreihe der Fachhochschule Frankfurt a. M.
- Supervision – professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz. Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Köln. 1996
- Turner, V.: Schism and Continuity. A Study of Ndembu Village Life. Manchester 1968
- Turner, V.: Das Ritual – Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a. M. 1989a
- Turner, V.: Soziale Dramen und Geschichten über sie. In: Turner, V.: Vom Ritual zum Theater – Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt a. M. 1989b, S. 95-139
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie. Hrsg.: Winckelmann, J. Erster Teil. Tübingen 1976

*Arnold Otten, Karl-Bertling-Str. 6, D-37124 Volkerode,
05509/1693(p)/2836(d)/2833(f), aotten@t-online.de*

Ulrike Pilarczyk/Ulrike Mietzner

Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung

„Der liebe Gott steckt im Detail.“
Aby Warburg 1925/26¹

1. „Pictorial Turn“ und „Visual Anthropology“. Trends in der Wissenschaft

Wir leben in einer Welt der Bilder. Gemälde, Skulpturen, Zeichnungen, Drucke, Fotografien und Filme bewahren zeitgebundene Vorstellungen und Ansichten gesellschaftlicher, kultureller und anthropologischer Phänomene. Die Bedeutung visueller Medien ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen – besonders stark im Alltag von Kindern und Jugendlichen durch das Fernsehen und die Durchsetzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die vornehmlich auf Visualität basieren.² Eine der zugrundeliegenden Technologien, die Fotografie, verbreitete sich sofort nach ihrer Erfindung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weltweit. Theoretiker sprechen von einem neuen Zeitalter veränderter Wahrnehmung.³ Jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts und der klassischen Fotografie verschwinden die Grenzen von Welt und Bild, Realität und Simulation, die Dimensionen von Zeit und Raum erscheinen relativiert, Signifikat und Signifikant verschwimmen. Auf diese Verschiebungen reagiert die Wissenschaft mit dem „pictorial turn“⁴, in dem eine diskursive, sich weniger an der Linguistik orientierende Wissenschaft vom Bild gefordert wird und in der gleichzeitig die sozialen Qualitäten des Bildes, die Sichtbarkeit des „Anderen“ (Mitchell 1997, S. 36), genutzt werden sollen. Es ist zu vermuten, daß die jetzt beginnende Beschäftigung mit Methoden der Bildwissenschaft und Fotografieinterpretation auch mit den in den vergangenen zwei Jahrzehnten vollzogenen Änderungen der Sozialwissenschaften zusammenhängen. Fotografien als methodischer Zugang ermöglichen die Integration von neuen Fragestellungen der Geschlechtergeschichte, der Symbolkultur oder der Anthropologie.

Um dieses in Bildern enthaltene Wissen zu entschlüsseln, wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Aby Warburg eine historische Kultur- und Bildwissenschaft begründet, die bis heute die Basis jeder Bildanalyse ist. Geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Anthropologie, die Ethnologie⁵, die Geschichte und seit zwei Jahrzehnten auch die Erziehungsgeschichte haben begonnen, diese Leistungen der Kunstgeschichte und der Kunstwissenschaft zu adaptieren und im Sinne einer „visuellen Anthropologie“ weiterzuentwickeln. Klaus Mollenhauer (vgl. 1983), Horst Schiffler und Rolf Winkeler (vgl. 1985)

und Konrad Wünsche (vgl. 1991) begannen als erste, Bilder als Quelle für die Erziehungsgeschichte systematisch zu untersuchen.⁶ Inzwischen werden Bilder auch für aktuelle empirische erziehungswissenschaftliche Untersuchungen verwendet.⁷

Die Erziehungswissenschaftler/innen richten nun ihre Aufmerksamkeit auf die Materialisierung und die Verkörperung („embodiment“) von Kultur. Habitus und Körper sowie Artefakte jeglicher Art, und damit auch Medien gelten als kultureller Ausdruck. Fotografien zeichnen die visuellen Anteile der Kultur auf und transportieren sie, d.h. sie konstituieren damit Kultur im öffentlichen wie im privaten Raum immer wieder neu. In diesen Bildern sind Informationen zu Generationsverhältnissen, zu Entwicklungen langer Dauer, die sich allen politischen Veränderungen entgegenzusetzen scheinen, verschlüsselt. Anders als literarische Texte, die zumeist das Außergewöhnliche festhalten, bewahren Fotografien gerade das Alltägliche und Triviale.

Allerdings wissen wir immer noch wenig darüber, was Fotografien eigentlich zeigen, wegen ihrer komplexen Struktur verschließt sich die Quelle einer allzu raschen Interpretation.⁸ Vor allem stellt sich die Frage, inwieweit Fotografien Dokumente sind und inwieweit Inszenierungen (vgl. Gombrich 1984, S. 240-273). D. h. welcher Quellenwert ihnen deshalb überhaupt für historische oder erziehungswissenschaftliche Fragen zukommt. Die Auseinandersetzung um die Aussagefähigkeit von Fotografien der Hamburger Wehrmachtsausstellung (vgl. FAZ vom 20.10. und 5.11.1999) haben gezeigt, wie wichtig eine kritische Methode der Fotografieinterpretation ist und daß Minimalbedingungen für ihre Nutzung als historische Quelle erfüllt sein müssen: Dazu gehören Datum, Ort und vor allem eine Reflexion des Entstehungs- und Verwahrungszusammenhangs einer Fotografie. Dies ist um so wichtiger, wenn Fotografien als Belege für historische Ereignisse verwendet werden.

Für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften allerdings gewinnen Fotografien gerade deshalb an Bedeutung, weil sie uneindeutig sind, weil sich nicht nur die fotografischen Inszenierungen deuten lassen, sondern auch das Nicht-Intendierte und Zufällige. Im fotografischen Bild sind die Spuren des politischen, kulturellen, sozialen und subjektiven Lebens enthalten. Die Kamera notiert, was sich vor dem Objektiv befindet, das kann Zufälliges sein, weder dem Fotografen noch den Protagonisten bewußt. Manchmal sind es dann gerade diese zufälligen Bildelemente, z.B. kleinste Bewegungen des Körpers, die ein Ereignis kommentieren. Konsequenterweise weisen Fotografien auf die nonverbalen Anteile jeder Kommunikation – weil sie die Wirklichkeit auf die visuellen Anteile beschränkt.

Wir werden in den folgenden Überlegungen vom eigenen Forschungsstand aus in folgenden Schritten argumentieren: In Kapitel (2) gehen wir auf die Quellspezifität der Fotografie ein, ihr Verhältnis zur Wirklichkeit, die Rolle des Zufalls und die Bedeutung der Kamertechnik, in (3) fassen wir den Quellenwert der Fotografie zusammen und beschreiben die Leistungen des Zusammenspiels von intendiertem und nicht-intendiertem Bildsinn für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften, dann stellen wir die methodischen Schritte für Analysen einzelner Fotografien und großer Fotobestände dar (4); Anwendungsmöglichkeiten aus der erziehungshistorischen und empirischen Forschung werden an ei-

nem Beispiel aus der Schulgeschichte zugleich mit den Leistungen der Einzelbildanalyse demonstriert, die Rolle der Fotografie für die Kindheits- und Jugendgeschichte wird vorgestellt (5). In einem Fazit werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methode und der Quelle diskutiert (6).

2. Fotografie als Quelle: Ein Medium zwischen Authentizität, Inszenierung und Zufall

Die Zweifel an der Eignung der Fotografie als Quelle sozialhistorischer Forschung entstanden entweder, wenn Fotografien einfach als Illustration benutzt oder wenn sie ohne die nötige Quellenkritik als Beweismittel herangezogen wurden.⁹ Fotografie bezieht aber ihren Reiz aus der Spannung zwischen Authentizität und Inszenierung: Ein Foto weckt den Eindruck, etwas sei so gewesen, deshalb spielen Fotografinnen und Fotografen auch seit der Erfindung der Fotografie mit der Möglichkeit, scheinbare Wirklichkeit zu inszenieren (vgl. Im Reich der Phantome 1997).

Zwei Eigenarten sind es, weswegen der Quellenwert auch der klassischen Fotografie, d.h. also der dokumentarisch gemeinten, nicht manipulierten, nicht digitalisierten, bestritten wird: Ihr Verhältnis zur Wirklichkeit¹⁰ und die Rolle des Zufalls:

(1) *Fotografie und Wirklichkeit*: Untersucht man beispielsweise die fotografischen Illustrationen der westdeutschen Zeitschrift „Pädagogik“ aus den achtziger Jahren, so müßte man schlußfolgern, daß in diesem Jahrzehnt die Figur des Lehrers fast gänzlich aus dem Unterricht verschwunden war. Die Fotografien bilden fast ausschließlich Schülerinnen und Schüler ab. Nun wissen wir es besser, es gab auch in den achtziger Jahren mindestens einen Lehrer oder eine Lehrerin pro Klasse, und die waren beim Unterrichten im Klassenraum. Hat sich damit schon der Quellenwert von Fotografien erledigt? Sicherlich nicht, sondern das bedeutet nur, daß wir von den Fotos in der Zeitschrift nicht auf tatsächliche Unterrichtsverhältnisse schließen können. Generell läßt sich von Fotografien nicht ohne weiteres auf die Wirklichkeit rückschließen, denn Fotografien dokumentieren diese nicht spiegelbildlich, sondern sie repräsentieren eine Sichtweise, eine Perspektive auf die Wirklichkeit. Bezogen auf die optische Wahrnehmung ist das Foto in der Tat unbestechlich, das, was auf dem Foto bildlich erscheint, mußte auch im Moment der Aufnahme vor dem Kameraobjektiv visuell wahrnehmbar gewesen sein. Aber was und wie es in diesem Bildausschnitt überhaupt erscheint, obliegt weitgehend der Entscheidung des Fotografen. Das Fotobild ist eine Reduktion der Wirklichkeit, ein Ausschnitt, eine Selektion. Die Dinge der objektiven Realität verlieren beim Fotografieren nicht nur ihre räumlichen, akustischen, taktilen und olfaktorischen Eigenschaften, das Objekt wird auch, wie es Aaron Siskind einmal formulierte, „seiner normalen Umgebung entrissen, seinen bekannten Nachbarn entfremdet und in neue Beziehungen gezwängt“ (Was ist moderne Fotografie? 1950, S. 71). Die Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ sind als Quelle zur Beschreibung tat-

sächlicher Unterrichtsverhältnisse nicht geeignet, aber mit ihnen können pädagogische Intentionen, editorische Akzentuierungen und gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben werden – zum Beispiel die Konzentration auf das Lernen des Kindes bei den Herausgebern der Zeitschrift „Pädagogik“ in den 80er Jahren, eine Perspektive, aus der Lehrer nur am Rande erscheinen oder aus der sie unsichtbar sind.

Ein weiteres entscheidendes Problem bei der Suche nach dem Quellenwert der Fotografien ist das Verhältnis von

(2) *Bildintention und Zufall*: Im Unterschied zur Malerei ist das Fotografieren kein wesentlich körperbezogener Schaffensprozeß, daher läßt sich nicht wie dort jedes Element der Fotografie intentional deuten. Im Gegenteil, es scheint, als überließen die Fotografen die Gestaltung ihrer Bilder immer mehr der technisch von Jahr zur Jahr perfekter werdenden Apparatur und damit dem Zufall. Aber sind solche zufällig entstandenen Fotografien überhaupt interpretierbar? Darauf lassen sich zwei Antworten geben. Einmal stellt sich Bildwirkung unabhängig von der ursprünglichen Bildintention und von der Art des Produktionsprozesses her, sie funktioniert nach formalästhetischen Gesichtspunkten, die man analysieren und beschreiben kann. Zum anderen gehört es zu den Eigenarten der Fotografie, daß der Bildsinn zunächst in der konzeptionellen Gestaltung und in ihrer technischen Umsetzung realisiert wird, und dann noch einmal durch die Entscheidung, ein Negativ auch zu entwickeln, Abzüge zu bewahren, bzw. die Bilder weiter zu verwenden. Das heißt, die Fotografen entscheiden in der Regel, ob sie ihr Foto für gelungen erachten oder nicht. Das trifft ähnlich für die Herausgeber einer Zeitschrift zu, wenn sie eine Fotografie für ihre Zwecke als aussagekräftig akzeptieren.

Der Umgang mit dem Zufälligen im Foto ist je nach Genre unterschiedlich. Künstlerisch arbeitenden Fotografen¹¹ ist der Zufall häufig willkommen, sie betrachten ihn als konstitutives, kreatives Element der Fotografie, dem sie das Hervorbringen anderer Sichtweisen, neuer Ideen, den Konventionsbruch zutrauen. Auch Berufsfotografen kalkulieren den Zufall immer mit ein. Bei relativ statischen Motiven wie Klassenfotos oder Veranstaltungen versuchen sie ihn jedoch weitgehend auszuschließen. In jedem Fall ist eine Fotografie und mit ihr das Zufällige Teil der Realität. Gerade für die Bildinterpretation ist das Moment des Unvorhergesehenen nutzbar zu machen. Zeigen sich doch in diesen kaum vorhersehbaren, versteckten Details oft genug wesentliche Informationen darüber, wie vom Individuum auf die Wirklichkeit reagiert wird.

Die dritte Eigenart der Fotografie ist verantwortlich für das besondere Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit. Die Fähigkeit der Kamera, das optisch „Wahre“ abzubilden, das Wirken chemischer und physikalischer Gesetzmäßigkeiten beim Fotografieren, verführte von Anfang an dazu, Fotografien generell für „wahr“ zu halten. Daß das technische Verfahren modulationsfähig ist, d.h. Bildaussagen ohne direkten Eingriff in die fotografische Situation, allein durch gezielte Eingriffe in die technischen Abläufe konstruiert, akzentuiert und interpretiert werden können, wurde erst später reflektiert:

(3) *Die Kamertechnik* beschränkt den Fotografen auf bestimmte optische Sehweisen, nur diese kann er im Rahmen seiner Gestaltung nutzen. Dazu zählen

Blendenwahl und Verschlusszeiten, die Brennweite und die Ausschnittmöglichkeiten. Damit sind die Fotografen in der Lage, das Motiv vor der Kamera zu selektieren. Mit dem Blick durch den Sucher werden die wichtigsten Verhältnisse der Bildkomposition, Hauptmotiv, dominante Linien, Bildzentrum und Fluchtpunkt festgelegt. Von ein- und demselben Gegenstand erhält man völlig unterschiedliche Fotos, je nachdem, ob er aus der Vogelperspektive, in Augenhöhe, in Gegenstandshöhe oder von unten fotografiert wird. Das Scharfstellen eines bestimmten Bildbereiches kann Raum- und Zeitverhältnisse und damit auch Bedeutung eines Gegenstandes verschieben. Eine Bearbeitung erfolgt häufig erst im Labor; um einer besonderen Bildwirkung willen werden gerade in der Pressefotografie ganze Teile retuschiert. Die Gestaltung wird durch die Gebrauchsfunktion eines Bildes beeinflusst. Wenn ein Gegenstand für eine Zeitung aufgenommen wird, können sich bestimmte ästhetische Gestaltungen verbieten. Bestimmte Verwendungszwecke gebieten geradezu bestimmte Kameraperspektiven: Zum Beispiel führt die Kindzentriertheit häufig dazu, daß der Fotograf bzw. die Fotografin sich mit der Kamera auf die Höhe des Kindes begibt, um quasi Ebenbürtigkeit zu simulieren.

Daß hier die Differenz von professionellem Fotografen, ambitioniertem Amateur und naivem, der Technik unterworfenem Laien eine besondere Rolle im Produktionsprozeß spielt, ist evident. Auch die Kosten des Herstellungsprozesses eines Bildes spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Ein Kunstwerk gilt als etwas Wertvolles, ein Foto ist seit vielen Jahrzehnten ein billiges Medium. Das führt dazu, daß viele Fotografien ohne großen Vorbedacht gemacht werden. Sie sind zudem massenhaft reproduzierbar. Sie brauchen also nichts Einzigartiges darzustellen. Gerade ihre Eigenart, Zufälliges darstellen zu können, daß Fotografien den „flüchtigen Schatten der Gegenwart« im Flug festhalten“ (Friedrich von Raumer 1840, zit. nach Kracauer 1973, S. 75) machen sie für Historikerinnen und Historiker wertvoll.

3. Quellenwert von Fotografien

Was zeigen Fotografien eigentlich? Was zeigen sie, das andere Quellen nicht zeigen, bzw. wofür sind sie eine Quelle? Wir formulieren im folgenden einige Eigenheiten von Fotografie, die ihren Quellenwert auszeichnen.

1. Fotografien bilden ab, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor der Fotolinse existierte. Egal, ob es extra für die Aufnahme arrangiert wurde oder ob es unabsichtlich auf das Bild kam - es ist das Wesen der fotografischen Abbildung, alles im optischen Feld Sichtbare abzubilden.
2. Während Gegenstände der Bildenden Kunst oder literarische Texte, aber auch Tagebuchaufzeichnungen und Protokolle eher das Besondere, aus dem Alltag Herausgehobene thematisieren, bewahren Fotografien – neben dem fotografierten Ereignis – das Gewohnte und Alltägliche, unbeachtete Details, ritualisierte Selbstverständlichkeiten, nicht erinnerte Körperhaltungen, Dinge, die man wegen ihrer Profanität längst vergessen hat, wie das Aussehen eines Raumes, die Haltung einer Person, ihre Mimik.

3. Eine Fotografie ist mehrdeutig. Darin ist sie der bildenden Kunst vergleichbar und wie alle historischen Quellen überdeterminiert. Der Grund hierfür liegt in der Vielzahl visueller Zeichen, die in einem Bild vereint sind, in der Tatsache, daß sich ein Bild in seinen Einzelheiten und als Ganzes zugleich vermittelt, in der ästhetischen Qualität, bei der Inhalt und Form untrennbar zusammen als Bild gesehen werden und in den Regeln visueller Wahrnehmung.
4. Fotografien sind als Akte der Selbstpräsentation von Fotografen oder als Repräsentationen eigener Wünsche oder der Wünsche ihrer Auftraggeber oder einer Ideologie zu verstehen. Fotografien eines Pressefotografen zeigen eine andere Sicht auf Schule als die Schnapshots von Schülerinnen oder Schülern. Das Bundespresseamt in Bonn verbreitete andere Bilder von Unterricht als die ostdeutsche Bildagentur ADN-Zentralbild oder der West-Berliner Ullstein Bilderdienst, der kritische Stern-Fotograf andere als der vom Schulsystem enttäuschte Lehrer.
5. Aber auch die Abgebildeten können bis zu einem gewissen Grad die Fotografie beeinflussen, deshalb ist das Verhältnis zwischen der (Selbst-)Präsentation des Fotografen und der Selbstpräsentation seines Sujets zu bestimmen.

Verallgemeinert heißt das: Der Quellenwert einer Fotografie beruht in ihrer Komplexität. Diese entspricht der Vieldeutigkeit lebensweltlicher Phänomene, die Konstruktionsweisen einer Fotografie deuten Konstruktionsmuster pädagogischer und sozialer Situationen und Verhältnisse an. Die im Bild verborgenen Perspektiven des Fotografen und der Abgebildeten entsprechen der von der sozialwissenschaftlichen und historischen Forschung erwarteten Multiperspektivität. Es wäre eine unzulässige Reduktion visueller Quellen, wollte man für historische Bildanalysen nur die Bildinhalte untersuchen. Die ästhetische Qualität eines Bildes, die einen mit dem Bildinhalt untrennbar verbundenen Aussagewert besitzt, ist gleichgewichtig zu berücksichtigen.

4. Methoden der Fotointerpretation

Die Gattungen der Bildenden Kunst sind dank vieler kunstgeschichtlicher Untersuchungen gut erforscht, häufig haben Kunsthistoriker vor allem im Rahmen der Genremalerei auch pädagogisch relevante Motivik untersucht.¹² Deshalb können wir bei Kunstinterpretationen auf ein ausgereiftes Methodenrepertoire und auf genaue Hintergrundinformationen zurückgreifen. Diese Literatur hilft auch den kunstgeschichtlich nicht ausgebildeten Erziehungswissenschaftlern, visuelle Medien quellengerecht zu interpretieren. Auf entsprechende Vorarbeiten zum spezifischen Umgang mit Fotografien kann man bisher nicht zurückgreifen. Trotz stetig zunehmender und inzwischen in alle Teilbereiche der Fotografie expandierender Publikationen gibt es nur wenige Untersuchungen, die erziehungswissenschaftlich relevante Genres wie Jugendfotografie, Familienfotografie etc. behandeln.¹³ Allenfalls die Fototheorie ist heute in wichtigen Aspekten dargestellt (vgl. Kemp 1979-83). Eine breit erprobte und anerkannte

Methode für die Interpretation von Fotos im Rahmen historischer oder empirischer Forschung fehlt.¹⁴ Fotos lassen sich vielfältig nutzen und interpretieren, nicht aber beliebig. Die Ergebnisse müssen nachvollziehbar und überprüfbar sein. Die Fotografieinterpretation bietet die Möglichkeit, sich nicht allein von Thesen oder von vorher gestellten Forschungsfragen leiten zu lassen, sondern auch Fragestellungen zu erkennen und zu berücksichtigen, die die Bilder selbst aufwerfen. Zur Aufklärung der Forschungsfragen und zur Hypothesengenerierung gibt es zwei methodische Möglichkeiten: die Analyse großer Bildmengen (4.1) und die Einzelbildanalyse (4.2). Die Einzelbildinterpretation erfordert immer auch eine Überprüfung an größeren, vergleichbaren Fotogruppen. Einzelbildinterpretation und die Analyse großer Bildmengen stellen also keine Alternativen der Forschung dar, sondern bedingen sich gegenseitig.

4.1 Die Analyse großer Bildmengen: Qualifizierung von Fotografien als Quelle – Klassifizieren, Ordnen, Gliedern

Zu den Vorteilen fotografischer Bildanalyse gehört es, daß Fotografien Genres bilden, verwandte Motive und ähnliche Stile aufweisen, daß es also Bildkonventionen gibt, die in der Regel zeittypisch sind. Um dies zu erkennen, bedarf es großer Bildmengen unterschiedlicher Autorenschaft und unterschiedlicher historischer Phasen. Die durch den massenmedialen Charakter der Fotografien bedingten Bildmengen und die Heterogenität dieser Bestände verlangen nach inhaltlicher und historischer Qualifizierung, um nicht beliebige Einzelaufnahmen oder Fotoserien zu untersuchen. Wegen der Komplexität und Vieldeutigkeit der bildlichen Darstellungen müssen die Fotografien in einen außerbildlichen Kontext gefaßt werden. Der erste Schritt zur Qualifizierung der Fotografien als Quelle ist daher die Archivierung der Bestände nach Herkunft und Entstehungszeit. Für die wissenschaftliche Arbeit mit größeren Fotobeständen, für Vergleiche und Kontrastierungen von Fotoserien reicht dies jedoch nicht hin, dafür müssen die Fotografien nach vergleichbaren Kriterien klassifiziert sein. Die Kriterien sichern das Minimum an Kontextinformationen, ohne die Fotografien weder richtig interpretiert, noch größere Mengen sinnvoll und effektiv geordnet und gegliedert werden können.

Die Klassifizierung von Fotografien: Klassifiziert wird jede einzelne Fotografie durch eine standardisierte Zuordnung von sprachlichen Informationen aus ihrem Entstehungs-, Verwendungs- und Sammlungskontext. Die dafür erforderlichen Informationen werden entweder dem Bild selbst entnommen, sind also intern (Themen, Motive und Stile) oder werden extern, d.h. außerbildlich, gewonnen (Zeit, Ort, Autorenschaft, Verwendung). Zeit und Ort sind die harten Daten der Klassifizierung; ohne diese Angaben läßt sich kaum ein Foto vernünftig auswerten. Des weiteren erfolgt die Klassifikation der Fotografien durch die Vergabe von Schlagwörtern in einer Bilddatenbank.¹⁵ Im allgemeinen wird ein nach diesen Kriterien gestalteter Schlagwortkatalog für jede Art sozialwissenschaftlicher Untersuchung, bei der mit größeren Bildmengen gearbeitet wird, nötig sein. In die Bilddatenbank sollten darüber hinaus möglichst alle Informationen, die es zum Foto gibt, aufgenommen werden.

Die externen Klassifikationsfaktoren beziehen sich auf historische oder soziologische Daten der Fotografie, das sind:

(1) Zeit: Für empirische Untersuchungen ist es zumeist ausreichend, das Foto einem Jahrzehnt oder einer bestimmten zeitlich begrenzten Epoche zuzuordnen zu können. Zeitliche Unschärfen von ein paar Jahren sind für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zum Formenwandel in der Regel nicht problematisch, denn Verschiebungen vollziehen sich ohnehin in größeren Zeiträumen.

(2) Ort: Neben dem Datum ist der Ort, an dem das Foto aufgenommen wurde, wichtig, vor allem für die Zuordnung der Fotografie zu einer politischen Epoche, einem sozialen System bzw. einer bestimmten Kultur.

(3) Autorenschaft: Für die Analyse großer Fotomengen und Einzelfotografien ist es besonders wichtig zu wissen, ob der Fotograf bzw. die Fotografin eine private Person war, ob er oder sie eine öffentliche Funktion hatte bzw. in einem bestimmten Auftrag fotografierte. Eine erste grobe Unterteilung ist entsprechend diejenige in Privatfotografie und Berufsfotografie. Die Privatfotografen verfolgen in der Regel andere Zwecke als die Berufsfotografen, auch die Wahl der fotografischen und gestalterischen Mittel unterscheidet sich erheblich, natürlich auch die Konventionen der Genre. Die Privatfotografen lassen sich in Knipser (vgl. Starl 1995, S. 12-25) und ambitionierte Amateure unterscheiden. Auch bei den Berufsfotografen gibt es gravierende Unterschiede, zum Beispiel zwischen künstlerischen und Pressefotografen. Während der Künstler die Möglichkeiten des Mediums erprobt, formuliert der Pressefotograf seine Bildaussage zu einem aktuellen Thema und hin auf einen bestimmten Rezipientenkreis. Daneben gibt es für uns eine dritte Unterscheidung, wir nennen sie halböffentliche Fotografie. Sie wird meist von pädagogisch ambitionierten Fotografen praktiziert wie Lehrern, Eltern und Erziehern, jedoch auch von Schülern. Alle diese Fotografen haben andere Bildintentionen als Presse- oder Schulfotografen. Fotografien aus Schul- oder Klassenchroniken gehören in diesen Bereich, aber auch viele Fotografien aus Jugendverbänden.

(4) Verwendungszweck: Er hängt häufig eng mit der Autorenschaft zusammen – wir fassen darunter alle Informationen zum Anlaß und zur ursprünglichen und nachträglichen Verwendung einer Fotografie. Die Fragen heißen hier: Wofür wurde eine Fotografie gemacht? Gab es Auftraggeber? Wie wurde sie verwendet? Wurde sie abgedruckt? Wie ist sie überliefert? Wie bei den Bildautoren unterscheiden wir nach öffentlichen, halböffentlichen und privaten Zwecken. Öffentlich wird eine Fotografie zum Beispiel durch eine Publikation, das Foto im Familienalbum gilt hingegen als privat, halböffentlich wäre die Verwendung des Fotos in einer Schulchronik.

Die internen Faktoren der Klassifikation sind im Vergleich zu den externen relativ leicht zu gewinnen, denn sie beziehen sich ausschließlich auf Daten, die aus dem Bild selbst gewonnen werden, so die Bildthemen, die fotografischen Motive und Stile. Die Notwendigkeit der Klassifikation nach internen Gesichtspunkten ergibt sich vor allem aus Gründen der besseren Gliederung größerer Bestände; vor allem über die Motive werden Vergleichsserien gewonnen.

Die eigentliche Qualifizierung des fotografischen Materials für eine Untersuchung geschieht durch Verknüpfung der Klassifikationsmerkmale.

Gliedern und Ordnen nach Klassifikationsmustern: Klassifizierte fotografische Bestände können unter unterschiedlichen Gesichtspunkten und Fragestellungen – je nach Forschungsinteresse gegliedert werden. Das heißt, der klassifizierte Bestand kann für neue Untersuchungsthemen geordnet und für Forschungsfragen neu gegliedert werden. Auf diese Weise kann ein und dasselbe Foto, auch ein und derselbe Fotobestand, auf verschiedene Fragen hin untersucht werden; Fotografien lassen sich thematisch verschiedenen Fotoreihen zuordnen. Vor jeder Untersuchung stellt sich die Frage, welche Fotografien dafür überhaupt geeignet sind und worin ihr spezifischer Quellenwert besteht. Das öffentliche Bild von Schule und Erziehungswesen wird eher über Fotos vermittelt, die publiziert worden sind; der heimliche Schnappschuß des Schülers aus dem Unterricht offenbart hingegen eine private Sicht auf das gleiche Phänomen. Hat man sich entschieden, was man untersuchen möchte, werden die Auswahlbedingungen durch die Klassifikationsmerkmale festgelegt. Durch Verknüpfung interner und externer Klassifikationsmerkmale werden Auswahlraster gebildet – am effektivsten natürlich über eine entsprechende Funktion in der Bilddatenbank. Durch das Anlegen dieser Raster an den Gesamtbestand werden historisch und inhaltlich qualifizierte Untersuchungsmengen hergestellt und Vergleichsbestände gewonnen. Vergleichsbestände sollten sich in dem Merkmal unterscheiden, auf das der Vergleich ausgelegt ist.

4.2 Einzelbildanalysen

Für eine fotografische Einzelbildanalyse gibt es mehrere, sich an der Entwicklung in der Kunstwissenschaft und der Historischen Bildkunde orientierende Verfahren (vgl. Talkenberger 1997). Eine der berühmtesten Analysen stammt von Roland Barthes (1964, wiederabgedruckt in Kemp 1983). Allerdings fehlt vielen künstlerischen Fotografien oder privaten Schnappschüssen die Eindeutigkeit des von Barthes interpretierten Reklamebildes. Die Fotografieinterpretation, will sie dem Foto gerecht werden, hat also in die Analyse immer mit einzubeziehen 1. die technischen Voraussetzungen des Fotografierens und der Bildentwicklung 2. die Genres (Privat- oder öffentliche Fotografie) 3. die je spezifischen Stil- und Motivgeschichten und 4. die jeweilige Funktion und den Gebrauch eines Bildes, der den Bildsinn komplett ändern kann. Dabei wäre es eine Reduktion der Quelle, sie nur auf das Abgebildete, also auf den Inhalt hin zu interpretieren und die Ästhetik außer acht zu lassen.

Wir arbeiten mit einer von uns für die Fotografieinterpretation spezifizierten, ikonografisch-ikonologischen Bildanalyse. Als historische Bildwissenschaft, mit der die kulturelle Bedeutung von Bildern und anderen visuellen Ausdrucksformen analysiert werden kann, ist sie detailliert ausgearbeitet, bis hin zu den methodischen Arbeitsschritten und erprobt (vgl. Eberlein 1985, S. 169). Für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen scheint sie u.a. geeignet, weil schon Panofsky, der die Methode entwickelt und mehrfach variiert hat, auf die Analyse von Formen, Symbolik, Mimik, Gestik, Körperhaltungen

und kleinster Details in den historischen Kontexten Wert legte (vgl. Panofsky 1978, S. 36f.).

Sinn der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildanalyse von Fotografien ist es, das Foto in seinen Details und als Ganzes, mit seiner historischen Technik-, Motiv- und Rezeptionsgeschichte und den Funktionen des Bildes bei der Interpretation zu berücksichtigen, also nicht nur „passende“ Einzelmotive aus dem Bild zu isolieren und als Beleg zu nehmen, sondern im Sinne einer „grounded theory“ die Informationen aus dem Bild selbst zu gewinnen.

Prinzipiell sind für ikonografische Untersuchungen alle Fotografien geeignet, wenn die wichtigsten Angaben (Ort und Zeit) vorhanden sind. Für ikonologische Einzelbildanalysen, bei der neue Hypothesen für Forschungsfragen gewonnen werden sollen, sollten jedoch in der Regel solche Fotografien ausgewählt werden, die von Beginn an zum Thema nicht nur besonders aussagekräftig scheinen, sondern darüber hinaus vieldeutig sind, den Eindruck erwecken, als könnten sie Informationen bergen, die sich auf den ersten Blick nicht erschließen lassen.

Im ersten Arbeitsschritt, der präikonografischen Beschreibung, wird versucht, das Bild in allen Details zu erfassen. Zu den wenig beachteten Details auf Fotografien gehören Raumordnungen, die Beleuchtung oder kleine Körpergestalten etc. Auf dieser Stufe wird der formale Bildaufbau beschrieben. Im zweiten Schritt, der ikonografischen Beschreibung und Interpretation, werden diese gewonnenen Informationen auf das Wissen außerhalb des Bildes und auf andere Bilder bezogen. Hier werden alle verfügbaren Informationen genutzt, die Funktion der Fotografie recherchiert, ihre Verwendung und Rezeption. Das Foto wird auf seine Typengeschichte hin untersucht, damit es als historisches Bild eingeordnet werden kann; hier wird mit anderen Fotografien, die mit dem untersuchten thematisch verwandt sind, verglichen. Mit diesen Informationen, die aufeinander bezogen werden, wird eine erste Interpretation der intendierten Bildbedeutung versucht.

In einem letzten Schritt werden Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Rolle des Fotografen, der Abgebildeten, Form und Inhalt aufeinander bezogen, dann wird in einem Schritt, den Panofsky „synthetische Intuition“ nennt, versucht, die „eigentliche“ Bedeutung oder die „Tiefenstruktur“ (Bredekamp) des Bildes hermeneutisch zu erschließen. Ob die „eigentliche“ Bedeutung einer einzelnen Fotografie typische Züge für ein Phänomen trägt, muß dann wieder an vergleichbaren Fotografien untersucht werden. Stärker als in anderen Werken der bildenden Kunst spielt das Nicht-Intendierte in der Fotografie eine große Rolle. Trotzdem gibt es sowohl für die intendierte als auch für nicht-intendierte Bildaussage formale und inhaltliche Gründe, präzise methodische Indikatoren, die von Dritten nachvollziehbar sind. Da die Bildaussagen visuell ausgedrückt werden, kann man immer zeigen, wie dies auf dem Foto vermittelt wurde. Insofern ist auch dieser letzte Schritt der Interpretation, der meist zur Hypothesenbildung dient, wissenschaftlich präzise und an anderen Bildern replizierbar.

5. Anwendungsbereiche in der erziehungshistorischen und empirischen Forschung

5.1 Schul- und Institutionengeschichte

Fotografien sind bisher sowohl für schul- und organisationshistorische¹⁶ als auch für evaluative (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998) Untersuchungen und für die pädagogische Arbeit verwendet worden. Ziel der schulhistorischen Untersuchungen war es, mit Hilfe von Fotografien nicht allein die visuelle Seite der Schulgeschichte zu erforschen, sondern auch die Bedeutung räumlich-visueller Phänomene für die Institution und die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erzieher zu erhellen, z.B. wie die Beteiligten mit einem Ritual wie dem Fahnenappell (vgl. Mietzner/Pilarczyk 1997; Tenorth 1997) oder mit dem Schulraum (vgl. Burke 1999) umgehen.

Anhand eines Bildbeispiels sollen im folgenden Ergebnisse der Einzelbildanalyse und ihre Leistungen für die Generierung von Forschungshypothesen dargestellt werden – nicht das methodische Vorgehen im einzelnen. Auf die hierfür gewählte DDR-Pressefotografie der staatlichen Agentur ADN-Zentralbild¹⁷ wurden wir im Rahmen einer Untersuchung zur politischen Erziehung in der Schule in der Spätphase der DDR aufmerksam. Das Foto aus dem Jahr 1986 fiel auf wegen der Diskrepanz zwischen Bildeindruck – eine alltägliche, eigentlich nichtssagende Unterrichtsszene – und der Bildunterschrift, in der behauptet wird, die Schüler hätten ihre Lehrerin mit Blumen empfangen, die in der Geschichtsstunde vom XI. Parteitag der SED berichtete, an dem sie selbst als Delegierte teilgenommen hatte. In der Bildunterschrift wird ein Bildsinn unterlegt, werden politische Willensbekundungen behauptet, die auf der Bildebene selbst nicht eingelöst werden, auch der Blick des Mädchens in der ersten Reihe irritiert. Man müsste sich gar keine Gedanken um das Foto machen, handelte es sich nur um einen etwas danebengegangenen Versuch aus der Arbeit des Schulfotozirkels, wie man sie gelegentlich in Schularchiven findet. Aber das Foto stammt aus dem Zentralbildarchiv - die ordnungsgemäße Archivierung und Bildunterschrift weist es offiziell als Pressefotografie aus, ob es tatsächlich veröffentlicht wurde, ist allerdings nicht bekannt. Vermutlich wurde das Foto im Rahmen der allgemeinen Pressekampagne zum XI. Parteitag der SED gemacht. Es ist die Widersprüchlichkeit der Fotografie, die die Bildauswahl für eine Einzelbildanalyse begründete; wir hofften über eine Analyse weitere Erkenntnisse zur Wirkung politischer Erziehung, zum Problem der politischen Identifikation und ihrer Darstellung in den öffentlichen Medien der DDR zu gewinnen.

Nach der Bildunterschrift und aus der Kenntnis der Gepflogenheiten politischer Bildberichterstattung in der DDR kann davon ausgegangen werden, daß der Pressefotograf die Aufgabe hatte, die großartige Resonanz auf das politische Ereignis, den XI. Parteitag der SED, in der Schule darzustellen. Warum das nicht gelang, läßt sich auf zwei Ebenen beschreiben – auf der der Selbstpräsentation durch die Abgebildeten und auf der Gestaltungsebene, der Präsentation durch den Fotografen – der Bildeindruck setzt sich aus dem Zusammenwirken beider Ebenen zusammen.

Die Präsentation des Bildthemas durch den Fotografen: Für die Intentionen des Fotografen – die Darstellung der Resonanz auf den Parteitag – gibt es im Foto vor allem einen Anhaltspunkt – den Blumenstrauß auf dem Lehrertisch, die Nelken sind traditionell Symbol der Arbeiterbewegung. Offenbar dienten sie dem Fotografen als bildlicher Beleg für die Feierlichkeit der Situation und für das Einverständnis der Schüler mit der Rolle ihrer Lehrerin als politischer Repräsentantin der SED. Die gesamte fotografische Situation wurde so arrangiert, damit der Strauß im Bild erscheint – mit gravierenden Folgen für die Bildkomposition. Denn Standort und Verwendung des Weitwinkelobjektivs konstituieren einen Ausschnitt, in dem sich der Lehrertisch zusammen mit dem ersten Schülertisch auf der Fläche der Fotografie überproportional zu den anderen Bildelementen ausdehnt. Aus den dominanten Seitenlinien der Tische ergeben sich zwangsläufig auch die Fluchtlinien des Bildes. Diese treffen sich nicht – wie nach dem Bildthema erwartet werden könnte – in der Person der Lehrerin und Parteitagsdelegierten, sondern der Fluchtpunkt des Bildes verliert sich rechts

hinter ihrem Kopf im diffusen Licht des Nebels. Doch nicht nur der Fluchtpunkt gerät dem Fotografen wortwörtlich daneben, auch der Bildmittelpunkt. Zwar wird er durch die Geste der Lehrerin, die genau auf die Bildmitte weist, betont, doch ist das Bildzentrum leer.

Die Selbstpräsentation durch die Abgebildeten: Weil es im Bildzentrum nichts Spannendes gibt, wird der Blick des Betrachters unweigerlich durch den des Mädchens in der ersten Reihe gefangengenommen, so daß ihr Blick zum eigentlichen, zum imaginären Bildmittelpunkt der Fotografie wird. Ausgerechnet, denn dieser Blick – verstärkt durch das feine Lächeln um ihren Mund – entlarvt die Situation als peinliche Inszenierung. Auch die anderen Protagonisten wußten, warum sie fotografiert wurden¹⁸ und reagieren darauf auf ihre Weise. Sie posieren für das Foto in typischen Unterrichtshaltungen – die Lehrerin steht und redet, die Schüler sitzen und hören zu. Obwohl alle ganz offensichtlich so handeln, wie man es von ihnen erwartet, zerstören sie durch die Art, wie sie es tun, die intendierte Bildaussage, das gilt nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrerin. Ihre Redegeste zum Beispiel wirkt überhaupt nicht überzeugend, sie ist viel zu stark abgeknickt über dem rechten Handgelenk, weder sind die Finger weisend gestreckt, noch in deutender, erläuternder Rede arrangiert. Diese Geste vermag die Zuhörer nicht zu erreichen, sie spannt keinen kommunikativen Bogen hin zu ihnen. Der nichtssagende Eindruck wird verstärkt durch die Kraftlosigkeit der gesamten Körperhaltung – hängende Schultern, eingesunkener Brustkorb, den Kopf nach vorn gereckt. Als Repräsentantin des Staates wirkt sie daher außerordentlich schwach.

Auch die Schülerinnen und Schüler werden zum Teil der Inszenierung: Sie haben ostentativ Zuhörhaltungen eingenommen, es gibt kaum einen Schüler, der nicht mit seinen Augen an den Lippen der Lehrerin hinge, man entdeckt keine Anzeichen von Ablenkung. Sie lassen weder aus Blicken und Mienen noch aus ihren Hand- und Körperhaltungen erkennen, ob und wie sie aufnehmen, was sie hören. Mit nach vorn gezogenen Schultern, untätig abgelegten oder herumbaumelnden Händen wirken sie ebenso kraftlos wie die Lehrerin. Es gibt keine Spur von Spannung in ihrer Haltung und weder in den Gliedern noch in der Mimik Bewegungen, die sich als körperliche Anzeichen von Interesse, von Zustimmung oder Ablehnung deuten lassen. Von Seiten der Schüler gibt es überhaupt keinen Kommentar zu der Situation (außer natürlich von dem Mädchen in der ersten Reihe). Es scheint, daß genau dies ihr Kommentar ist – Sich-Fügen und Sich-Verschließen als wohlgeübter Umgang mit dererlei Zumutungen.

Zugespitzt könnte man schlußfolgern, Lehrhaltungen, in denen eigentlich nichts gelehrt wird, und Zuhörhaltungen, in denen eigentlich nicht zugehört wird, sind nur hohle Formen, Posen, in denen Konformität zur Schau gestellt wird. Bezogen auf die in der Bildunterschrift behauptete politische Identifikation heißt das, daß hier die politische Erziehung in der DDR nicht greift, daß die Lehrerin die Schüler nicht erreicht, bzw. daß diese Abwehrmechanismen ausgebildet haben, die den Zugang zu ihrer Persönlichkeit schützen –, aber sie protestieren nicht aktiv; alle Abgebildeten spielen bei der Inszenierung mit, sie tun, was man von ihnen verlangt, sie fügen sich in die arrangierte Situation.

Bemerkenswert an dieser Fotografie sind nicht nur die Übereinstimmungen der Posen der Abgebildeten, sondern auch ihre prinzipielle Übereinstimmung mit dem Gestus des Fotografen. Ebenso wie die Lehrerin und die Schüler in den ihnen zugewiesenen Rollen scheint er in der Rolle des Pressefotografen nur zu posieren, nur vorzugeben, als ob ihn das Bildthema Parteitag interessierte. Mit dem Blumenstrauß stellt er die Bildintention demonstrativ zur Schau, zugleich verhält er sich gegenüber den dadurch verursachten Konsequenzen für die Bildkomposition gleichgültig; es scheint ihn auch nicht gestört zu haben, daß die Blumen am Rande des Tisches und ohne Vase nebensächlich und lieblos abgelegt wirken. Auch der Blick des Mädchens in der ersten Reihe, der die vorgegebene Bildintention vollends zerstört, hat ihn nicht davon abgehalten, das Foto auftragsgemäß bei der Agentur abzuliefern. Merkwürdigerweise wird das Foto auch dort nicht beanstandet, sondern ordnungsgemäß mit der üblichen thematischen Bildunterschrift versehen und als vollgültiges Pressefoto archiviert.

Für dieses Phänomen gibt es zwei Erklärungsmöglichkeiten: Man könnte zum Beispiel annehmen, alle Beteiligten an der Fotografie, vor allem der Fotograf selbst habe subversiv an der Zerstörung der Bildaussage gearbeitet. Ende der 80er Jahre gibt es tatsächlich einige kritische Schulfotografen, die ähnliche Haltungen von Schülern zu politischen Ereignissen zeigen, sie dürfen aber nicht öffentlich ausstellen und werden auch nicht gedruckt. Gegen den Subversionsverdacht spricht der Status der Fotografie als Pressefoto, und Subversion kann man der Institution Zentralbild bis zum Ende der DDR nicht unterstellen, auch wirkt die Lehrerin nicht subversiv – nur schwach.

Die andere, wahrscheinlichere Erklärung ist, daß die Bildwirkung vermutlich allen, auch dem Fotografen, egal war; wichtig war jedem lediglich, daß er der Form nach erfüllte, was von ihm verlangt wurde: Die Lehrerin tut so, als ob sie einen Bericht abgibt, die Schüler tun so, als ob sie ihr dabei zuhören, und der Fotograf wähnt seinen Auftrag erfüllt durch die Nelken am Bildrand. Das, was dabei herauskam, reichte offensichtlich auch der Bildagentur, den Rest besorgte sie selbst durch einen eindeutigen Bildtext.

Ein wenig fühlt man sich dabei wie in dem Märchen mit des Kaisers neuen Kleidern. Hat denn keiner gesehen, was eigentlich gespielt wurde? Wie verhielten sich die Rezipienten solcher Fotografien? Die Menschen in der DDR kannten das Spiel, jeder wußte, wie solche Fotos entstanden, jeder hatte an solchen oder ähnlichen Inszenierungen teilgenommen. Da man aber die Spielregeln nicht ändern konnte, verhielten sich auch die Rezipienten gegenüber dieser Art Fotos gleichgültig – ebenso wie gegenüber der Politpropaganda an Häusern und Betrieben und der verbalen politischen Berichterstattung.

Hypothesenbildung: Im folgenden beschränken wir uns auf das Thema politische Erziehung in der Schule, für das das Foto auch ausgewählt wurde. Tatsächlich lassen sich aus dieser Einzelbildanalyse auch noch andere Hypothesen gewinnen, die über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hinausgehen, etwa zum Gestus der öffentlichen Fotografen in der Spätphase der DDR. Für die Unterrichtsforschung hingegen dürfte das mimetische Verhältnis von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern ein theoretisch fruchtbarer Gedanke sein. Es gehört wiederum zu den Eigenheiten der Quelle Fotografie, daß man findet, was man nicht suchte, und damit unverhofft auf immer neue Forschungsfelder stößt.

Bezogen auf politische Erziehung glauben wir, daß die Fotografie eine DDR-typische Umgangsweise von Schülerinnen und Schülern mit der verlangten öffentlichen Zurschaustellung gewünschter politischer Überzeugungen präsentiert, zumindest für die Spätphase. Schülerinnen und Schüler fügen sich einerseits in die verlangte Inszenierung politischer Veranstaltungen, deren intendierte Bedeutung sie andererseits durch formale Anpassung und Gleichgültigkeit zerstören.

Überprüfung der Analyseergebnisse und Hypothesen: Am Schluß der Bildanalyse werden nicht nur die Hypothesen auf ihre Geltung hin geprüft, sondern die einzelnen Analyseergebnisse müssen Schritt für Schritt überprüft werden, um nicht einfach Vorannahmen zu bestätigen oder um Überinterpretationen zu vermeiden. Z.B. die Annahme, man könne von der fehlenden körperlichen und mimischen Spannung auf einen Mangel an Interesse bei den Schülern schließen, setzte eine umfangreiche theoretische und empirische Untersuchung an Fotografien und anderen Bildmaterialien in Gang, in deren Ergebnis die Annahme erhärtet werden konnte. Diese Untersuchung mußte im Prozeß dieser Bildanalyse geleistet werden, da sich darauf die Bildinterpretation stützt; zu den Lehrgesten konnten wir hingegen auf entsprechende Vorarbeiten des Projekts zurückgreifen (vgl. Mietzner/Pilarczyk 1999c).

Außer dem permanenten Austausch der beiden Autorinnen während der Analyse wurden die einzelnen Ergebnisse darüber hinaus mit Studentinnen und Studenten und Lehrkräften aus Ost und West diskutiert. Interessant war, daß ehemalige DDR-Bürger sofort wußten, worum es auf dem Foto geht, während sie ihre Eindrücke verbal nur ungenau schildern konnten.¹⁹ Nach Abschluß der Analyse konnten wir mit zwei Schülern sprechen, die bei dieser Lehrerin Unterricht hatten, um unser Kontextwissen zu vervollständigen und um unsere Einschätzung der Lehrhaltung zu prüfen.²⁰ Die Schüler beschrieben die Lehrerin als schwache Persönlichkeit, als „rote Socke“, die von den meisten Schülerinnen und Schülern wenig gemocht wurde, auch wegen mangelnder pädagogischer und fachlicher Qualitäten.

Die Hypothese von den typischen Umgangsweisen in der DDR-Schule als eines der Ergebnisse der vorgestellten ikonografischen Einzelbildanalyse, bedarf allerdings einer Geltungsprüfung durch Vergleiche mit entsprechend qualifizierten Serien von DDR-Fotografien. Wenn man so will, ist diese Geltungsprüfung zugleich eine Analyse einer größeren Bildmenge, durch die die durch die Einzelbildanalyse aufgedeckten Forschungsfragen weiterbearbeitet werden. Je mehr Fotografien – wir verwenden dafür oft Hunderte – für die Geltungsprüfung herangezogen werden können, um so sicherer werden die Angaben zur Allgemeingültigkeit der Hypothesen.

Aus diesem Korpus an Fotografien werden die Prüferien gebildet. Für die Geltungssicherung werden vergleichende Verfahren verwandt, synchrone und diachrone sowie die Gegenüberstellung verschiedener Verwendungsweisen und Autorenschaften, die Kontrastierung. Ob die Umgangsweise der Schülerinnen und Schüler auf dem Foto typisch war, ist mit weiteren Pressefotos allein nicht zu belegen. Wenn es sich dabei um eine generelle, alltäglich geübte Haltung von Jugendlichen in der DDR handelte, dann müßte man sie auch auf halböffentlichen und privaten Fotografien finden.

Synchrone und kontrastierende Vergleiche mit öffentlichen und halböffentlichen Fotografien brachten folgenden Befund: Auf allen Fotografien aus der Schule, die politische Inhalte zeigen, dominiert das Sich-Fügen in die durch die fotografische Inszenierung vermittelten institutionellen und politischen Zwänge – auf keiner der Fotografien wurde politische Identifikation zum Ausdruck gebracht. Sich-Fügen war in der Bandbreite körperlichen Ausdrucks von Ablehnung, über gleichgültige Hinnahme bis zur Ironisierung möglich.

Zugleich zeigte der Vergleich auch, daß es in der DDR der 80er Jahre noch Orte gab, an denen wir politische Identifikationen mit politischen Zielen der DDR, vor allem mit Antifaschismus und proletarischem Internationalismus, beobachten können, beispielsweise bei FDJ-Aufnahmen in KZ-Gedenkstätten oder auf Fotografien von den sogenannten Solidaritätsaktionen. Die Schule selbst bietet diese Gelegenheiten nicht mehr, vielleicht auch deshalb, weil politische Identifikation und schulische Funktionen sich auf Dauer nicht vereinbaren ließen.

Über die Geltungsprüfung hinaus könnten sich danach synchrone Vergleiche bzw. Kontrastierungen vornehmen lassen, zum Beispiel zur politischen Erziehung in Ungarn oder zum politischen Unterricht in der Bundesrepublik. Leitende Fragestellungen könnten sein: Wie stellen Pressefotografien unterschiedlicher Couleur politische Erziehung in der Bundesrepublik dar, worin unterscheiden sich die Medien? Mit welchen Motiven soll welcher Inhalt vermittelt werden? Kann auch im Westen ein ähnliches Desinteresse beobachtet werden? Ist dies vielleicht überhaupt für Erziehungsbemühungen der achtziger Jahre typisch?

5.2 Kindheits- und Jugendgeschichte

Der andere Bereich möglicher Fotountersuchungen betrifft die Kinder- und Jugendforschung. Es bieten darin sich eine Fülle an Themen an, die man mit der Fotografie unter neuen Fragestellungen erforschen kann. Vor allem aus drei Gründen erscheint dieser Bereich als geeignetes Feld für den Einsatz der Quelle Fotografie: 1. bestimmen Bilder das Leben von Kindern und Jugendlichen in hohem Ausmaß. Allein das Jugendbild, das die Werbungsbranche suggeriert und von den Jugendlichen über Inszenierungen und Selbststilisierungen weitertransportiert wird, ist eine Analyse wert, 2. bietet die Fotoanalyse die hervorragende Möglichkeit vergleichender, interkultureller Forschung. Fotografie ist als visuelles Medium universal einsetzbar, zugleich zeigen sich auch kulturelle Differenzen. 3. Kann man über Fotografien, die Kinder oder Jugendliche selbst gemacht haben, spezifische Sichtweisen rekonstruieren – das Foto entstand im Moment des Erlebens und nicht wie ein Fragebogen oder ein Interview ex post.

Für das gesamte Gebiet der Kinder- und Jugendfotografie unterscheiden wir drei Typen von fotografischen Bildern: 1. Fremdbilder, das sind Fotografien, die Erwachsene von Kindern und jungen Leuten aufgenommen haben, in diesen Bereich gehört auch die Presse- und die Werbefotografie, 2. Selbstbilder, darunter zählen wir jene Fotografien, die Kinder oder Jugendliche von sich, ihren Freunden, ihrer Familie und überhaupt der Welt, in der sie leben, machen. 3.

Fotografien, die in teilnehmender Beobachtung entstehen, das könnten z.B. Forscherfotos sein oder Fotos von Künstlern (vgl. dazu Grosvenor u.a. 1999). Die Themenbereiche der Fotografien lassen sich zunächst quantitativ bestimmen, unter Umständen stößt man bei einer solchen Analyse auf wichtige Themen, die dann eingehend erforscht werden können. Im Sinne einer „grounded theory“ sollte man nicht ausschließlich mit vorgefertigten Forschungsfragen an einen Bestand herantreten, sondern auch Themen aufnehmen, die sich aus einem Bestand heraus stellen. Die andere Möglichkeit, Hypothesen für eine Untersuchung zu gewinnen, ist natürlich die Einzelbildanalyse. Ein weiterer Bereich der Kinder- und Jugendfotografie, dessen Zahl alle anderen Bilder übersteigt, ist die Familienfotografie (vgl. Mietzner 2000). Hier lassen sich vor allem Fragen der Generationsbeziehungen und Familiengeschichte behandeln. Die Jugendfotografie läßt sich auch nutzen, um intrakulturelle und interkulturelle Einsichten zu gewinnen. Ein Feld, das die Volkskunde und die Ethnographie seit langem nutzt und das mit der Zunahme ethnographischer Methoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an Bedeutung gewinnt.

6. Möglichkeiten und Grenzen der Methode

Fotografien sind keine einfachen Abbilder der Welt, sie sind nicht Repräsentationen objektiver Fakten, sondern vielfach gebrochener individueller wie kollektiver Perspektiven. Daher können fotografische Bilder nicht für sich genommen als Beweis für sozialhistorische Entwicklungen benutzt werden. Aber die Perspektiven der Fotografinnen und Fotografen stellen eine Reflex auf diese Entwicklung dar. Zum Beispiel die Fragmentierung unseres Lebens und die Flüchtigkeit unserer Einsichten, die wir der Modernisierung der Gesellschaft in ihrer postmodernen Phase zuschreiben, werden in Fotografien metaphorisch umgesetzt, und die Fotografie selbst ist das erste Medium der modernen Massenkultur.

Fotografie hat das Zusammenrücken der Welt gefördert. Es werden weltweit dieselben Bilder als Informationsvermittler verwendet, wenn das auch nicht bedeutet, daß die Rezeption überall die gleiche ist. Auf jeden Fall prägen sie das Weltbild ihrer Rezipienten, sie dienen sowohl der Information als auch der Manipulation. Eine kritische Schule des Sehens, die schon seit Alfred Lichtwark, Johannes Itten, Laszlo Moholy-Nagy oder Paul Klee gefordert wird, erscheint notwendiger denn je.

Sicherlich gibt es gerade für sozialhistorische Untersuchungen auch die Risiken eines Kulturrelativismus: Die Vieldeutigkeit der Bilder verleitet dazu, sich mit der Uneindeutigkeit des zu Sehenden zufrieden zu geben und so Aufklärung aufzugeben. Die flüchtigen Bilder können dann als Metaphern für die Flüchtigkeit der Einsichten gesehen werden.

Je mehr man über Fotografie weiß, je mehr Fotografien aus verschiedenen Zeiten und Regionen man kennt, je genauer man sie interpretieren kann, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten der Anwendung:

1. Fotografie als Dokument: Der Bildinhalt als Archiv von tatsächlich Vorhandenem. Wie kein anderes Medium bewahren Fotografien das Bild früherer Zeiten.
2. Fotografien als Quelle für Lebenswelt- und Wirkungsforschung: Die auf Fotos sichtbaren materiellen, körperlichen und ästhetischen Ausdrucksformen sind als Reaktionen auf historische und lebensweltliche Phänomene zu deuten. An diesen Ausdrucksformen lassen sich Veränderungen von kurzer und langer Dauer beschreiben. Die verschiedenen Habitus von Einzelpersonen, Berufsgruppen, von Institutionen, Jugend und Gesellschaft zeigen sich im historischen Wandel und in der komplexen Überlagerung von Kontinuität und Veränderung, von Intention und Wirkung, von Formierung und Eigenlogik.
3. Fotografien als Medium visueller Kommunikation: Nicht nur, was Fotografien abbilden, kann Information für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen liefern, auch wie und welcher Typ Fotografien bevorzugt verwendet wird, um bestimmte pädagogisch relevante Sachverhalte abzubilden oder zu illustrieren, kann mit Ertrag untersucht werden.
4. Fotografien als Zeugnisse eines Bildungsprozesses: Das Fotografieren von Kindern und Jugendlichen durch sie selbst kann als Bildungsakt verstanden werden. Diese Fotos können dann als Quelle für den Selbstbildungsprozeß handelnder Subjekte interpretiert werden.
5. Fotografien als Quelle für intrakulturelle und interkulturelle Vergleiche: Bildquellen sind zwar an Kulturen gebunden, aber sie weisen doch übergreifende Stile auf, die über eine Einzelkultur hinausgehen. Deshalb sind Fotografien als Quelle beispielsweise für interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung hervorragend geeignet.
6. Fotografien als Medium interkultureller Projekte: Z.B. könnten vorhandene und eigens angefertigte Fotografien zur Förderung der komplizierten interkulturellen Kommunikation im werdenden Europa dienen, beispielsweise von Studentinnen und Studenten oder Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildungsnachweis

Bundesarchiv Koblenz: „ADN-ZB/Senft/22.4.86/pe/Berlin: Berlin: Parteitag/delegierte/ „Mit einem Blumenstrauß empfangen die Schüler der Klasse 9II ihre Fachlehrerin für Geschichte und Kunsterziehung, Susanne K. Die Pädagogin, Parteisekretärin an der Spezialschule für Mathematik „Heinrich Hertz“ in der Frankfurter Allee (Stadtbezirk Friedrichshain), berichtete den Jugendlichen in der Geschichtsstunde vom XI. Parteitag der SED, an dem sie als Delegierte teilnahm.“

Anmerkungen

- 1 Vgl. zur Herkunft dieses Mottos Gombrich 1992, S. 28
- 2 So schon Fuhs 1997, S. 265; vgl. u.a. Burgin 1982; 1996; Burnett 1995.
- 3 Jonathan Crary führt aus, diese systematischen Veränderungen seien 1820 in vollem Gange gewesen, auch er vermutet, daß das der Renaissance verhaftete perspektivi-

- sche Sehmodell schon zu dieser Zeit im Wandel begriffen war (1996, englische Fassung 1990, S. 14, 16).
- 4 Mitchell 1997, S. 16ff. "Was immer der pictorial turn also ist, so sollte es doch klar sein, daß er keine Rückkehr zu naiven Mimesis-, Abbild- oder Korrespondenztheorien von Repräsentation oder eine erneuerte Metaphysik von piktorialer »Präsenz« darstellt: Er ist eher eine postlinguistische, postsemiotische Wiederentdeckung des Bildes als komplexes Wechselspiel von Visualität, Apparat, Institutionen, Diskurs, Körpern und Figurativität." (S. 18f.)
 - 5 Was wir hier nicht behandeln, sind die Leistungen der Fotografie im Bereich der Ethnologie, die sich früh der Fotografie (und dem Film) zuwandte. (Vgl. Collier/Collier 1986; Banks/Morphy 1997; *Anthropology & Photography* 1992).
 - 6 Vgl. darüber hinaus auch Parmentier 1989; Schmitt u.a. 1997; Herrlitz/Rittelmeyer 1993.
 - 7 Prosser/Schratz 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998; Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999; vgl. semiotisch-sozialwissenschaftliche Untersuchungen z.B. zur Gestik Müller 1998.
 - 8 Die DFG hat den Autorinnen sechs Jahre lang in einem Forschungsprojekt im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Transformationsforschung Deutschlands ermöglicht, Fotografie als Quelle in seinen Einzelproblemen zu erforschen und die Quelle kritischer qualitativer Forschung überhaupt erst zu öffnen. Das Projekt „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen „Erziehungsstaaten“ wurde von Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche initiiert und geleitet. Wir danken allen Beteiligten für ihre Anregungen und Unterstützung.
 - 9 Hierzu schon Hannig 1989. Quellenkritische Analysen zur zeithistorischen Fotografie vgl. insbes. Barnouw 1996; Brink 1998.
 - 10 Diese Diskussion ist an vielen Stellen geführt worden; vgl. aus kunsthistorischer Sicht zum Problem der Wirklichkeitstreue Gombrich 1984, S. 240-273; aus fototheoretischer Sicht z.B. Sekula 1982; Sontag 1984, S. 5ff.; aus historischer Sicht Hannig 1989, S. 10-32.
 - 11 Dabei ist zu beachten, daß automatische Kameras zunehmend Gestaltungen ermöglichen, die früher nur dem professionellen Fotografen gelangen. Für die Einschätzung der handwerklichen Fertigkeiten eines Fotografen ist also immer der historische Stand der Fototechnik mitzubedenken.
 - 12 Zur Nutzung von Gemälden und Zeichnungen verweisen wir auf Mollenhauer 1997; Wünsche 1991.
 - 13 Solche Arbeiten gibt es aber in der englischsprachigen Literatur z.B. Hirsch 1999; Is-herwood 1998.
 - 14 Eine erste Diskussion hat stattgefunden: vgl. Fuhs 1997, S. 265-285; Lehberger 1997, S. 125-148; Schonig 1997, S. 311-331.
Die theoretische Diskussion in der Visual Anthropology, Ethnologie und Geschichtswissenschaft ist weiter fortgeschritten, hat aber bisher noch nicht zu ausgearbeiteten Methoden geführt.
 - 15 Für unsere Untersuchungen arbeiten wir mit einem Korpus von 8000 Fotografien, ein Drittel davon ist in einer Bilddatenbank (Cumulus) erfaßt und verschlagwortet. Für die Klassifizierung der Fotografien verwenden wir 125 Schlagworte.
 - 16 Vgl. z.B. Mietzner/Pilarczyk 1997, 1998, 1999 c, d; Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999.
 - 17 Die Bildagentur Zentralbild war dem ADN (Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst der DDR) angegliedert. Seit seiner Gründung 1946 unterstand der ADN der parteiinternen Kontrolle, 1953 wurde der ADN verstaatlicht. Zentralbild war danach die einzige Bildagentur der DDR. Vgl. Minholz/Stirnberg 1995, S. 104-106.
 - 18 Das Fotografieren durch Pressefotografen in der Schule war in der DDR eine hochoffizielle Angelegenheit, die zumeist nicht nur vom Direktor, sondern auch vom Schulrat genehmigt werden mußte.

- 19 Bei einem Vortrag an der Lorand-Eötvös-Universität in Budapest, bei dem auch dieses Foto vorgestellt wurde, sagte einer der anwesenden Studenten sofort – das sei Sozialismus, er fühle es. Auf Nachfrage präziserte er, er wüßte genau, wie die Schüler sich gefühlt haben müssen.
- 20 Kontaktaufnahmen mit abgebildeten Personen, den Fotografen oder Angehörigen sind für die Überprüfung von Analyseergebnisse sehr geeignet, doch sollte man sich um solche Informationen immer erst nach Fertigstellung der Analyse bemühen.

Literatur

- Aigner, C: Walter Ebenhofer. Im Lichte des Zufalls – Geschwindigkeit als ästhetische Konstruktion. In: EIKON (1999), H. 29, S. 70-73
- Anthropology & Photography. 1860-1920. Edited by E. Edwards. New Haven/London 1992
- Banks, M./Morphy, H. (Ed.): Rethinking Visual Anthropology. New Haven/London 1997
- Barnouw, D.: Germany 1945. Views of War and Violence. Bloomington/Indianapolis 1996
- Barthes, R.: Rhetorik des Bildes (1964). In: Kemp 1983, S. 138-149
- Brink, C.: „Ikonen der Vernichtung“. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin 1998
- Burgin, V.: Thinking Photography. Houdsmill u.a. 1982
- Burgin, V.: In/Different Spaces. Place and Memory in Visual Culture. Berkeley/Los Angeles 1996
- Burke, C.: Hands on History. Paper given on the History of Education Network Seminar. European Conference on Educational Research. September. Lahti, Finland 1999 (unpublished manuscript)
- Collier, J., Jr./Collier, M.: Visual Anthropology. Photography as a Research Method. Albuquerque 1986 (zuerst 1967)
- Crary, J.: Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Dresden/Basel 1996 (zuerst engl. 1990)
- Eberlein, J.K.: Inhalt und Gestalt: die ikonographisch-ikonologische Methode. In: Belting u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1985, S. 169-190
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997
- Frizot, M. (Hrsg.): Neue Geschichte der Fotografie. Köln 1998 (zuerst Paris 1994)
- Frizot, M.: 1839-1840. Fotografische Entdeckungen. In: Frizot 1998, S. 22-31
- Frizot, M.: Die Lichtmaschinen. An der Schwelle der Erfindung. In: Frizot 1998, S. 14-21
- Fuhs, B.: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 265-285
- Gombrich, E. H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie. Hamburg 1992
- Gombrich, E. H.: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart 1984 (zuerst auf engl. 1982)
- Grosvenor, I./Lawn, M./Rousmaniere, K.: Silences and Images: the Social History of the Classroom. New York 1999
- Hannig, J.: Bilder, die Geschichte machen. Anmerkungen zum Umgang mit „Dokumentarfotos“ in Geschichtslehrbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 40 (1989), S. 10–32
- Hannig, J.: Fotografien als historische Quelle. In: Tenfelde 1994, S. 269-288
- Hartewig, K.: Der sentimentalische Blick. Familienfotografien im 19. und 20. Jahrhundert. In: Tenfelde 1994, S. 215-240
- Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/München 1993

- Hick, U.: Geschichte der optischen Medien. München 1999
- Hirsch, M. (Ed.): The Familial Gaze. Hanover/London 1999
- Im Reich der Phantome. Fotografie des Unsichtbaren. Ausstellungskatalog. Ostfildern 1997
- Isherwood, S.: The Family Album. London 1988
- Kemp, W.: Theorie der Fotografie. 3 Bde. München 1979-83
- Kracauer, S.: Geschichte – Vor den letzten Dingen. Frankfurt a.M. 1973
- Lehberger, R.: Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik in Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt u.a. 1997, S. 125-148
- Minholtz, M./Stirnberg, U.: Der Allgemeine Deutsche Nachrichtendienst (ADN). München u.a. 1995
- Mietzner, U.: Kaleidoskop der Erinnerungen. Kindheit in Fotografien. In: Behnken, I./Zinnecker, J.: Handbuch der Biographie von Kindheit. (im Druck) 2000
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen „Erziehungsstaaten“. In: Benner, D./Merkens, H./Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 11-32
- Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Fahnenappell – Entwicklungen und Wirkungen eines Ordnungsrituals. Fotografie als Quelle in der bildungshistorischen Forschung. In: Fotogeschichte 17 (1997), H. 66, S. 57-63
- Mietzner, U./Pilarczyk, U. (a): Kinderblicke - fotografisch. In: Liebau, E./Unterdörfer, M./Winzen, M. (Hrsg.): Vergiß den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. Köln 1999, S. 74-82
- Mietzner, U./Pilarczyk, U. (b): Der gebannte Moment. Jugendliche als Fotografen. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim 1999, S. 276-309
- Mietzner, U./Pilarczyk, U. (c): Gesten und Habitus im pädagogischen Gebrauch. Ein historischer Vergleich der Entwicklung von Gesten und Körperhabitus im Unterricht der DDR und der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. In: Sonderheft ISCHE XX der Paedagogica Historica (im Druck) 1999
- Mietzner, U./Pilarczyk, U. (d): Fotografien als Quelle in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Schule und politische Erziehung in der DDR. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, DFG-Rundgespräch „Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft“, 22. bis 24. März 1999
- Mitchell, W.J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Ch. (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin 1997, S. 15-40
- Mollenhauer, K.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser/Prenzel 1997, S. 247-264
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München 1983
- Müller, C.: Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich. Berlin 1998
- Panofsky, E.: Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978, S. 36-67
- Parmentier, M.: Jenseits von Idylle und Allegorie – die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“. In: Pädagogische Korrespondenz (1989), H. 5, S. 75-88
- Prosser, J. (Hrsg.): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London 1998
- Schiffler, H./Winkeler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991

- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb 1997
- Schonig, B.: Mädchen und Junge, Lehrerinnen und Lehrer auf Schulfotografien 1928-1961 – Ein Versuch zur Evokation pädagogischen Erinnerungsvermögens als Einstieg in eine historische Bildkunde. In: Schmitt u.a. 1997, S. 311-331
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser 1998, S. 235-251
- Sekula, A.: On the Invention of Photographic Meaning. In: Burgin 1982, S. 84-109
- Was ist moderne Fotografie? Ein Symposium. (1950) In: Kemp Bd. III. 1983, S. 68-73
- Sontag, S.: On Photography. Harmondsworth u.a 1984 (zuerst 1977)
- Starl, T.: Knipsler. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich 1880 bis 1980. München/Berlin 1995
- Talkenberger, H.: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt u.a. 1997, S. 11-26
- Tenfelde, K. (Hrsg.): Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter. München 1994
- Tenorth, H.-E.: Das Unsichtbare zeigen – Das Sichtbare verstehen. Fotografien als Quelle zur Analyse von Erziehungsverhältnissen. In: Fotogeschichte 17 (1997), H. 66, S. 51-56
- Waibl, G.: Geschichte der Fotografie I-III. In: Fotogeschichte (1986/1987), H. 21-23
- Wünsche, K.: Das Foto: Notar und Geständnis. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim 1998, S. 145-156
- Wünsche, K.: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1991), S. 273-290

Dr. Ulrike Mietzner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, priv. Nordhauser Straße 31, 10589 Berlin.

Dr. Ulrike Pilarczyk, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, priv. Bötzowstraße 9, 10407 Berlin

Jörg Frommer

Psychoanalytische und soziologische Aspekte personalen Identitätswandels im vereinten Deutschland¹

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der nachstehenden Überlegungen ist die psychoanalytische und sozialpsychologische Wendeforschung in Deutschland. Es wird die These vertreten, daß sich die Auseinandersetzung mit der westlichen Alltagskultur in den neuen Bundesländern in einem schrittweisen Prozeß vollzieht, der als *Intimisierung der Wendeproblematik* bezeichnet werden kann. Dabei werden persönliche Eigenschaften, Werte und Gewohnheiten, die mit dem westlichen Lebensstil identifiziert werden, im Osten Deutschlands zunächst als Eigenschaften einer fremden Bevölkerungsgruppe, später als Eigenschaften anderer Personen im privaten Umfeld und schließlich als mehr oder weniger ichsynthone eigene Persönlichkeitsanteile empfunden. Klinisch-psychoanalytische und behandlungstechnische Implikationen dieses Phänomens werden an einer Fallvignette erörtert. Weiter wird davon ausgegangen, daß unter dem in der DDR herrschenden sozialen Anpassungsdruck bevorzugt Abwehrmechanismen entwickelt wurden, die bei der Bewältigung der Wendeerfahrung *anankastische Mechanismen der Identitätssicherung* mobilisierten. Diese These wird ergänzt durch die unbestrittene Beobachtung einer weitgehenden *Zerstörung der kulturellen und sozialen Strukturen bürgerlicher Öffentlichkeit* in der

Abstract:

Psychoanalytical and sociological aspects of personal identity changes in the united Germany

The starting point of the following thoughts is the psychoanalytical and socio-psychological research on the effects of the political changes in 1989/90 in Germany. I support the theory that the dealing with the western everyday culture in East Germany states takes place in a gradual process which can be called an *intimatization of problems* resulting from the changes. In the beginning of this process, personal characteristics, values and habits that can be identified with western life style are perceived by East Germans as characteristics of a strange section of the population. Later they are regarded as characteristics of different people in a familiar context and, finally, they are perceived as more or less own personality traits. The psychoanalytical and treatment implications will be discussed on the basis of a case study. Furthermore, it can be assumed that because of the social conformity pressure in the GDR preferred defence mechanisms have developed – while coming to terms with the experience of the changes, this processes mobilizes *anancastic mechanisms of securing identity*. The theory will be completed by the undisputed observation of an extensive *destruction of cultural and social structures of civil public* in the GDR.

DDR. Die Bewältigung der mit diesen Deformationen einhergehenden psychosozialen Problemlagen ist dadurch erschwert, daß der sich als Alternative anbietenden westlichen Alltagskultur eine durch Anhedonie, Egozentrismus und narzißtischen Austauschstrukturen gekennzeichnete Sinn- und Identitätskrise attestiert wird, und die Strukturen bürgerlicher Öffentlichkeit auch hier – wenn auch auf andere Weise – gefährdet erscheinen.

The dealing with the psychosocial problems resulting from these deformations on the one hand is aggravated through the fact that on the other hand the western everyday culture, which presents itself as an alternative, is certified as being in a crisis of identity and meaning which is characterized by anhedonia, egocentrism and narcissistic exchange structures. Here, in West Germany, it seems that – although in a different way – the structures of civil public are in danger as well.

1. Psychische und psychosoziale Folgen der politischen Wende in Deutschland

Die unmittelbar im Gefolge des Niedergangs der Deutschen Demokratischen Republik einsetzende sozialwissenschaftliche Wendeforschung hat im Verlauf der neunziger Jahre mit inzwischen mehr als 20500 Publikationen eine kaum noch zu überblickende Fülle von Ergebnissen hervorgebracht². Für den Bereich der psychischen und psychosozialen Folgen der politischen Wende lassen sich die Forschungsansätze und -ergebnisse in zwei Phasen einteilen:

In der ersten Phase psychoanalytischer und sozialpsychologischer Wendeforschung beschäftigte sich ein Großteil der Arbeiten mit Differenzen im Befinden, Erleben und Verhalten von Ost- und Westdeutschen. Paradigmatisch weist diese Phase Mentalitätsdifferenzen auf, die insgesamt ein defizitäres Bild der Menschen in Ostdeutschland zeichnen. Sozialwissenschaftlichen Diagnosen der DDR als einem Überwachungs- und Betreuungsstaat, in dem für seine Bürger eine verordnete Unmündigkeit herrschte, zufolge, fungierte der Betrieb in der DDR als Vergesellschaftungskern mit übergreifender Gemeinschaftsbildung. Soziologisch gesprochen entstanden „warme“, nicht ‚kalte‘ Kulturen, ... bei denen die Gruppenmoral als partikularistische Binnenmoral, nicht aber die Individualmoral als universalistische Berufsmoral im Mittelpunkt stand. ... die Betriebszugehörigkeit blieb für die individuelle Lebensführung letztlich bestimmend. Sie prägte Mentalitäten, für die Kollektiv-, nicht Ichorientierung, Versorgungs-, nicht Leistungsorientierung, Lokalismus, nicht Kosmopolitismus charakteristisch sind“ (Schluchter 1996, S. 35f.). Die DDR-Führung betrieb über die Jahrzehnte eine radikale Entbürgerlichung und Zwangsproletarisierung, auch konnte sich in der DDR keine öffentliche Konfliktkultur ausbilden, mit der Folge der Flucht in die Nischen vor der Staatsaufsicht (vgl. Hammann/ Strohmeier 1991). Um einer Mentalität, die schon früh im 20. Jahrhundert als deutscher Untertanengeist beschrieben worden war, zu entgehen, bildeten sich „Nischenidentitäten“ (Misselwitz 1991, S. 32) heraus. Expansive Persönlichkeitsentwicklungen wurden durch repressive und gefühlsunterdrückende Erziehung behindert und es wurden vor allem zwanghafte und depressive Charakterstrukturen gefördert, die mit Unterwerfungsbereitschaft und Gehemtheit den Nährboden

für das Wuchern autoritärer Strukturen bildeten (vgl. Maaz 1990). Das hier verdichtet dargestellte Bild des „Ossi“ im Spiegel früher Nachwendepublikationen erscheint desaströs und spitzte sich in populistischen Veröffentlichungen in verletzender Weise zu (z. B. Bittermann 1993). Die neue Freiheit paarte sich für die ehemaligen DDR-Bürger auch in dem Bild ihrer selbst, welches ihnen vom Westen aus entgegenschlug, mit einer „kalte(n) Alltagskultur“ (Schluchter 1996, S. 42).

Eine Entpolemisierung der Diskussion wurde Mitte der neunziger Jahre durch die Einführung prozessualer Betrachtungsweisen erzielt, die zum einen die mit der Wende in Ostdeutschland einsetzenden psychosozialen Veränderungen fokussierte und zum anderen die damit gewonnene Perspektive nutzte zu einer Bestandsaufnahme der Mentalitäten und Mentalitätsentwicklungen auch in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Hierarchisch verstandene Unterschiede, verbunden mit einem Bild des dem Ostdeutschen in jeder Hinsicht überlegenen Westdeutschen, konnten nun zunehmend als sich in Entwicklung befindliche qualitative Unterschiede begriffen werden, die eine Vorab-Wertung nicht notwendig implizieren. Vor allem in den Ergebnissen der Untersuchungen von Brähler und Richter, die paradigmatisch diese zweite Phase der Wendeforschung charakterisieren, kehrt sich das Bild des „häßlichen Deutschen“-Ost (Geyer 1999) um in eine Kulturkritik der westdeutschen Gesellschaft. Bereits Hammann und Strohmeyer (1991) hatten sich dadurch beeindruckt gezeigt, daß die DDR manches – wenn auch in schlechtem Zustand – doch als „etwas Originäres bewahrt hat, während es bei uns, wenn es überhaupt überlebt hätte, mit der Renovierung zur Kopie verfälscht worden wäre“ (Hammann/Strohmeyer 1991, S. 53). Ostdeutsche erscheinen nun im Spiegel empirischer Nachwendeforschung als nicht nur soziokulturell, sondern vor allem auch ökonomisch traumatisierte Spätopfer der nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges geschaffenen politischen Strukturen in Europa, als unverdiente alleinige BÜßer historischer deutscher Schuld, mit bewundernswerter Kreativität und der Fähigkeit zum Kulturerhalt unter ungünstigen Bedingungen. Während im Osten vor allem in der jungen Generation – noch schüchtern-skeptische – Aufbruchstimmung Raum greift, und zumindest ein Teil der aufgelisteten Negativcharakteristika als Reflex auf ungünstige sozioökonomische Lebensbedingungen – insbesondere Armut und Arbeitslosigkeit – erscheint, fühlen sich die Westdeutschen in ihrer Haut offensichtlich zunehmend unwohl: Geprägt durch einen „oberflächlichen Egozentrismus“ (Richter 1995) sind sie einem kaum reflektierten psychologischen Wandel ausgesetzt, denken weniger nach über eigene Probleme und Probleme anderer Menschen, gehen großzügiger mit der Wahrheit um, fühlen sich zunehmend „anderen Menschen ferner, fressen mehr Ärger in sich hinein, suchen weniger Geselligkeit, erleben sich dem anderen Geschlecht gegenüber befangener, ... sind in der Liebe weniger erlebnisfähig“ (Brähler/Richter 1995, S. 19) und erleben – vor allem in der Arbeit – „weniger persönliche Wertschätzung“ (ebd., S. 20)³. Holzschnittartig zugespitzt könnte man vor dem Hintergrund dieser Daten die Hypothese formulieren, daß den psychosozialen Folgeproblemen einer „jungen“ postautoritären Gesellschaft im Osten die Entwicklungsprobleme einer „alternden“ postmodernen, durch ökonomischen Überfluß und Sinnkrisen geprägten Gesellschaft im Westen gegenüberstehen.

2. Identität, soziokultureller Wandel und Idealtypenkonzept – konzeptuelle Überlegungen zu einer psychoanalytischen Wendeforschung

Die Untersuchung der psychopathologischen und psychoanalytischen Implikationen der geschilderten Veränderungsprozesse setzt zwei methodologische Vorbemerkungen voraus, die zentrale Vorannahmen der nachfolgenden Erörterungen betreffen: Zum einen sind die bereits angeklungenen Begriffe der Identität und Identitätsentwicklung konzeptuell zu verankern und zweitens ist die kritische Frage der Gefahr undifferenzierter Klischeebildungen zu diskutieren.

Persönliche Identität wird dabei im folgenden im Anschluß an Erikson (1982 vgl. auch Marcia 1993) verstanden als ein die gesamte Lebensspanne begleitender psychosozialer Entwicklungsprozeß, der die Bewältigung lebensabschnittscharakteristischer Schwellensituationen beinhaltet. Vor allem die neuere sozialpsychologische Identitätsforschung⁴ hat dabei im Anschluß an Erikson präzisierend herausgearbeitet, daß bei den durch Identitätsdiffusion gekennzeichneten Entwicklungskrisen, wie wir sie insbesondere in der Adoleszenz erleben, normalpsychologisch gesunde und pathologische Formen unterschieden werden können. So unterscheidet Marcia (1989) ein Spektrum zwischen der für Borderline-Persönlichkeitsstörungen typischen „Fragmentation des Selbst“ (*self-fragmentation*) und der durch Einzelgängertum charakterisierten „gestörten Identitätsdiffusion“ (*disturbed Identity Diffusion*) einerseits sowie den normalpsychologischen Formen der „kulturell-adaptiven Diffusion“ (*culturally adaptive Identity Diffusion*) und der „Entwicklungsdiffusion“ (*developmental Diffusion*) auf der anderen Seite. Als Übergangsform zwischen gesunden und pathologischen Formen beschreibt Marcia die „sorglose Diffusion“ (*carefree Diffusion*) als ein durch Ziellosigkeit und innere Leere gekennzeichnetes Moratorium im Verlauf der Adoleszenz. Im Kontext der Fragen nach den psychosozialen Wendefolgen ist vor dem Hintergrund dieses Identitätskonzepts zu diskutieren, inwiefern durch die deutsche Wiedervereinigung Identitätsentwicklungsprozesse und Identitätskrisen ausgelöst wurden und welche Verlaufscharakteristika die angestoßenen Prozesse aufweisen.

Innerhalb der psychoanalytischen Literatur wurde die Fruchtbarkeit des Identitätskonzepts in den vergangenen Jahren zunehmend entdeckt⁵. Es ergänzt in diesem Zusammenhang narzißmustheoretische und ichpsychologische Ansätze, indem personale Identität verstanden wird als ein gratwanderungsgleicher Balanceakt zwischen biologisch (mit)determinierter Triebgewalt einerseits und soziokultureller Werte- und Normenprägung andererseits. Dem in seinen Wurzeln durch die fein abgestimmten interaktiven Regulationen zwischen Mutter und Kind geprägten *Selbstgefühl* und dem darauf aufbauenden *reflexiven Selbst* (Bohleber 1992) fällt in diesem Kontext die Aufgabe zu, lebenslang oder doch zumindest über Lebensperioden hinweg stabile Deutungsmuster zu entwickeln, die einerseits in ausreichendem Maße die Befriedigung triebhafter Bedürfnisse ermöglichen und andererseits sich als anschlussfähig und kompatibel erweisen müssen mit den innerhalb einer historischen Epoche dominierenden kulturellen Werten und sozialen Normen. Das tägliche Brot klinisch-

psychoanalytischer Arbeit ist die Beschäftigung mit den zahlreichen Formen des Fehlgehens dieses Balanceaktes, entweder in Form des Durchbruchs unspezialisierter und unintegrierter Triebgewalt, wie dies beispielsweise im Angstfall oder im Impulskontrollverlust geschieht, oder aber in der Form des Übergewichts verinnerlichter soziokulturell normierter Deutungsmuster und Verhaltensregeln, beispielsweise in den unterschiedlichen Formen depressiver psychischer Verarbeitung.

Die identitätsbildenden biographischen Verinnerlichungsprozesse individueller Normen und Werte sind zum Teil durch anthropologische Grundvorgaben der *conditio humana* geprägt. Trennung aus der symbiotischen versorgenden Ureinheit und lebenslanges vergebliches Streben nach der Rückkehr in sie, Erwerb von selbständiger Handlungskompetenz und zunehmender Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen, Gewinnung der Geschlechtsidentität und Auseinandersetzung mit Altern und Tod sind Themen, mit denen sich auseinanderzusetzen keinem bewußten Lebewesen erspart bleibt. Die in *Lebensdeutungen* implizit oder explizit repräsentierten Muster der Bewältigung dieser und anderer Fragen sind kulturell und gesellschaftlich geprägt. Sie sind abhängig von historischen Epochen und deren Umbrüchen. Sie schlagen sich nieder in individuellen, privaten und persönlichen, aber auch in kollektiven Überzeugungen, Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten⁶. Die entsprechenden Muster sind nur zum Teil bewußt, zum Teil aber sind sie auch unbewußt, habitualisiert und unbewußt. Sie sind daher nicht durchgängig rational strukturiert, sondern sehr stark abhängig von Emotionen und inneren Triebkräften. Ihre Beschreibung ist dementsprechend prekär und bedroht vom Verfall in simplifizierende Klischeebildung.

Dieser Gefahr kann – hier komme ich zur zweiten Vorbemerkung – durch differenzierte Beschreibung und methodologische Reflexion begegnet werden. Hierbei erweist sich das Idealtypenkonzept hilfreich. Unter Idealtypen verstehen wir fiktive gedankliche Konstruktionen zur Messung und systematischen Charakterisierung von in ihrer Einzigartigkeit bedeutsamen sozialen und historischen Zusammenhängen. Idealtypen sind Begriffsgebilde mit fließenden Grenzen, die durch Steigerung einzelner Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von Einzelercheinungen zu einem einheitlichen sinnvollen Gedankenbild zusammengefügt werden (vgl. Weber 1904). Idealtypen sind deskriptiv-empirisch erfassbar und zugleich bezogen auf theoretische Einordnung. Sie werden mit der Empirie abgeglichen und die Nähe oder Ferne der Wirklichkeit zu dem gedachten Konstrukt ermöglicht die weitere begriffliche Ausformulierung des Idealtypus. Diese Gedankengebilde haben subjektiv gemeinten Sinn zum Inhalt und beziehen so den Kern der Persönlichkeit im Sinne personaler Identität und psychischer Steuerung ein. Idealtypen verstehen ihren Gegenstand historisch, gesellschaftlich und kulturell eingebunden sowohl auf der Ebene dieses Gegenstandes selbst als auch auf der Ebene der ihn erfassenden Konzepte. Damit eignen sie sich zu einer Beschreibung von Kulturphänomenen, die deshalb der psychoanalytischen Denkweise nahekommt, weil sie sich als perspektivisch begreift und den Horizont offen hält für Korrekturen und Revisionen, die sich im Auseinandersetzungsprozess mit den beforchten Subjekten als notwendig erweisen. Die Beziehung zwischen Forscher und Forschungsge-

genstand wird so dynamisiert in Richtung auf eine Emanzipation des Forschungsobjektes, dessen immanente Entwicklungsprozesse den Forscher, und d.h. im Sinne des Freudschen Jungtims auch den psychoanalytischen Kliniker, immer aufs neue hinterfragen und zur Weiterentwicklung seiner Hypothesen zwingen. Freud hat die dem Idealtypenkonzept zugrundeliegende Form des methodischen Zugangs früh bei Charcot als „nosographische Methode“ (vgl. Kächele 1981) entdeckt, von diesem übernommen und wie kaum eine andere Denkfigur während seiner gesamten Schaffensperiode beibehalten⁷.

3. Die politische Wende in Deutschland als Identitätsproblem und Entwicklungsaufgabe – Ein Phasenmodell

Während die Wende im politischen und administrativen Bereich eine weitgehende Übernahme von Institutionen und Strukturen der alten Bundesländer bedeutete, erscheinen Konzepte zu kurz gegriffen, die im gesellschaftlichen, kulturellen und psychosozialen Bereich ebenfalls von einer Übernahme westlicher Handlungsmuster ausgehen. Hier wurde vielmehr die Übernahme zum Konflikt und Identitätsproblem. Auch wenn von sozialpsychologischer Seite die lebensabschnittsspezifisch geprägte *patchwork*-Identität als Möglichkeit der Bewältigung postmoderner Rasanzen soziokultureller Veränderungen betrachtet wird⁸, so zeigt doch gerade die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts, daß ein gleichzeitiger, unkontrollierbarer und sich überstürzend vollziehender Wertewandel und Normenwandel kollektiv pathogene Macht entfalten kann.

In diesem Zusammenhang soll nachfolgend die These begründet werden, daß in den neunziger Jahren kollektiv ein Prozeß stattgefunden hat, der als *Intimisierung der Wendeproblematik* bezeichnet werden kann. Diese These geht im Anschluß an die einleitenden Vorbemerkungen davon aus, daß personale Identität unabdingbar eine zeitübergreifende Dimension impliziert und bei raschen Veränderungszwängen oder -angeboten eine identitätssichernde Dynamik entfaltet. Psychoanalytisch gesprochen werden intrapsychische und interpersonelle Abwehrmechanismen mobilisiert, die den vorhandenen *Ich*-Überzeugungen und *Über-Ich*-Konstrukten die für ihre Funktionsfähigkeit unabdingbare Stabilität garantieren. Dieses impliziert, daß die Auseinandersetzung mit den durch die Wende bedingten soziokulturellen Veränderungen in einem Stufenprozeß stattfand und stattfindet, der in einzelne Phasen unterteilt werden kann.

In einer ersten, noch groben Annäherung kann dieses nicht nur auf die sozialwissenschaftliche Wendeforschung, sondern auch auf klinisch-psychoanalytische Erfahrung gestützte Phasenmodell wie folgt beschrieben werden: Zu Beginn des Prozesses standen sich in hohem Maß durch die politisch-geographische Herkunft geprägte kollektiv bezogene Identitäten gegenüber. Entweder war man „Ossi“ oder „Wessi“, zumeist bereits auf den ersten Blick an äußeren Merkmalen wie Kleidung, Gestik, Mimik etc. zu erkennen. Zur Begründung infrage gestellter Verhaltensweisen diente in dieser Phase die einfache Bezugnahme auf das kollektive Wertesystem und die normative Ordnung der eigenen Heimat.

Vor allem ein großer Teil der jüngeren Generation in den neuen Bundesländern adaptierte allerdings rasch den westlichen Lebensstil mit selbstbewußtem Konsumanspruch, individuell gestaltetem Lebensplan und kosmopolitischem Selbstverständnis. So entstand in der zweiten Phase des Prozesses erstmals seit über 50 Jahren eine Heterogenität tragender Werte und Normen im öffentlichen Leben der neuen Bundesländer, die z. T. Ähnlichkeiten aufweist mit dem Generationenkonflikt, der Ende der sechziger Jahre die alte Bundesrepublik erschütterte. In vielen Familien sind die westdeutschen Lebensideale nähergerückt und die Auseinandersetzung mit ihnen findet nun innerhalb der eigenen vier Wände statt. Der Sohn oder die Tochter ist nun der oder die „Wessi“, deren Verhaltensweisen und Zukunftspläne die Elterngeneration weder verstehen kann noch will.

In der dritten Phase der Intimisierung rückt die Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur insofern noch näher, als sie nun zum Teil der eigenen Identitätsproblematik wird. Das nachfolgende Fallbeispiel zeigt, wie prekär die Integration unterschiedlicher Selbstanteile werden kann, wenn die gewachsene DDR-Identität mit ihrer Kollektivorientierung, sozialen Rücksichtnahme, Bedürfnis nach Schutzsuche in engen privaten Nischen, öffentlicher Scheu und vor allem mit ihrer starken Autoritätsgebundenheit auf westlich geprägte Wünsche nach Expansion, öffentlicher Selbstverwirklichung und Autonomie trifft.

4. Ein Fallbeispiel

Frau M.⁹, eine zu Behandlungsbeginn 40 Jahre alte Patientin, klagt, sie fühle sich „unterlegen“, „nie sie selbst“. Sie fühle sich „vergewaltigt“, „verkrepelt“, traurig und nervös. Sie sei seit einigen Monaten arbeitslos, auf Anraten der vorbehandelnden Therapeutin habe sie ihren Arbeitsplatz gekündigt. Frau M. klagt über psychovegetative Beschwerden, wenn sie in Gegenwart anderer essen müsse, fürchte sie, daß ihre Hände zittern. Zudem werden früher nicht gekannte dysmorphophobe Züge deutlich, die hübsche und attraktive Patientin erwägt ernsthaft plastisch-chirurgische Eingriffe, reagiert krankhaft eifersüchtig auf jeden Blick, den ihr aus den alten Bundesländern stammender Lebenspartner anderen Frauen zuwirft.

Innerhalb der aus einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt stammenden Herkunftsfamilie bestünde ein „ständiger Nervenkrieg“, angeheizt durch die kühl und distanziert geschilderte, seit der Kindheit gehbehinderte Mutter der Patientin, die das Sagen habe. Der Vater, dessen Eltern seinerzeit aus dem Osten zugewandert seien und der einfacheren sozialen Verhältnissen entstamme als die Mutter, habe sich nie gewehrt, habe immer geschluckt. Seit Jahren leide er an rezidivierenden Morbus Crohn-Schüben. Zu DDR-Zeiten sei er ein sehr leistungsorientierter selbständiger Lebensmittelhändler gewesen, habe es dadurch schwerer gehabt als andere.

Nach der Wende beginnt zunächst ein kometenhafter beruflicher Aufstieg. Über mehrfache Beförderungen, denen Frau M. immer nur mit Zögern und eigentlich widerwillig zustimmt, erlangt sie eine führende Managerposition im

Bereich Verwaltung und Finanzen. Nach mehreren Jahren erfolgreicher Tätigkeit kündigt sie ihre Stelle plötzlich trotz intensiver Versuche des Arbeitgebers, sie zu halten, kurz nachdem sie ihren jetzigen Lebenspartner kennengelernt hatte.

Das verblüffende an dem geschilderte Fall ist die rasche, zunächst vollständig gelungen erscheinende Adaptation der Patientin an westliche Lebensgewohnheiten nach der politischen Wende. Kleidung, Frisur, Kommunikationsstil und Lebensgewohnheiten werden von der Patientin in kürzester Zeit perfektionistisch westlichen Ansprüchen entsprechend gestaltet. Dabei kann die Patientin durchaus auf die familiäre Tradition bürgerlicher Freiberuflichkeit zurückgreifen. Allerdings schließt das familiäre und gesellschaftliche „Erbe“ auch mannigfache Formen des in der Leistungsbereitschaft Behindert-Werdens und Behindert-Seins ein, verbunden mit tiefsitzenden Selbstwertkonflikten. Getragen durch hohen Leistungs Ehrgeiz und narzißtische Ziele scheint die Patientin zunächst die mit der Wende hereinbrechenden Veränderungen orientierungsgebender Wertvorstellungen im Bereich von Existenzsicherung, beruflicher Selbstverwirklichung und zwischenmenschlichen Beziehungen mühelos zu bewältigen. Die von Plassmann (1995) beschriebene durch die Wende ausgelöste „psychosomatische Regressionsbewegung“, verbunden mit sozialen Rückzugstendenzen und passiven Versorgungswünschen, erscheint kontrapositionsabwehrt. Erst im Verlauf einer längeren psychoanalytischen Behandlung wird Frau M. bewußt, in welchem Spannungsverhältnis eigene Biographie, Identität und zwischenmenschliche Beziehungen in der DDR zu den mit der Wende hereinbrechenden Normen und Werten stehen. Sie entdeckt verschüttete und überholt geglaubte Überzeugungen wieder, narzißtische Spaltungsmechanismen werden allmählich bewußt. Mit dem Fortschreiten einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit DDR-typischen als auch mit Nach-Wendetypischen Identitätsanteilen kehren allmählich Selbstvertrauen und Arbeitsfähigkeit zurück. Der Patientin wird während einer längeren Moratoriumsphase ohne berufliche Tätigkeit allmählich deutlich, daß ihre Problematik des *Scheiterns am Erfolg* darin begründet lag, daß sie ihren durch überschnelle Adaptation erreichten Erfolg deshalb nicht als *ihren* Erfolg annehmen konnte und zerstören mußte, weil sie innerlich an zum Teil unbewußte alte Wertvorstellungen gebunden blieb, die ihr zum Teil bis heute wertvoll sind.

Bei der Bewältigung der Wendeerfahrung entscheidet neben anderen – insbesondere sozioökonomischen – Faktoren das durch die Primärsozialisation geprägte Integrationsniveau der Identität über den Erfolg und d. h. darüber, ob eine echte Integration von alten und neuen Identitätsanteilen stattfindet. Die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie (vgl. Kernberg 1991) unterscheidet diesbezüglich ein Kontinuum zwischen reifen Persönlichkeiten mit ausreichend integrierter Identitätsbildung einerseits und schweren Persönlichkeitsstörungen andererseits, bei denen kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Werte und Normen kein einheitliches System bilden, so daß Erleben und Handlungssteuerung von heterogenen Identitätsfragmenten und nur mangelhaft kontrollierten dynamischen Beständen beherrscht werden. Ist letzteres der Fall, so droht die Auseinandersetzung mit der Wendeerfahrung auf die ersten beiden Phasen des postulierten Prozesses beschränkt zu bleiben. Sie bedienen sich in-

terpersoneller Abwehrmechanismen wie beispielsweise Projektion und Spaltung und unterliegen einer Idealisierungs-/Entwertungsdynamik. Personen mit primär höherem Strukturniveau gelingt es hingegen, die Wendeproblematik zu einem intrapsychischen Problem mit Formen höher strukturierter Abwehr (Verdrängung, Verschiebung etc.) und introspektiven Prozessen werden zu lassen und so die dritte Phase des aufgezeigten Prozesses zu durchleben.

Kultursoziologisch finden die angesprochen, durch mehr oder weniger kulturell adaptierte Formen der Diffusion (vgl. Marcia 1989) gekennzeichneten Prozesse von Identitätsentwicklung und Identitätswandel ihre Entsprechung in kollektiven *Akkulturationskrisen*, gekennzeichnet durch Streß, Verlust- und Ablehnungsgefühle, Verwirrung, Überraschung, Angst, Empörung und Ohnmachtsgefühle, die rasch eine durch Entdifferenzierung und Eskalation charakterisierte destruktive soziale Dynamik entfalten können (vgl. Oberg 1960, Wagner 1996).

5. Von autoritären Anpassungsprozessen zur postmodernen Tyrannei der Intimität

Dies leitet über zu der Frage nach den Determinanten und Strukturen der spezifischen Erfahrungen, Mentalitäten und Handlungsweisen, die die Sozialisation und Lebensweise vor der Wende prägten. Bei der DDR handelte es sich um ein autoritär strukturiertes Staatswesen mit entsprechendem Überwachungs- und Sanktionspotential gegenüber seinen Bürgern. In einer empirischen Vergleichsuntersuchung an Grundschulern in Kassel und Jena konnten Leuzinger-Bohleber und Garlichs in diesem Sinne zu Beginn der neunziger Jahre bei den Jenenser Kindern eine auffallend häufiger geäußerte Selbstkritik und eine ungebrochenere Unterordnung unter Autoritäten nachweisen. Unter Bezugnahme auf die DDR-typische Früherziehung mit Krippenunterbringung bereits im ersten Lebensjahr und früher, durch die Sozialisationsbedingungen erzwungener funktioneller Autonomie interpretierten die Autorinnen dieser Studie ihre Befunde im Lichte neuerer psychoanalytischer Säuglingsforschung wie folgt: Sie sahen „bei den Kasseler Kindern eher die Auswirkungen eines übertriebenen Individualismus, bei dem die Gefahr besteht, daß zugunsten einer egoistisch verstandenen Individualität tiefe Objektbeziehungen und solidarisches Sozialverhalten zu kurz kommen. Dagegen schien bei den Jenenser Kindern eine zu frühe Unterordnung individueller Wünsche und Interessen unter kollektive Vorstellungen verlangt worden zu sein, die eine Schwäche im Selbst- und Autonomiebereich begünstigte ...“ (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1993, S. 220).

Die marxistisch beeinflusste Psychoanalyse und die psychoanalytisch geprägte Soziologie der Frankfurter Schule haben bereits in den vierziger Jahren gezeigt, daß autoritäre Gesellschaftsformen ihnen entsprechende Mentalitäten erzeugen. Erich Fromm sprach in diesem Zusammenhang von der sadomasochistischen Lösung des Ödipuskomplexes und Horkheimer und Adorno zufolge „geht äußere gesellschaftliche Repression mit innerer Verdrängung von Triebregun-

gen zusammen. Um die Internalisierung des gesellschaftlichen Zwangs zu erreichen, die dem Individuum stets mehr abverlangt als sie ihm gibt, nimmt dessen Haltung gegenüber der Autorität und ihrer psychologischen Instanz, dem Über-Ich, einen irrationalen Zug an. Das Individuum kann die eigene soziale Anpassung nur vollbringen, wenn es an Gehorsam und Unterordnung Gefallen findet; die sadomasochistische Triebstruktur ist daher beides, Bedingung und Resultat gesellschaftlicher Anpassung.“ (Adorno 1973, S. 323). Der zwanghaft-autoritäre Charakter neigt nicht nur zu projektiven und paranoiden Tendenzen bei der Bewältigung der durch Anpassung unterdrückten Triebenergien, er zeichnet sich auch aus durch seine rigide Über-Ich-Struktur, sein negatives Weltbild und seine geringe Ambiguitätstoleranz¹⁰.

Geht man davon aus, daß die durch die zitierten Befunde von Leuzinger-Bohleber und Garlichs gestützte Annahme einer Wahlverwandtschaft zwischen dem Gesellschaftssystem der DDR und autoritären Charakterstrukturen bei den Bürgern dieses Staates Überzeugungskraft entfalten kann¹¹, stellt sich zugleich die Frage, welche Formen der Verarbeitung der Wendeerfahrung diesem Persönlichkeitstypus inhärent sind. Vor allem Hermann Lang (1981) und Hans Quint (1984) haben in ihren Arbeiten zum Zwang darauf hingewiesen, daß anankastisches Verhalten eine primitive Vorform integrativer synthetisierender Ich-Leistungen darstellt und damit nicht nur der verdeckten sadomasochistischen Triebbefriedigung dient, sondern mindestens ebenso sehr basalen Selbsterhaltungs- und Syntheseinteressen angesichts schier unvereinbarer Es-Impulse und Über-Ich-Anforderungen. Damit wird der präödpale Charakter zwanghafter Verhaltensauffälligkeiten betont. Bereits die These einer Intimisierung der Wendeerfahrung hatte impliziert, daß bei einem überraschenden Umbruch haltgebender soziokultureller Strukturen zunächst frühe interpersonelle Abwehrmechanismen mobilisiert werden und daß das primärpersönliche Strukturniveau darüber entscheidet, ob diese im weiteren Verlauf durch reifere intrapsychische Abwehrformen ergänzt und schließlich ersetzt werden können. Nach einer kurzen euphorischen initialen Idealisierungsphase – einer Phase der *Euphorie* i. S. v. Wagner (1996) – stand daher am Anfang der Wendebewältigung für einen Teil der ehemaligen DDR-Bürger die Überwindung *anal-zwanghafter Mechanismen der Identitätssicherung*, gekennzeichnet durch Trotz, Verleugnung, Ungeschehenmachen und anale Entwertung der neuen, aus dem Westen kommenden Lebensgewohnheiten und sozialen Strukturen (Phase der *Entfremdung*, Phase der *Eskalation* und Phase der *Mißverständnisse* i. S. v. Wagner 1996). Stagnation durch Verleugnung von Entwicklungsnotwendigkeit und mangelnde Flexibilität und Offenheit bei den Bürgern der ehemaligen DDR waren vor diesem Hintergrund zu verstehen als Mechanismen der Identitätsbewahrung angesichts einer als überwältigend erlebten Veränderung der Lebensbedingungen.

Die idealtypisch zugespitzte Beschreibung der Situation in Ostdeutschland als autoritär strukturierte Gesellschaft, die z. T. noch neben raschen und oft unintegrierten Adaptationen an westliche Lebensgewohnheiten vor allem bei der älteren Generation persistiert, fügt sich in das Bild einer rückständigen und nicht nur ökonomisch, sondern auch soziokulturell unterlegenen sozialen Ordnung. Vor allem entstand für viele Ostdeutsche der trügerische Eindruck, daß

angesichts der offensichtlichen Defizite bezüglich freier individueller Entfaltung in der ehemaligen DDR durch eine rasche Anpassung an westliche Lebensformen eine individualistisch zentrierte Identität zu gewinnen sei.

Diese Hoffnung übersah, daß sich auch die westdeutsche Gesellschaft in einer – allerdings anders gearteten – Identitätskrise befindet. Im Zentrum dieser Krise finden sich Phänomene, die eng mit den Grenzlinien zwischen öffentlicher und privater Lebenssphäre zusammenhängen. Kultursoziologisch verstanden ist *Öffentlichkeit* im emphatischen Sinne des Wortes Inbegriff der bürgerlichen Kultur¹². Ihre politische, wirtschaftliche und kulturelle Entfaltung beruhte in hohem Maß auf der Entwicklung der Städte, in denen neben der Familiensphäre ein Raum entstand, der dem Schaffen und der Erzeugung von Waren, Ordnungen und Werten diente. Quasi semipermeabel von der Intimität des Privatlebens getrennt und mit dieser hinsichtlich der Bedeutung für die Lebensführung ausbalanciert, entstand die Würde einer Öffentlichkeit, die sich in Theatern, bürgerlichen Repräsentationsbauten und Produktionsstätten baulich manifestierte und mit bestimmten Regeln des sozialen Umgangs gekoppelt war. Begriffe wie Publikum, Höflichkeit, Mode, Flanieren etc. stehen für einen Lebensbereich, in dem sich bis dato Unbekannte unterschiedlicher Herkunft, Interessenlage und Begabung begegnen konnten und sich aus dieser – nach den Regeln des „Anstands“ nur formal strukturierten – Begegnung ein in hohem Maße kreatives Potential entfalten konnte. Vor allem die alten südeuropäischen Städte, in denen die öffentliche Kultur entstand, lassen dies heute noch spüren. Die staatliche Herrschergewalt gibt diese Sphäre nicht vor und strukturiert sie auch nur in formaler Hinsicht. Inhaltlich ist jeder Bürger selbst verantwortlich für das, was er alleine oder zusammen mit anderen im öffentlichen Raum schafft. Sennetts These ist, daß die Kultur der Öffentlichkeit in unserem Jahrhundert einem zunehmenden Verfall preisgegeben ist. Ihr Absterben bringt Sennett mit einer Zunahme narzißtischer Selbstbezogenheit in Verbindung, die sich schließlich zu einer *Tyranei der Intimität* steigert. Die kosmopolitische Sphäre öffentlichen Austausches verkümmert zunehmend zur narzißtischen Pseudobeziehung, zum „Tauschhandel mit Intimitäten“ (Sennett 1983, S. 24) und einem durch Langeweile geprägten „Markt gegenseitiger Selbstoffenbarungen“ (ebd.).

Sennett schließt sich mit seiner pessimistischen Zeitdiagnose an die zitierten Autoren der Frankfurter Schule an, die bereits in den sechziger Jahren die Auffassung vertraten, daß das in der bürgerlichen Gesellschaft entfaltete „unersättliche Identitätsprinzip“ (Adorno 1966, S. 144) kaum mehr als eine ideologische Zwangsgestalt darstelle. Die die moderne Gesellschaft beherrschende technische Rationalität und die sie bestimmende Logik des Tausches habe das steuernde und die Richtung bestimmende Subjekt längst überflüssig gemacht und zu einem „evidenten Verfall von Individualität“ (ebd., S. 342) geführt. In Wirklichkeit bedürften die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse „kaum mehr der vermittelnden Agenturen von Ich und Individualität“ (Adorno 1970, S. 51). Sozialpsychologisch betrachtet nehmen großstädtische Lebensformen zu, gekennzeichnet durch soziale Netzwerke, „die groß sind, mehr schwache Bindungen beinhalten, eine geringe Dichte, hohe Dispersion und geringe Homogenität aufweisen“ (Keupp 1989, S. 55). Diese Netzwerke erhalten bei den Betroffenen

eher eine „dezentralisierte“ „Patchworkidentität“ (ebd., S. 64) aufrecht, gekennzeichnet durch hohe Komplexität und Offenheit für Veränderung. Für eine große Zahl junger Erwachsener zeichnet sich unter diesen Bedingungen „kein Ende des Moratoriums ab, sie können also im Sinne von Erikson nicht erwachsen werden“ (ebd., S. 59). Die den Prozessen der Identitätsdiffusion entgegengerichtete „Identitätsarbeit“ wird unter diesen Bedingungen zum unverzichtbaren Charakteristikum postmoderner Existenz (Sennett 1983, S. 24)¹³. Wo diese Identitätsarbeit vernachlässigt wird, kennzeichnen Phänomene, die im Sinne der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie als Ausdruck eines *falschen Selbst* (vgl. Winnicott 1974) bezeichnet werden können, sowohl die psychische als auch die interpersonelle Welt der Betroffenen. Mangel an Authentizität und Echtheit, narzißtische Isolation und Ausblendung unliebsamer Realität, instabile pseudointime Beziehungen und Funktionalisierung von Mitmenschen werden sowohl im Kontext kulturkritischer Diagnosen postmoderner Existenz thematisiert als auch im Zusammenhang mit den an Häufigkeit zunehmenden narzißtischen Psychopathologien.

Während also im Westen der gesellschaftliche Transformationsprozeß einer totalen Rationalisierung zustrebt, die keine Nischen mehr zuläßt, „in denen eine nicht gesellschaftlich präparierte, irgend unabhängige Subjektivität sich verstecken könnte“ (Adorno 1970, S. 51), trug die gesellschaftliche Entwicklung im Osten Deutschlands bis 1989 andere Züge. Das bürgerliche Leben war hier durch staatliche Gewalt weitgehend in die Defensive gedrängt worden. Dem Zerfall öffentlicher Kultur war bewußte Vernachlässigung und Zerstörung an die Seite getreten, ausgehend von einem Staat, der Öffentlichkeit als bürgerliches Relikt diffamierte und die von ihr ausgehenden politischen Impulse – wie sich später zeigte zu recht – fürchtete. Wo selbst der intime familiäre Lebensbereich nicht vor polizeilichen Ein- und Übergriffen geschützt war, bedeutete die Ansammlung mehrerer Menschen auf Straßen und Plätzen eine potentielle Gefahr für das autoritär verordnete pseudoöffentliche Leben unter staatlicher Kontrolle. Der offensichtlichen und für jedermann spürbaren öffentlichen Unterdrückung von Individualität und Kreativität entsprach der Versuch der Menschen in Ostdeutschland, Ersatzformen und Nischen einzurichten, die Entfaltungsraum und Austauschmöglichkeiten schufen. So konnten Teile der subjektzentrierten diskursiven Kultur erhalten werden, wenn auch eingengt auf Binnenräume mit beschränkter Austauschmöglichkeit.

Bezogen auf das Modell einer phasenweisen Intimisierung der Wendeproblematik bedeutet die typologische Kontrastierung ost- und westdeutscher Identitätsproblematik paradoxerweise, daß die kränkende und mühevoll Auseinandersetzung mit der westdeutschen Mentalität den Menschen im Ostteil der BRD gerade das *nicht* einbringt, was sich viele von dieser Auseinandersetzung erhoffen: eine authentische öffentliche Identität, deren Strukturen zeitüberdauernd Halt und Sicherheit gewähren. Der Überwindung verinnerlichter zwanghafter, passiver und durch Selbstwertproblematik gekennzeichneter Einstellungen und Verhaltensweisen folgen die Probleme des Sich-zurecht-findens in einer Welt der oberflächlichen Optionen, Relativierungen und Verunsicherungen.

Der therapeutische Umgang mit dieser Situation kann völlig unterschiedliche Ziele verfolgen. Zum einen kann im Sinne einer die Anpassung fördernden the-

rapeutischen Strategie Konsens mit dem Patienten darüber herzustellen versucht werden, daß der Persönlichkeitswandel „vom Standardlebenslauf zum Selbst-Gestaltungsprojekt `Persönlichkeit‘“ die Überzeugung impliziert, daß „der Versuch, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität des Individuums monolithisch über die gesamte Lebenszeit aufrechtzuerhalten, zu einem irrealen Unternehmen“ (Schröder 1999, S. 45) geworden sei. Im Sinne verhaltenstherapeutischer Übungsprogramme können vor dem Hintergrund eines solchen Problemverständnisses reflexive und external-anforderungsbezogene Kompetenzen zukunftsgerichtet trainiert werden, ohne daß die Identitätsproblematik in ihrer diachronen Tiefe berührt wird.

Das psychoanalytische Verständnis setzt dagegen an einer anderen Stelle an. Frühe identitätsprägende Erfahrungen werden auch dann in das Zentrum des Interesses gerückt, wenn sie verpönt und „unzeitgemäß“ erscheinen. Schamafekte, Schuldgefühle, seelischer Schmerz und Selbstwertprobleme werden *besprochen* und so trotz all ihrer Sperrigkeit gegenüber dem Zeitgeist zu synton erlebten Identitätsanteilen modifiziert, indem sie in der Übertragungs-Gegenübertragungsdynamik erneut durchlebt werden. Dieses Grundanliegen psychoanalytischer Behandlung erhält in der therapeutischen Arbeit mit den durch die Wendeerfahrung geprägten Patienten seine besondere identitätsbewahrende Bedeutung. Denn wenn es in diesem Veränderungsprozeß nicht gelingt, Identitätsanteile festzuhalten, wenn also der Auseinandersetzung prozeß mit westlichen Lebensgewohnheiten als vergangenheitsverdrängende unkritische Übernahme erfolgt, so beraubt sich der Betreffende gerade dessen, was ihm durch die Anpassung nicht wieder gegeben werden kann. Vielleicht wird vor dem Hintergrund dieser Überlegungen die große Enttäuschung der occidentophilen ostdeutschen Intellektuellen darüber verständlich, daß die ersehnte, ihnen lange Zeit staatlich verwehrte bürgerliche Kultur sich nicht – oder doch zumindest nicht in wünschenswerter Form – aus dem Westen importieren ließ. Was im Osten gewaltsam verlorengegangen war, hatte man im Westen unbemerkt geopfert.

6. Schlußfolgerungen

Fassen wir an dieser Stelle zusammen: Wird Psychoanalyse maßgeblich als Identitätsarbeit verstanden, deren zentrales Anliegen die Integration disparater Persönlichkeitsanteile darstellt, die zum einen aus der Trieb- und Bedürfnissphäre, zum anderen aus soziokulturellen Prägungen hervorgehen, so ergibt sich daraus zwingend, daß historischer Wandel, gesellschaftliche Transformationen und Epochenbrüche eine besondere Herausforderung für die psychoanalytische Theorie und Praxis darstellen. Je dramatischer die soziokulturellen Veränderungen vor sich gehen, desto deutlicher wird, daß sich die Auseinandersetzung mit ihnen nur in einem schrittweisen Prozeß vollziehen kann, der in Bezug auf die deutsche Wiedervereinigung als *Intimisierung der Wende-problematik* bezeichnet werden kann. Meiner These zufolge werden persönliche Eigenschaften, Werte und Gewohnheiten, die mit dem westlichen Lebensstil iden-

tifiziert werden, im Osten Deutschlands zunächst als Eigenschaften einer fremden Bevölkerungsgruppe, später als Eigenschaften anderer Personen im privaten Umfeld und schließlich als mehr oder weniger ichtsytone eigene Persönlichkeitsanteile empfunden. Weiter gehe ich davon aus, daß unter dem sozialen Anpassungsdruck der DDR-Gesellschaft, einhergehend mit einer weitgehenden Unterdrückung und Zerstörung öffentlicher Formen bürgerlicher Kultur, nicht nur depressive, sondern vor allem auch autoritär-zwanghafte Charakterstrukturen bevorzugt herausgebildet wurden. Dementsprechend kam analen Abwehrmechanismen bei der Bewältigung der Wendeerfahrung im Sinne einer *anankastischen Identitätssicherung* ein bevorzugter Stellenwert zu. Diese These wird ergänzt durch die Beobachtung einer weitgehenden *Zerstörung der kulturellen und sozialen Strukturen bürgerlicher Öffentlichkeit*, die innerhalb autoritärer Staatsstrukturen als gefährliche Brutstätte nonkonformer Aktivitäten erscheinen mußte. Unter psychoanalytischer Perspektive erscheint dies bedeutsam, weil die Kulturerscheinungen des öffentlichen Raumes als Identifikationsobjekte dienen und die Herausbildung integrierter Identitäten fördern, die die eigene Biographie als selbstgeschaffen begreifen. Die Hoffnung, nach der Wende die verlorene identitätsstiftende öffentliche Kultur reimportieren zu können, erwies sich in weiten Bereichen als trügerisch, weil die öffentliche Kultur auch im Westen einen Niedergang erlebt und zunehmend narzißtischen Austauschstrukturen gewichen ist.

Anmerkungen

- 1 Die nachfolgend dargestellten Überlegungen zum Wandel personaler Identität im Gefolge der politischen Wende in Deutschland wurden durch meinen 1996 erfolgten Wechsel an die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg angestoßen und erstmals unter dem Titel „Spezifische Konsequenzen der politischen Wende für den psychoanalytischen Prozeß“ im März 1998 auf Einladung von Heinz Hennig und Erdmuthe Fikentscher in Halle vorgetragen. Die zurückhaltende Resonanz der ostdeutschen Psychotherapeuten in Verbindung mit positiver Resonanz bei Vorträgen zu diesem Thema im Westen der Republik ließ in mir die Frage aufkommen, ob der Beifall nicht von der falschen Seite erfolgt. Weitere Überarbeitungen ließen daher die Berücksichtigung der Postmoderne-Debatte als notwendig erscheinen. Die Diskussion des wendebedingten Wandels personaler Identität bei Westdeutschen in Westdeutschland und bei West-Ost-Migranten innerhalb Deutschlands hätte allerdings den Rahmen der Arbeit gesprengt und muß dem Autor im Sinne eines vorläufigen *de nobis ipsis silemus* gestundet werden. Für Hinweise zur Aktualität des Konzepts der autoritären Persönlichkeit in der sozialphilosophischen Diskussion danke ich Georg Lohmann.
- 2 Die akribische bibliographische Aufarbeitung dieser Literatur ist dem Dresdner Psychologen Hendrik Berth zu verdanken. Verbunden mit einem bibliographischen Servicedienst ist sie im Internet unter <http://www.wiedervereinigung.de> zugänglich.
- 3 Epidemiologische Untersuchungen zeigen, daß subjektive und objektive Morbidität in Ost- und Westdeutschland – inzwischen abnehmende – charakteristische Unterschiede zeigen. Ostdeutsche haben objektiv nach wie vor eine deutlich geringere Lebenserwartung, die durch die erhöhte Morbidität an Herz-Kreislauf- und Krebserkrankungen erklärbar ist (Hajek 1999). Dennoch unterscheiden sich die beiden Populationen in einer unlängst publizierten Studie von Hessel et al. (1999) nicht in der Anzahl der von den Untersuchten angegebenen Erkrankungen. Ostdeutsche berichten aber häu-

figer über Krankheiten mit organischem Korrelat, während Westdeutsche mehr das Vorliegen von funktionalen und Verspannungsbeschwerden schildern. Auch hier bestätigt sich somit das Bild einer nicht durch sozioökonomische Faktoren begründbaren Lebensunzufriedenheit bei den Westdeutschen. Anderenorts dargestellte charakteristische Unterschiede zeigen sich übrigens auch bei psychogenen Störungen (Frommer et al. 1999).

- 4 Die Lektüre neuerer Publikationen (z. B. Straub 1998, Assmann/Friese 1998) erweckt den Eindruck, daß die sozialpsychologische Identitätsforschung zunehmend kulturwissenschaftlich durchdrungen wird. Straub grenzt in diesem Zusammenhang einen formalen Identitätsbegriff ab im Sinne von Strukturen, „die durch verschiedene, im einzelnen explizierbare *Formelemente* beziehungsweise durch *formbildende* oder *formhaltende Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, Synthese- und Integrationsleistungen* der Subjekte genauer beschreiben (1991, S. 58, kursiv im Original). M. E. ist daran festzuhalten, daß das von Erikson beschriebene adoleszente Entwicklungsmoratorium ein Element der Struktur von Identität im o. g. Sinne darstellt. Die dahingehend formulierte Kritik von Kraus und Mitzscherlich (1997), daß unter postmodernen Lebensbedingungen „vom Begriff einer gelungenen, abschließenden Identitätsbildung Abschied genommen werden“ (ebd., S. 168) müsse, verwechselt qualitative Bestimmungselemente von Identität mit strukturellen Fragen. Das widerspricht nicht der Annahme, daß auch die formalen Aspekte von Identität konstitutiven Bedingungen unterliegen.
- 5 Während die psychoanalytische Ich-Psychologie, verbunden mit den Namen Anna Freud, Heinz Hartmann u. a., noch stark in positivistischen Gegenstandsbestimmungen verhaftet blieb (vgl. Heinz 1981), wurden durch die psychoanalytische Objektbeziehungpsychologie sowie die in Nordamerika entstandenen interpersonellen Ansätze (vgl. Mitchell 1988, Ogden 1989) Konzepte geschaffen, die an den gegenwärtigen kommunitaristischen Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften (vgl. Honneth 1990) angeschlossen sind. Auch die anthropologische Grundorientierung der Psychoanalyse hat sich damit geändert (vgl. Frommer/Tress 1998).
- 6 Die hier skizzenhaft dargestellte Verankerung der Identitätsstruktur in anthropologischen Vorgaben macht die zweiseitige Abhängigkeit des Selbst deutlich. Nicht nur die vom Kommunitaritätsdiskurs postulierte Anerkennung durch andere Subjekte ist für Identität konstitutiv, sondern auch die Abhängigkeit von den o. g. anthropologischen Vorgaben der biologischen Existenz. Beide Abhängigkeiten bestimmen nicht nur die Qualitäten von Identität, sondern auch deren Struktur. Wie sie konzeptuell zusammengedacht werden können mit der auch im sprachanalytischen Diskurs anerkannten (vgl. Castañeda 1987, Nagel 1991) vorprädikativen und unmittelbaren Selbstbeziehung, die dem im Identitätsbegriff vorausgesetzten Subjektbegriff inhärent ist, bleibt ein zu lösendes Problem. Ansätze, die die formale Struktur von Selbstbewußtsein und Identität als komplexe Struktur denken, finden sich bspw. diskutiert bei Cramer et al. (1987). Diese komplexe formale Struktur von Identität sollte auch, hier ist der Skepsis von Keupp (1997) gegenüber dem formalen Identitätsbegriff zuzustimmen, nicht hermetisch von der qualitativen Identität abgetrennt werden. Das *Konzept der Lebensdeutungen* (vgl. Henrich 1982) kann hier eine Brückenfunktion einnehmen.
- 7 Das Idealtypenkonzept erlebt derzeit nicht nur in der qualitativen Sozialforschung eine Renaissance (vgl. Gerhardt 1991), sondern auch in anderen Feldern, beispielsweise in der psychiatrischen Diagnostikforschung (vgl. Wiggins/Schwartz 1994) und der psychoanalytischen Erstinterview- und Verlaufsforschung (vgl. Frommer 1996, Stühr/Wachholz, in press).
- 8 Das Konzept der patchwork-Identität verdankt seine Popularität möglicherweise zumindest zum Teil dem Mißverständnis, daß Identität unter postmodernen Bedingungen ganz aufgehoben werden könne. Keupp zufolge haben wir es aber „nicht mit ‚Zerfall‘ oder ‚Verlust‘ der Mitte zu tun, sondern eher mit dem Zugewinn kreativer

Lebensmöglichkeiten, denn eine innere Kohärenz ist der Patchworkidentität keineswegs abhanden gekommen“ (1989, S. 64). Die hier angesprochenen Konzepte des *Gefühls der Kohärenz* (vgl. Antonovsky 1987) und der *alltäglichen Identitätsarbeit* (vgl. Straus/Höfer 1997) betonen ebenso wie das hier verwendete Konzept der Lebensdeutungen den dynamischen Aspekt der Notwendigkeit einer stetigen Konstituierung und Selbstkonstituierung von Identität. Wenn diese (Selbst)konstituierung – beispielsweise unter ungünstigen soziokulturellen Entwicklungsbedingungen (vgl. Ahbe 1997) – fehlerhaft, resultieren psychopathologische Phänomene nicht nur in Form psychotischer Entgleisungen (vgl. Blankenburg 1988), sondern auch in Form nicht-psychotischer Identitätspathologien.

- 9 Angaben, die eine Identifikation der Patientin erlauben könnten, wurden verändert.
- 10 Die Untersuchungen von Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson und Sanford zum autoritären Charakter wurden nach ihrem Erscheinen scharf methodologisch kritisiert (vgl. Hyman/Sheatsley 1954). Die Kritik ist ein frühes Beispiel für die Problematik der Akzeptanz qualitativer bzw. halbqualitativer Studien in nomologisch geprägten Diskursen. Trotz dieser Kritik bleibt die heuristische Fruchtbarkeit des Konzepts der autoritären Persönlichkeit für die qualitative Sozialforschung unabweisbar (vgl. Hopf 1987). Das den Studien zum autoritären Charakter entlehnte Konzept der Ambiguitätsintoleranz hat auch andere Felder, wie beispielsweise die psychopathologische Depressionsforschung (vgl. Kraus 1977, Frommer/Frommer 1993) befruchtet.
- 11 Die autoritäre Staatsstruktur der DDR hat übrigens auch die psychoanalytische Kultur weitgehend vernichtet bzw. in Nischen abgedrängt (vgl. Bernhardt 1998). Da internationalen Standards verpflichtete Weiterbildungscurricula nicht aufrechterhalten werden konnten, kam es nach anfänglicher Euphorie zu nachhaltigen Enttäuschungen und Verstimmungen bei ostdeutschen Psychotherapeuten, als ihnen die Aufnahme in die westdeutschen Fachgesellschaften nur unter bestimmten Bedingungen ermöglicht wurde (vgl. Diederichs 1998).
- 13 Die Begriffe verselbständigte Kultur, Erweiterung des Publikums, kulturelle Vergesellschaftung, Verstärkung, Dekorporierung etc. charakterisieren die Epoche bürgerlicher Kultur, hervorgebracht durch „Menschen, die sich nach eigenem Interesse und eigener Willkür zusammenschlossen“ (Tenbruck 1986, S. 278). Damit entstand eine auf Theater, Oper, Museen, Salons, Lesekultur und Wissenschaft ausgerichtete neue, z. T. volkssprachliche Elite, die sich entschieden vom Adel abgrenzte (vgl. Elias 1980) und eigene „Mentalitätsstrukturen“ (Tenbruck 1986, S. 273) ausbildete. Öffentlichkeit als eigener, von der privaten Sphäre geschiedener Bereich läßt sich für die feudale Gesellschaft des hohen Mittelalters soziologisch nicht nachweisen (vgl. Habermas 1962). Ihre Genese ist geprägt durch den Finanz- und Handelskapitalismus und durch die zunehmend säkularisierte protestantische Ethik (vgl. Schluchter 1988).
- 12 Das hier in Ansatz gebrachte Verständnis von Identität sieht nicht nur die qualitativen Merkmale von Identität in einem mehr oder weniger dynamischen stetigen, durch Identitätsarbeit aufrechterhaltenen und vorangetriebenen Wandlungsprozeß, sondern geht darüber hinaus davon aus, daß Verwerfungen bedingende Umbrüche in Lebensdeutungen und biologisch, psychosozial und gesellschaftlich bedingte Behinderungen von Identitätsarbeit auch die Struktur von Identität affizieren können. Deren Wandlungs- und Adaptationsfähigkeit ist aber, wie die Debatte über die kulturellen Einflüsse auf und den historischen Wandel von psychopathologischen Krankheitsbildern zeigt, begrenzt (vgl. Roelcke 1995, Frommer/Frommer 1997).

Literatur

- Ahbe, T.: Ressourcen – Transformation – Identität. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M. 1997, S. 207-226
- Adorno, T. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M. 1966
- Adorno, T. W.: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie. Frankfurt a. M. 1970
- Adorno, T. W.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M. 1973
- Antonovsky, A.: Unraveling the mystery of health. San Fransisco 1987
- Assmann, A./Friese, H. (Hrsg.): Identitäten. Frankfurt a. M. 1998
- Bernhardt, H.: Mit Sigmund Freud und Iwan Petrowitsch Pawlow im Kalten Krieg. Vom Untergang der Psychoanalyse in der frühen DDR. In: Diederichs, D. (Hrsg.): Psychoanalyse in Ostdeutschland. Göttingen 1998, S. 11-50
- Bittermann, K. (Hrsg.): Der rasende Mob – Die Osis zwischen Selbstmitleid und Barbarei. 2. Aufl. 1993
- Blankenburg, W.: Zur Psychopathologie des Ich-Erlebens Schizophrener. In: Spitzer, M./Uehlein, F. A./Oepen, G. (Hrsg.): Psychopathology and Philosophy. Berlin u. a. 1988, S. 184-197
- Bohleber, W.: Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. In: Psyche 46 (1992), H. 1, S. 336-365
- Brähler, E./Richter, H.-E.: Deutsche Befindlichkeiten im Ost-West-Vergleich. In: Psycho-sozial 18 (1995), H. 1, S. 7-20
- Castañeda, H.-N.: Persons, Egos, and I's: Their sameness relations. In: Spitzer, M./Uehlein, F. A./Oepen, G. (Hrsg.): Psychopathology and Philosophy. Berlin, Heidelberg, New York 1988, S. 210-234
- Cramer, K./Fulda, H. F./Horstmann, R.-P./Pothast, U. (Hrsg.): Theorie der Subjektivität. Frankfurt a. M. 1987
- Diederichs, P.: Gedanken zur psychoanalytischen Identität in West und Ost. In: Diederichs, P. (Hrsg.): Psychoanalyse in Ostdeutschland. Göttingen 1998, S. 123-139
- Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. 8. Aufl. Stuttgart 1982
- Frommer, J.: Qualitative Diagnostikforschung. Inhaltsanalytische Untersuchungen zum psychotherapeutischen Erstgespräch. Berlin u. a. 1996
- Frommer, J./Frommer, S.: Max Webers Krankheit – soziologische Aspekte der depressiven Struktur. In: Fortschritte der Neurologie Psychiatrie 61 (1993), H. 5, S. 161-171
- Frommer, J./Frommer, S.: Von der Hysterie zur Nervosität. Anmerkungen zu Willy Hellpachs sozialpathologischen Prognosen für das 20. Jahrhundert. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie 47 (1997), H. 6., S. 219-224
- Frommer, J./Knüfermann, M./Krause, C./Wittig, D.: Angst und Depressivität im Ost-West-Vergleich – Eine inhaltsanalytische Studie an psychotherapeutischen Erstinterviews. In: Hessel, A./Geyer, M./Brähler, E.: Gewinne und Verluste sozialen Wandels. Globalisierung und Wiedervereinigung aus psychosozialer Sicht. Opladen Wiesbaden 1999, S. 212-221
- Frommer, J./Tress, W.: Primär traumatisierende Welterfahrung oder primäre Liebe? Zwei latente Anthropologien in der Psychoanalyse. In: Forum der Psychoanalyse 14 (1998), H. 2, S. 139-150
- Gerhardt, U.: Gesellschaft und Gesundheit. Frankfurt a. M. 1991
- Geyer, M.: Der häßliche Deutsche – ein DDR-Krippenkind? In: Die Zeit v. 8. April 1999, S. 19
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt a. M. 1962
- Hammann, W./Strohmeier, K.: Die Mentalitätsdifferenz zwischen Ost- und Westdeutschen oder: zwei verschiedene Identitätsschicksale. In: Psychosozial 14 (1991), H. 1, S. 51-57

- Heinz, R.: Psychoanalyse und Kantianismus. Würzburg 1981
- Hajek, G.: Mortalitätsveränderungen in den alten und neuen Bundesländern seit der Vereinigung im Kontext soziologischer Veränderungen. In: Hessel, A./Geyer, M./Brähler, E.: Gewinne und Verluste sozialen Wandels. Globalisierung und Wiedervereinigung aus psychosozialer Sicht. Opladen Wiesbaden 1999, S. 243-253
- Henrich, D.: Lebensdeutungen der Zukunft. In: Henrich, D. (Hrsg.): Fluchtlinien. Frankfurt a. M. 1982, S. 11-42
- Hessel, A./Geyer, M./Plöttner, G./Schmidt, B./Brähler, E.: Subjektive Einschätzung der eigenen Gesundheit und subjektive Morbidität in Deutschland – Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie 49 (1999), H. 8., S. 264-274
- Hopf, C.: Zur Aktualität der Untersuchungen zur „autoritären Persönlichkeit“. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 7 (1987), H. 3, S. 162-177
- Honneth, A.: Anerkennung und Differenz. Zum Selbstmißverständnis postmoderner Sozialtheorien. In: Initial (1990), H. 7, S. 669-674
- Hyman, H. H./Sheatsley, P. B.: „The authoritarian personality“. A methodological critique. In: Christie, R./Jahoda, M. (Hrsg.): Studies in the scope and method of „the authoritarian personality“. Glencoe 1954, S. 50-122
- Kächele, H.: Zur Bedeutung der Krankengeschichte in der klinisch-psychoanalytischen Forschung. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 12 (1981), S. 118-177
- Kernberg, O. F.: Schwere Persönlichkeitsstörungen. 3. Auflage. Stuttgart 1991
- Keupp, H.: Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, H./Bilden, H. (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen Toronto, Zürich 1989, S. 47-69
- Keupp, H.: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt 1997, S. 11-39
- Kraus, A.: Sozialverhalten und Psychose Manisch-Depressiver. Stuttgart 1977
- Kraus, W./Mitzscherlich, B.: Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung In: Keupp, H./Bilden, H. (Hrsg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen u. a. 1989, S. 149-173
- Lang, H.: Zur Frage des Zusammenhangs zwischen Zwang und Schizophrenie. In: Der Nervenarzt 52 (1981), S.643-648
- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A.: Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Weinheim München 1993
- Maaz, H.-J.: Der Gefühlsstau – Ein Psychogramm der DDR. Berlin 1990
- Marcia, J. E.: Identity diffusion differentiated. In: Luszcz, M. A./Nettelbeck, T. (Hrsg.): Psychological development. Perspectives across the life-span. North-Holland 1989, S. 289-294
- Marcia, J. E.: The Ego identity status approach to Ego identity. In: Marcia, J. E./Waterman, A. S./Matteson, D. R./Archer, S. L./Orlofsky, J. L.: Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York 1993, S. 3-41
- Mitchell, S. A.: Relational concepts in psychoanalysis. An integration. Cambridge Massachusetts 1988
- Misselwitz, I.: Zur Identität der DDR-Bürger – eine erste Gedankensammlung. In: Psychosozial 14 (1991), H. 1, 30-33
- Nagel, T.: Die Grenzen der Objektivität. Übers. und hrsg. v. M. Gebauer. Stuttgart 1991

- Oberg, K.: Cultural shock: adjustment to new cultural environments. In: Practical Anthropology 7 (1960), S. 177-182
- Ogden, T. H.: The primitive edge of experience. Northvale New Jersey London 1989
- Peters, B.: Der Sinn von Öffentlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), Sonderheft 34, S. 42-76
- Plassmann, R.: Psychosomatische Erkrankungen in Ostdeutschland. Befunde und Hintergründe. In: Psychotherapeut 40 (1995), S. 120-123
- Quint, H.: Der Zwang im Dienste der Selbsterhaltung. In: Psyche 38 (1984), S. 717-737
- Richter, H.-E.: „Nicht Selbstverwirklichung, sondern oberflächlicher Egozentrismus“. Ein Gespräch mit Horst-Eberhard Richter. In: Psychologie Heute Juli 1995, S. 56-59
- Roelcke, V.: Ist die Psyche antiquiert? Typen der psychotherapeutischen Zivilisationskritik im Werk von Alexander Mitscherlich. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie 45 (1995), S. 277-284
- Schluchter, W.: Religion und Lebensführung. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1988
- Schluchter, W.: Institutionen und Mentalitäten. Über die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen oder: Von dem schließlich doch nur allmählichen Untergang der DDR. In: Schluchter, W. (Hrsg.): Neubeginn durch Anpassung? Studien zum ostdeutschen Übergang. Frankfurt a. M. 1996, S. 11-59
- Schröder, H.: Riskante Chancen – Vom Standardlebenslauf zum Selbst-Gestaltungsprojekt „Persönlichkeit“. In: Hessel, A./Geyer, M./Brähler, E.: Gewinne und Verluste sozialen Wandels. Globalisierung und Wiedervereinigung aus psychosozialer Sicht. Opladen, Wiesbaden 1999, S. 41-51
- Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M. 1983
- Straub J.: Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 14 (1991), H. 23, S. 49-71
- Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt a. M. 1998
- Straus, F./Höfer, R.: Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt 1997, S. 270-303
- Stuhr, U./Wachholz, S.: In search for a psychoanalytic research strategy: The concept of ideal types. In: Frommer, J./Rennie, D. L. (Hrsg.): Qualitative psychotherapy research: methods and methodology. Lengerich in press
- Tenbruck, F. H.: Bürgerliche Kultur. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), Sonderheft 27, S. 263-285
- Wagner, W.: Kulturschock Deutschland. Hamburg 1996
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Weber, M. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Aufl. Tübingen, 1973, S. 146-214
- Wiggins, O. P./Schwartz, M. A.: The limits of psychiatric knowledge and the problem of classification. In: Sadler, J. Z./Wiggins, O. P./Schwartz, M. A. (Hrsg.): Philosophical perspectives on psychiatric diagnostic classification. Baltimore London 1994, S. 89-103
- Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1974

Prof. Dr. med. Jörg Frommer, M.A., Leiter der Abteilung für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie am Klinikum der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Leipziger Straße 44, D-39120 Magdeburg, joerg.frommer@medizin.uni-magdeburg.de

Rezensionen

Birgit Gaertner

Bereichsrezension Beratung

Seit mehr als 20 Jahren läßt sich eine fortschreitend expansive Entwicklung des Beratungs- und Therapiemarktes beobachten und dieser Trend scheint weiterhin ungebrochen: ein Blick in den Kleinanzeigenteil eines beliebigen Szeneblattes oder auch in den einer Illustrierten belegt, daß es kaum einen Lebensbereich oder eine Lebensthematik gibt, für den sich nicht eine – nicht selten skurril anmutende – Beratungs- oder Therapieform anbietet. Dabei wandert der Psychoboom auch in entlegenere Regionen und durchdringt ehemals traditionelle Milieus. Kaum ein mittelhessisches Fachwerkdorf, in dem der erstaunte Spaziergänger nicht auf Professionalität verheißende Praxisschilder stößt, in denen auf Tai-Chi, Bioenergetische Analyse, Rational-Emotive-Therapie und Konfliktberatung (um nur Einiges zu nennen) hingewiesen wird und auch der Flyer der örtlichen Familienbildungsstätte wirbt nicht nur für die „traditionellen“ Methoden der Entspannung und Meditation, sondern läßt zu sog. „Trauerseminaren“ ein („Bitte bequeme Kleidung, Decke und warme Socken mitbringen!“).

Solche Symptome der „Therapie-Gesellschaft“ (Michel/Spengler [Hrsg.] 1985) lassen manchmal vergessen, daß es sowohl für Beratung, als auch für Psychotherapie einen ernst zu nehmenden und wachsenden Bedarf gibt, der seriöse Antworten jenseits

exotischer Eintagsfliegen erfordert. Während der Gesetzgeber durch das Psychotherapeutengesetz den Markt der Therapiemethoden durch die Kassenzulassung einiger psychotherapeutischer Verfahren geregelt hat, fehlen vergleichbare Orientierungen im Beratungssektor. Beratung stellt jedoch ein – wenn nicht *das* wichtigste methodische Instrument in all jenen Praxisfeldern dar, in denen eine kommunikative Form der Bearbeitung psychischer, sozialer und psychosozialer Problemlagen erfolgt. Vor diesem Hintergrund soll der Frage nachgegangen werden, welche methodischen Konzepte die Beratungsdiskussion gegenwärtig dominieren.

Die Methode der *nicht-direktiven (klientenzentrierten) Beratung* kann als Klassiker in der Beratungsliteratur gelten. Neben den Originaltexten von C. R. Rogers (1972, 1973) findet man regelmäßig Veröffentlichungen, die sich eng an seine Konzepte anlehnen und gleichsam als Praxisleitfäden für den Erwerb von Beratungskompetenz präsentieren.

Ein solches „Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene“ haben auch Bachmaier/Faber/Hennig unter dem Titel „Beraten will gelernt sein“ vorgelegt – ein Buch, das mittlerweile in 6. Auflage erscheint (Bachmaier/Faber/Hennig 1996). Obgleich Titel und Untertitel eher eine Anleitung zum Erwerb einer *allgemeinen Beratungskompetenz* erwarten lassen, besteht beim näheren Hinsehen kein Zweifel an der theoretischen – oder besser: der weltanschaulichen Heimat des Textes – man könnte das Buch als eine aktualisierte und praxisnah verdichtete Version der erwähnten methodi-

schen Grundlagenliteratur von Rogers beschreiben. Mit dieser Charakterisierung sind zugleich auch die Eckpfeiler einer kritischen Würdigung benannt. Der Band ist aus der *Praxis* (der Schulpsychologie und der Lehrerausbildung) heraus entstanden und für die Entwicklung einer *praktischen* Beratungskompetenz konzeptualisiert worden. In diesem Sinne haben die Autoren ein rezeptbuchartiges, didaktisch aufbereitetes Trainingsmanual vorgelegt, mit dessen Hilfe Beratungsverhalten geübt und Beratungskompetenz erworben werden soll.

Getreu Rogers' klinischer Theorie von der überragenden Bedeutung der Basisvariablen *Akzeptanz*, *Empathie* und *Kongruenz* werden diese Dimensionen kurz vorgestellt und zu ihrer Realisierung im Beraterverhalten Techniken und praxisnahe Übungen vorgeschlagen. Darüber hinaus wird der Leser in weiteren Kapiteln auf die notwendigen Rahmenbedingungen einer Beratungssituation sowie auf sog. *schwierige* Beratungssituationen und wie diese am besten technisch zu umschiffen seien, hingewiesen. (*Gefühlsausbrüche des Klienten* werden z.B. als tendenziell problematische Gesprächssituationen charakterisiert, die jedoch gleichwohl kathartische, therapeutisch – reinigende Wirkung haben könnten – es könne dabei durchaus geschehen, „daß der Berater aus Rührung mitweint“. Ob allerdings dieses Ausmaß an „Empathie“ dem Beratungsprozeß förderlich ist, bleibt dahingestellt. Vgl. hierzu S. 42)

Hier soll nun jedoch nicht der Versuch unternommen werden, die einzelnen Elemente des didaktisch aufbereiteten Beratungskonzeptes inhaltlich zu untersuchen. Ohnehin läßt sich im Einklang mit der Therapie- und Beratungsforschung konzedieren, daß eine verständnis- und respektvolle Grundhaltung des Beraters und dessen Einfühlungsvermögen zu den entscheidenden Wirkfaktoren eines erfolgreichen Beratungsprozesses gehört¹. Zweifellos hat Rogers – und hier liegt die Bedeutung der von ihm entwickelten Beratungsmethode – ganz wesentliche kommunikative Strukturdimensionen beschrieben, die in thera-

peutischen und in Beratungsprozessen zur emotionalen Entwicklung der Klienten beitragen. Wissenschaftsgeschichtlich ist es darüber hinaus sein Verdienst, darauf hingewiesen zu haben, daß die vorsichtig abwartende und zuhörende Haltung des Beraters und dessen minimale inhaltliche Strukturierung des Beratungsprozesses Voraussetzung dafür ist, zu den subjektiv relevanten Erlebnisstrukturen und Wahrnehmungsweisen des Ratsuchenden gleichsam vorzudringen; er hat mit den diesbezüglichen Formulierungen zum Konzept der *nondirektiven* Beratung einen Paradigmenwechsel in der bis dahin von direktiven Konzepten dominierten Methodendiskussion eingeleitet².

Das *praktische Lehrbuch* von Bachmair/Faber/Hennig (1996) kann jedoch die charakteristischen Schwächen der Theorie von Rogers nicht überwinden.

So etwa übernehmen die Autoren dessen simplifizierende Persönlichkeitstheorie, derzufolge in jedem Menschen eine ihm innewohnende Tendenz zum persönlichen Wachstum wirksam ist, die ihn zu Selbstverwirklichung und Vervollkommnung gleichsam drängt (S. 26 ff.). Wenn es dem Berater gelingt, die psychologischen Milieubedingungen zur Entfaltung des Klienten zu realisieren (Empathie, Akzeptanz, Kongruenz, s.o.), dann kann er auf die Dynamik eines sich wie von selbst entfaltenden Prozesses der Selbstexploration und wachsenden Einsicht bei seinem Klienten vertrauen und ihn auf seinem Weg zu größerer Harmonie mit sich selbst begleiten.

Die Kritik an den subjekttheoretischen Implikationen der Humanistischen Psychologie ist nicht neu. Um so erstaunlicher ist es, daß die Autorengruppe um Bachmair im einleitenden Kapitel zwar passagère die „Schwachstellen des Menschenbildes der ‚Humanistischen Psychologie‘ [...]“ thematisiert und in diesem Zusammenhang nicht zufällig auf typische konflikthafte Berührungszonen des „autonomen“ Subjektes in dessen sozialen Kontexten zu sprechen kommt (S. 13), diese kritischen Anmerkungen jedoch folgenlos bleiben. Die Autoren

gehen sogar so weit, die vorgestellte Methode für einen „emanzipatorischen Beratungsansatz“ zu reklamieren, ohne auf die Problematik der Inkompatibilität zwischen subjekttheoretischen Vorannahmen und politischer Zielbestimmung näher einzugehen. So etwa heißt es nicht unbescheiden (oder nur naiv?) im „Theorieteil“ des 4. Kapitels: „Beratung hat die Selbstverwirklichung des Einzelnen, sowie der gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse und Entwicklungen zum Ziel.“ (S. 121). Überhaupt ist theoretische Stringenz nicht die Stärke dieses Buches. Die Autoren bringen es fertig, Elemente der kognitiven Verhaltensmodifikation, der Labeling-Theorie, der Themenzentrierten Interaktion, der systemischen Familientherapie und selbst der Psychoanalyse – jeweils völlig umstandslos und ohne jede weitere theoretische Reflexion – in ihre Ausführungen „zu integrieren“. Integrative Ansätze haben zwar Hochkonjunktur, in diesem Fall würde ich jedoch eher von pragmatisch motiviertem theoretischem Eklektizismus sprechen.

Letztlich stellt sich jedoch vor allem die Frage, ob nicht die Verheißung des Bandes von Bachmair et al. illusionäre Erwartungen weckt – daß nämlich Beratung durch die Erarbeitung eines „Praktischen Lehrbuches für Anfänger und Fortgeschrittene“ und durch das Training einzelner Teilfertigkeiten (Paraphrasieren, Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte etc.) gelernt werden kann. Die Autoren haben nicht nur einen Beratungsansatz vorgestellt, sondern suggerieren die Möglichkeit des Erwerbs einer komplexen, in hohem Grade persönlichkeitsgebundenen Qualifikation. Sie hatten zwar durchaus die Gefahr vor Augen, daß „ein auf Praxis angelegtes Übungsbuch für das Training von Beratern [...] zu einem reinen ‚Kochbuch für Beratungstechnologie‘ [...] degenerieren“ (S. 13) könne, sind dieser Problematik jedoch nicht ganz entgangen.

Dies kann von einem „Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis“ mit dem Titel „Personenzentrierte Beratung“ (Sander 1999) nicht gesagt werden. Die Veröffentlichung verweist einmal mehr auf den offen-

sichtlich großen Bedarf an Beratungsliteratur, die für sich in Anspruch nimmt, den Weg zum Erwerb von *Beratungskompetenz* aufzuweisen. Der Autor ist Psychologie – Professor an der FH Düsseldorf und bildete dort Studierende der Sozialpädagogik u.a. in Beratungspsychologie aus. Daß die Humanistische Psychologie und insbesondere die Arbeiten Rogers sein theoretisches Referenzsystem bilden, wird bereits im Titel seines Buches deutlich. Anders als Bachmair et al. setzt sich Sander nicht nur mit den gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhängen des gestiegenen Beratungsbedarfs auseinander, er entwickelt auch eine differenzierte Typologie unterschiedlicher Beratungssituationen. Dabei unterscheidet er sowohl zwischen drei „*Problemerkennungsfeldern*“, die den Ausgangspunkt für die Inanspruchnahme von Beratung bilden (Probleme der Klienten aus deren *Lebenswelt*, deren *Beziehungs-* und deren *Selbsterfahrung*), als auch zwischen drei unterschiedlichen Typen von *Lösungsangeboten*, die den methodischen Schwerpunkt der Beratung beinhalten (*Information und Orientierung*, *Deutung und Klärung* sowie *Handlung und Bewältigung*). Diese Differenzierungsleistung erscheint wertvoll, verweist sie doch noch einmal explizit auf die Tatsache, daß Beratung sehr unterschiedliche Funktionen hat und entsprechend auch unterschiedliche methodische Qualifikationen erfordert. Sander selbst erkennt zwar diese unterschiedlichen methodischen Schwerpunkte der einzelnen Beratungstypen an, nivelliert dann jedoch die Bedeutung verschiedener Qualifikationsprofile, indem er den universalen Geltungsanspruch der Methode Rogers` hochhält: „Meiner Meinung nach läßt sich personenzentriertes Beziehungsverhalten mit jedem der neun Beratungstypen verbinden [...]“ (S. 41). Auch wenn man konzediert, daß *aktives Zuhören* und eine *empathische Grundhaltung* des Beraters wichtige Wirkfaktoren im Beratungsprozeß sind (s.o.), so lassen sich doch eine Vielzahl von Situationen beschreiben, in denen diese basalen Qualifikationen alleine nicht ausreichen. Insofern fällt der Autor gleichsam hinter

den seiner eigenen differenzierten Beratungstypologie innewohnenden Erkenntnisstand von der Notwendigkeit qualitativ sich unterscheidender methodischer Profile in unterschiedlichen Beratungsangeboten zurück. Es entsteht hier – wie an anderen Stellen des Buches auch – der Eindruck, daß der Autor den Widerspruch zwischen seinem erfahrungsgeleiteten, differenzierten und systematisierten Handlungswissen einerseits und seiner inneren Verpflichtung an eine affirmative Haltung zur Humanistischen Psychologie Rogers' andererseits nicht lösen kann. Seine theoretischen Ausführungen lehnen sich, ähnlich wie die von Bachmair/Faber/Hennig (1996) eng an die Konzepte Rogers an und entsprechend wird auch hier der Leser mit den Konzepten der *Selbstaktualisierungstendenz des Individuums*, dessen Wunsch nach *Autonomie, Reifung und Selbststeigerung* (!) sowie *Empathie, Akzeptanz und Kongruenz* als Basisdimensionen des personenzentrierten Beraterverhaltens konfrontiert. Sander sieht die Gefahr einer technisch verkürzten, rollenförmigen Realisierung dieser Beziehungsmerkmale in der Weiterbildung zum Berater durchaus. Mit Nachdruck betont er die Bedeutung der persönlichen Voraussetzungen eines jeden Beraters und erhebt die „mitmenschliche Zuwendung und Anteilnahme [...] als unverfälschteste Quelle einer Hilfestellung“ zur Schlüsselkategorie der Beraterqualifikation – „vielleicht wirksamer als fachliches Wissen und reiches Methodenrepertoire“ (S. 13). Leider bleiben seine emphatischen Ausführungen gerade hier oberflächlich: nicht erst seit der Rede von den „hilflosen Helfern“ wissen wir, daß Anteilnahme und Mitgefühl einerseits wichtige motivationale Komponenten der Beratungstätigkeit sind, die aber andererseits der selbstreflexiven persönlichen Bearbeitung bedürfen. Obwohl der Autor zweifellos über sehr viel klinische Erfahrung und Ausbildungserfahrung verfügt und im Zusammenhang mit der Erörterung „unproduktiver“ Beratungsprozesse sogar von „projektiv verzerrten Wahrnehmungen [...] (die) mehr aus unbewußten Wünschen und Erwartungen

des Beraters zusammengesetzt sind [...]“ spricht (S. 222), fehlt jeder systematische Verweis auf die Bedeutung von therapeutischer Selbsterfahrung als Voraussetzung für die Ausübung einer methodisch kontrollierten und seriösen Beratungstätigkeit. Ob diese Leerstelle mit einem möglichen Rollenkonflikt zwischen seiner Tätigkeit als Hochschullehrer einerseits und seiner Ausbildungsfunktion im Rahmen der Grundausbildung in Gesprächspsychotherapie andererseits zusammenhängt, muß offen bleiben³. Jedenfalls begnügt er sich im Zusammenhang mit der Frage, wie die geforderte *Echtheit* (Kongruenz) des Beraters zu erreichen sei, mit so lapidaren wie problematisch anmutenden Forderungen zur *Risikobereitschaft* des Beraters („Der Berater/Therapeut kann so berührt sein, dass er seinen Tränen freien Lauf lässt angesichts einer bestimmten Lebenssituation seines Klienten“ S. 63), zur *Fähigkeit und Bereitschaft zur Erfahrung von Hilflosigkeit*, zum *Gefühl des Getrennt-Seins*, und schließlich zur *Anteilnahme und Interesse am Klienten*. Für Sander ist der Klient dann auch „nicht hilfsbedürftiger Partner in einer helfenden Rollensituation, sondern lebenswichtiger, gleichrangiger Interaktionspartner“ für den Berater (S. 65). Solche Hypostasierungen des Berater-Klient-Verhältnisses sind nicht nur realitätsfern (immerhin wird der Klient in der Regel nicht darüber befragt, ob er zum *lebenswichtigen, gleichrangigen Interaktionspartner des Beraters* avancieren will), sie ignorieren auch die strukturelle Asymmetrie von Beratungsbeziehungen, die ja immerhin der Tatsache geschuldet ist, daß die Problembewältigungsmöglichkeiten eines Menschen erschöpft oder begrenzt sind und er deshalb Hilfe sucht.

Abschließend noch ein kurzer Blick auf die zahlreichen Fallbeispiele, mit denen Sander *personenzentrierte Beratung* in ihren unterschiedlichsten Anwendungsfeldern konkretisiert. Die protokollierten Gespräche wurden zu einem großen Teil von Studierenden der Sozialpädagogik durchgeführt und belegen eindrucksvoll, daß Beratungskompetenz nicht an akademische

Abschlüsse gebunden ist und sinnvollerweise in der grundständigen Ausbildung erworben werden kann. Leider begibt sich Sander hier der Chance, die Transkripte textkritisch in der sequenziellen Aufschichtung des Interaktionsgeschehens zu untersuchen. Seine oft euphemistischen Kommentare bleiben an der Oberfläche und erhärten den Verdacht, daß die – außerordentlich interessante empirische Datenbasis lediglich zum Nachweis der universalen Geltung und Wirksamkeit des personenzentrierten Ansatzes herangezogen werden.

Lösungszentrierte Beratungs- und Therapieansätze haben Hochkonjunktur. Sie verweisen bereits in ihrer Namensgebung auf die primäre Orientierung an einer *konkreten Behebung* der Mißstände. Bamberger (1999) hat unter dem Titel „Lösungsorientierte Beratung“ ein Buch vorgelegt, in dem er in enger Anlehnung an den systemisch orientierten Kurztherapeuten Steve de Shazer die Grundzüge eines solchen lösungsorientierten Beratungsansatzes entwirft.⁴ Für Bamberger sind vergangenheitsbezogene Beratungs- und Therapieansätze, in deren Mittelpunkt die intensive Problemanalyse und das kausalgenetische Problemverständnis als Voraussetzung für die Entwicklung von neuen Verhaltens- und Erlebensmöglichkeiten steht, kontraproduktiv und wissenschaftsgeschichtlich überwunden. In diesem Sinne kritisiert er psychoanalytische Ansätze, die die Tiefenstruktur der manifesten Symptomatik zu ergründen suchen, als künstliche Perpetuierung der Leidensstruktur des Klienten, die diesen gleichsam hypnotisch auf seine Probleme fixiere („Problemhypnose“, S. 16), statt ihn nach vorne blicken zu lassen. Auch verhaltensmodifikatorische Beratungsansätze, die im *Hier und Jetzt* (und nicht in der Vergangenheit) operieren, haben in der lösungsorientierten Perspektive keinen Bestand, denn sie suggerieren die (letztlich illusionäre) Möglichkeit einer *objektiven und umfassenden* Bedingungsanalyse des problematischen Verhaltens, ohne daß hieraus unbedingt therapeutische Effizienz resultiere. Demgegenüber richten

lösungsorientierte Berater gemeinsam mit ihren Klienten konsequent den Blick auf die Zukunft: „*Lösungen konstruieren statt Probleme analysieren*“ ist die Maxime des Prozesses (S. 20, Hervorhebung des Autors). Folgerichtig werden die *kompetenten* Persönlichkeitsanteile, die *Ressourcen* des Ratsuchenden focussiert und nicht etwa dessen Schwierigkeiten besprochen. Fast könnte man sagen, daß die Probleme der Klienten in der lösungsorientierten Arbeit phobisch gemieden werden, denn sie scheinen die Gefahr zu bergen, ihn mit seiner „bedrückenden Hilflosigkeit“ (S. 16) in Kontakt zu bringen. Bamberger selber berichtet von Momenten des Beratungsprozesses, in denen er seinen Klienten schnell von Gefühlen der Verzweiflung und der Einsamkeit ablenkt⁵. In dieser Hinsicht stellt der lösungsorientierte Ansatz eine zum klientenzentrierten Vorgehen dezidiert kontrastierende Beratungsmethode dar: die Bewegung geht weg vom Inneren und von der Geschichte des Klienten und hin zu äußeren, zukunftsbezogenen Lösungsansätzen mit Hilfe einer „Utilisierung [...] (seiner) zieldienlichen Ressourcen“ (S. 21).

Der lösungsorientierte Beratungsprozeß selber verläuft phasenförmig und läßt sich stichwortartig folgendermaßen umschreiben. In der ersten Phase (*Problemanalyse*) wird – sozusagen notgedrungen – kurz über die Ausgangsproblematik gesprochen; dies geschieht jedoch lediglich, um die *Compliance* des Klienten zu sichern, dafür zu sorgen, daß er sich verstanden fühlt. Der Berater geht dann jedoch zielsicher dazu über, die *Problembeseitigung* in den Blick zu bekommen, die *Lösungsrichtungen* anzudenken und dabei die problemfreien Lebensbereiche des Klienten anzuerkennen und seine bisher unternommenen Lösungsversuche zu verstärken.

Bei der *Lösungssuche* (2. Phase) wird der Klient animiert, sich konkret eine *Lösungsvision* vorzustellen – ein Leben zu imaginieren, in dem die Ausgangsproblematik bereits überwunden sei. So gelangt man nicht nur zu einem konkreten Beratungsziel, das lösungsorientierte Sprechen

an sich entfaltet auch heilende Kräfte: „Wenn Klient und Therapeut immer mehr über die Lösung reden, die sie gemeinsam konstruieren wollen, beginnen sie zu glauben, worüber sie sprechen, sei ‚wahr‘ und ‚real.‘“ (Berg/de Shazer nach Bamberger 1999, S. 42). Die gestärkte Wahrnehmung problemunbelasteter Verhaltensweisen wird durch zusätzliche Verhaltensaufgaben (= Hausaufgaben) gefestigt. Bamberger teilt noch einige Spezialmaßnahmen mit, falls der systemische Veränderungsprozeß stocken sollte: ein Klient, der seine Probleme allumfassend erlebt, wird auf *Ausnahmen* aufmerksam gemacht, positiv verstärkt und solchermaßen mit dem „Veränderungsoptimismus des Beraters angesteckt“ (S. 49). Oder es wird mit der *Splitting*technik versucht, die pessimistische Wahrnehmung des Klienten zu differenzieren, indem irgendein unbelasteter Aspekt der Person aufgegriffen und positiv hervorgehoben wird. Immer geht es Bamberger darum, den verfestigten kognitiven Problemablauf im Klienten zu stören. So bittet er bei der *So-tun-als-ob-Aufgabe* diesen darum, eine Münze zu werfen und je nach Kopf oder Zahl sich vorzustellen, seine Probleme seien für diesen Tag gelöst. In eine ähnliche Richtung geht die sog. *Wunderfrage*, die „wahrscheinlich wichtigste Intervention im Modell der lösungsorientierten Beratung überhaupt“ (S. 57), bei der der Klient instruiert wird, sich vorzustellen, über Nacht sei ein Wunder geschehen und sein Problem sei gelöst. So soll die problembelastete Realität kognitiv verlassen werden können und eine „virtuelle Zukunft [...] in der alles möglich ist“ erahnt werden (S. 60). Unzweifelhaft spielt Suggestion und Autosuggestion als Wirkfaktor in diesem Konzept eine wichtige Rolle: „Je mehr er sich auf diese Weise in den Lösungsstatuts hineinfragt [...], um so mehr redet der Klient mit seinen wiederholten Antworten sich diese Lösung selber ein, wird diese Lösung wirklich zu *seiner* Idee.“(S. 62). Lösungsorientierte Berater spielen durchaus auch mit Worten, um eine bedeutungserweiternde positive Neukontextualisierung beim Klienten zu be-

wirken. So übersetzen sie dessen Selbstanzeige, er sei zu „aggressiv“ mit „*sehr dynamisch*“ und beschreiben seine vermeintliche „Labilität“ mit den Worten, er sei „*offen für Neues*“. Es läßt sich unschwer erahnen, daß solche Interventionen eine Art narzißtischer Verführung des Klienten zur verstärkten Selbstakzeptanz und damit veränderter Selbstwahrnehmung darstellen. Ob dies dauerhaft wirksam sein kann, bleibt dahingestellt. So mancher Interventionsvorschlag wirkt schließlich reichlich deplaciert, etwa wenn einer depressiv gestimmten Klientin, die sich durchgängig schwarz kleidet, geraten wird, *wenigstens zu farbiger Unterwäsche überzugehen, um ihrer noch latenten Freude Ausdruck zu verleihen* (S. 77)!

Bei der *Lösungsverschreibung* (3.Phase) schließlich geht es Bamberger darum, den Klienten in eine Art *Lösungstrance* zu versetzen, ihn dazu zu bringen, dem gefundenen Lösungsentwurf zu vertrauen und als *veränderungspotent* zu betrachten. Hier nun kommt der gute Rapport zum Klienten zum Tragen – es ist nun von „Wertschätzung“ des Klienten die Rede und von „ressourcenaktivierender Beziehungsgestaltung“, die das Vertrauen stärken soll. Wie schmal der Grad zur Manipulation bei einem solchen instrumentellen Einsatz der Beratungsbeziehung ist, läßt sich vielleicht an dem von Bamberger affirmativ zitierten Praxisbeispiel Milton Erickson's ablesen, „der quasi zufällig seine Gesprächsnotizen offen auf dem Beratungstisch liegen ließ. Der Klient [...] konnte einen verstorbenen Blick darauf werfen und dann lesen: ‚Es geht sehr gut!‘, (Bamberger, S. 101/102). Solchermaßen geschmeichelt und narzißtisch gestärkt ist der Klient sicherlich motiviert, die *Lösungsvorschläge* in Gestalt von Hausaufgaben zu realisieren. Der Autor schlägt für eine eindrucksvolle Inszenierung dieser entscheidenden Phase der Problemlösung ein sog. „Cheerleading“ auf Seiten des Beraters vor – d.h. der Klient soll durch dessen „spezifische Stimmführung (z.B. tiefere Stimme, Sprechen mit bedeutungsvollen Pausen), durch Mimik (z.B. Anheben der Augenbrauen), durch Gestik

(z.B. Berühren des Armes des Klienten) usw.“ zusätzlich beeindruckt und ermutigt werden (S. 104). Fast wie ein Griff in die Trickkiste des lösungsorientierten Beraters muten schließlich weitere Vorschläge an, den Klienten auch außerhalb der Beratungssituation bei seiner Durchführung der Lösungsschritte zu verstärken: hierzu zählen sowohl ermutigende *therapeutische Briefe* (S. 107) oder auch die Übermittlung *Mut-machender Gedichte* (Lyrik von Hilde Domin, S. 112) Dabei handelt es sich hier keineswegs um spontane Gesten eines engagierten Beraters, sondern um die wohl kalkulierte Überlegung, daß der Ratsuchende angesichts solcher konventionsüberschreitender Aktionen schlußfolgert: „Wenn ich jemandem so wichtig bin, daß er sich Zeit für einen Brief nimmt, dann muß ich tatsächlich wichtig sein!“ (S. 107)

In der 4. und letzten Phase schließlich werden die vollzogenen Veränderungen evaluiert (*Evaluative Beratung*). Der Focus der Kommunikation liegt nun ausschließlich auf dem positiv Erreichten, sei es auch noch so minimal. Unverhüllt schlägt Bamberger den Einsatz auch suggestiver und selbst manipulativer Mittel (z.B. *Umdeutungen*) vor, um skeptische oder pessimistische Klienten vom Wert des zurückgelegten Weges zu überzeugen. Die Beratung kann schließlich beendet werden, wenn subjektiv eine hinreichende Annäherung an das Lösungsziel erreicht ist, wobei Bamberger nicht ohne Stolz auf die hohe Effektivität und die vergleichsweise geringe Stundenanzahl seiner Beratungsprozesse verweist.

Wollte man abschließend die methodische Grundstruktur der skizzierten Beraterinterventionen über den gesamten Prozeß hinweg inhaltlich zusammenfassend beschreiben, so könnte man vielleicht an erster Stelle das Prinzip des „*Think positive!*“ nennen. Bamberger vertraut in Anlehnung an de Shazer auf die Kraft des (ermutigenden) Wortes und der Rede, also auf die Chance kognitiver Umstrukturierung und Erweiterung der eingegengten Perspektive des Klienten (= „Tunnelblick“). Die von ihm vorgeschlagenen Interventionen

sind unzweifelhaft *direktiv* und – eingestandenenermaßen – auch *suggestiv*. Unter psychodynamischen Gesichtspunkten beeindruckt vor allem der gezielte Einsatz von narzißtischer Bestätigung oder, verhaltenstheoretisch ausgedrückt, der (z.T. in therapeutischen Kitsch abgleitenden und distanzlos wirkenden) positiven Verstärkung des Klienten. Sicherlich sind auch die oben beschriebenen Grenzüberschreitungen auf den ersten Blick wirkungsvoll und beeindruckend (zumindest wenn man die Übertragungsdynamik der Beratungsbeziehung in Rechnung stellt), sie dürften sich jedoch schnell abnutzen. Vor allem aber könnte man ketzerisch fragen, ob Ermutigung und Begleitung, kognitive Umstrukturierung und narzißtische Bestätigung wirklich neue Beratungselemente darstellen und eine neue Begrifflichkeit rechtfertigen?

So läßt sich mit einer gewissen Ernüchterung festhalten, daß der Psychoboom gerade auch die Beratungsliteratur erfaßt hat, bei genauerem Hinsehen dabei aber oftmals alter Wein in neuen Schläuchen zu Markte getragen wird.

Anmerkungen

- 1 Dieser Befund wurde einmal mehr in einer kürzlich erschienen empirischen Untersuchung zur Evaluation von Erziehungsberatung bestätigt (Nitsch 1999).
- 2 Allerdings erwähnt Rogers in diesem Zusammenhang die methodischen Vorarbeiten Freuds zur Technik der analytischen Behandlung – etwa das Konzept der Freien Assoziation – mit keinem Wort und begnügt sich mit einer Diskreditierung der Psychoanalyse als intellektualisierendes und direktives therapeutisches Verfahren, vgl. hierzu Rogers (1972, S. 35 ff.).
- 3 In der Einleitung des Buches bemerkt der Autor, daß er der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) dankbar sei, „daß formale

- Bedingungen ausgehandelt wurden, durch die das erfolgreiche Bemühen der Studierenden (die bei ihm die Beratungsgrundausbildung im Rahmen des Studiums durchlaufen können, B.G.) dadurch belohnt wird, dass diese bei einer späteren Weiterbildung in dieser Gesellschaft die bereits im Hochschulbereich absolvierten Teile anerkannt bekommen“ (S. 9/10). Auf mögliche Rollendisparitäten, die sich daraus ergeben könnten, daß Sander einerseits als Ausbilder fungiert und in diesem Zusammenhang die Arbeit der Studierenden supervidiert und andererseits die gleichen Studierenden als Hochschullehrer unterrichtet, bewertet und prüft, geht der Autor nicht ein (vgl. hierzu Sander 1999, S. 9/10).
- 4 Wie eng der Autor sich an den Ausführungen von de Shazer orientiert und eigene Ideen fast völlig enthält, wird vielleicht daran deutlich, daß er sich strikt auf dessen Konzept beschränkt und eigene Vorstellungen – etwa systematische Supervision als Voraussetzung für innere „Wachstumsprozesse“ des Beraters – nur sehr vorsichtig als eventuell mögliche Vorschläge zur Qualitätsverbesserung von Beratung zu formulieren wagt : „[...] diese Formulierungen sind im Konjunktiv gehalten, weil diese Art der Intervention in den Publikationen von Steve de Shazer nicht auftaucht, lediglich eine *meines Erachtens* logische Ergänzung des lösungsorientierten Ansatzes darstellt.“ (S. 89).
- 5 „Der in-sich –versunkene Blick signalisiert dabei, daß dies nur der erste Punkt einer langen Liste von schmerzlich Vermißtem darstellt [...]. Ich versuche, diese Gedankenkette hinab in die Gefühle der Enttäuschung, Verletzung Trauer, Verzweiflung zu unterbrechen [...]“ (S. 170).
- Bachmair, S./Faber, J./Hennig, C.: Beraten will gelernt sein. (6. Auflage). Weinheim 1996
- Bamberger, G. G.: Lösungsorientierte Beratung, Weinheim, 1999
- Hundsatz, A./Menne, K./Cremer, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 3. Weinheim, München 1999
- Michel, K. M./Spengler, T. (Hrsg.): Kursbuch 82. Die Therapie – Gesellschaft. Berlin 1985
- Nitsch, R.: Eltern und Kinder geben Feedback. Ergebnisse katamnestischer Befragungen und ihr Stellenwert in der Evaluation von Erziehungsberatung. In: Hundsatz, A./Menne, K./Cremer, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 3. Weinheim, München 1999, S. 203-221
- Rogers, C. R.: Die nicht -direktive Beratung, München, 1972
- Rogers, C. R.: Die klientbezogene Gesprächspsychotherapie. München 1973
- Sander, K.: Personenzentrierte Beratung. Weinheim, Basel 1999
- Dr. Birgit Gaertner, Diplom-Psychologin , 61440 Oberursel, Oberhöchstadterstraße 22*

Cathleen Grunert

Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“. Weinheim und München: Juventa 1997, 904 S., Preis: 148,- DM

Qualitative Forschungsmethoden gehören heute in der Erziehungswissenschaft mit zum Standard in der alltäglichen Forschungspraxis. Während sie nach einer kurzen Blütezeit in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts, zumindest in der deutschen Forschungslandschaft, lange Zeit ein Schattendasein fristeten, haben sie sich seit den 70er Jahren zunehmend etablieren und ihren Außenseiterstatus ablegen können. Qualitative Forschung ist da-

Literatur:

mit zu einem „normalen“ Segment erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden und wird heute in verschiedenen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft erfolgreich praktiziert. Ein Handbuch mit dem Titel: „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ läßt in diesem Zusammenhang eine Bestandsaufnahme bisheriger Forschungstätigkeit, eine Systematisierung und Beschreibung der mittlerweile ausdifferenzierten Forschungsmethoden sowie eine Diskussion der methodologischen Zugänge in der Disziplin Erziehungswissenschaft erwarten. Gleichzeitig weist der Buchtitel aber auch darauf hin, daß der qualitative Forschungsansatz kein genuin erziehungswissenschaftliches Forschungskonzept darstellt, sondern auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen angewandt und weiterentwickelt wird. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es dem Handbuch gelingt, über ein Überblickswerk zu qualitativen Forschungsmethoden hinaus, die Verbindungslinien zur Disziplin Erziehungswissenschaft so zu ziehen, daß die Besonderheiten qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung deutlich werden.

Die Herausgeberinnen haben das 900 Seiten umfassende Handbuch in 5 Teile gegliedert, auf die im folgenden näher eingegangen werden soll. Aufgrund des Umfangs des Bandes wird es jedoch nicht möglich sein, jeden einzelnen der insgesamt 55 Beiträge des Handbuches gesondert in das Blickfeld zu rücken, wenngleich viel mehr Artikel eine Erwähnung verdient hätten als es in diesem Rahmen möglich ist.

Der erste Teil des Bandes verfolgt das Ziel, einen Überblick über qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft zu geben. In drei Beiträgen werden die historischen Entwicklungslinien qualitativer erziehungswissenschaftlichen Forschens nachgezeichnet, theoretische Grundlagen skizziert sowie Forschungsstand und -perspektiven deutlich gemacht. In einem sehr gut aufgebauten und pointiert verfaßten Beitrag zur Entwicklung und zur Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der

Erziehungswissenschaft beschreibt *Ewald Terhart* die Grundannahmen qualitativer Forschung, ihre Entwicklung in der Erziehungswissenschaft sowie ihre Gegenstandsbereiche und Forschungsmethoden. Schließlich fragt er am Ende des Beitrages u.a. nach der disziplinären Zuordbarkeit des qualitativen Forschungsansatzes. Dabei vertritt er den Standpunkt, den bereits der gewählte Buchtitel deutlich macht, daß nämlich nicht von einem genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungskonzept gesprochen werden kann. Die Entwicklung und Anwendung qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft kann nicht losgelöst von den Diskussionen in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachtet werden, die sich ebensolcher Methoden bedienen. Diese interdisziplinäre Perspektive vertritt auch *Heinz-Hermann Krüger* in seinem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, indem er in diesem Forschungsbereich für das narrationsstrukturelle Verfahren von Schütze sowie für das Konzept der objektiven Hermeneutik plädiert. Zwar stellt Krüger in seinem Beitrag das spezifische Erkenntnisinteresse erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, nämlich die Rekonstruktion von Lebensgeschichten als Lern- und Bildungsgeschichten, heraus und weist auch auf die historischen Linien pädagogischer Biographieforschung hin. Gleichzeitig warnt er jedoch zurecht davor, einen künstlichen Gegensatz zwischen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung zu konstruieren. Der letzte Beitrag des ersten Teils beschäftigt sich mit der Geschichte und den Besonderheiten der Verwendung von Fallstudien in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Reinhard Fatke* fragt hier nach der Funktion von und dem Umgang mit Einzelfallstudien, die auf wissenschaftliche Erkenntnis abzielen und betont die notwendige Unterscheidung von der „Fallarbeit“ in der pädagogischen Praxis.

Nach der Lektüre dieser drei sehr lesenswerten Überblicksartikel stellt sich jedoch die Frage nach den Kriterien für den Aufbau dieses ersten Teils des Handbuches. Sicher ist die Biographieforschung

ein zentrales Forschungsgebiet innerhalb der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung, jedoch bleibt hier die Auswahl gerade dieses Forschungsfeldes für einen Überblicksartikel begründungsbedürftig. Gerade weil sich zunehmend auch andere Forschungsansätze in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert haben, wäre hier eine breitere Darstellung wünschenswert gewesen, um einen differenzierteren Überblick zu ermöglichen.

Der zweite Teil des Bandes beschäftigt sich in insgesamt 12 Beiträgen mit den methodologischen Grundlagen qualitativer (erziehungswissenschaftlicher) Forschung. Eröffnet wird dieser Teil seltsamerweise mit einem Beitrag, nach dessen Lektüre sich die Frage stellt, ob man sich überhaupt auf qualitative Forschung einlassen oder es nicht doch besser bei den anerkannten statistischen Verfahren belassen sollte (*Hans Oswald*). Glücklicherweise werden in den folgenden Beiträgen dann doch Wege aufgezeigt, wie mit den Problemen, die sich bei qualitativer Forschung ergeben, umgegangen werden kann. So werden die Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß beschrieben (*Eckard König/Annette Bentler*), wenngleich diese relativ voneinander abgeschlossen wirken und die Offenheit qualitativen Forschens wenig deutlich wird. Zum anderen wird das Problem der Stichprobenziehung (*Hans Merkens*) sowie die Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Triangulation und idealtypischem Verstehen (*Agi Schröder-Lenzen*) diskutiert. Einem häufig diskutierten Thema widmet sich der Beitrag von *Steffani Engler*, der sich mit der Frage nach der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden auseinandersetzt. Am Beispiel der Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ aus den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts versucht sie Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Vorgehens herauszuarbeiten und weist auf die ungeklärte Frage nach dem Umgang mit Daten hin, die durch unterschiedliche methodische Zugänge gewonnen wurden. Während sich diese Beiträge vor allem mit allgemeinen

methodischen Grundproblemen qualitativer Forschung auseinandersetzen, folgen im weiteren zwei Beiträge zu methodologischen Diskussionen im Bereich der Frauenforschung (*Gabi Abels* und für die ehemalige DDR *Marlies Hempel*). Mit Fallstudien im Spannungsfeld zwischen Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse beschäftigen sich dann die folgenden beiden Beiträge. Zum einen versuchen *Marianne Leuzinger-Bohleber* und *Ariane Garlichs* das Zusammenspiel beider Disziplinen anhand zweier Forschungsprojekte zu konkretisieren. Zum anderen zeichnet *Volker Schmid* sehr schön Ziele und Anliegen psychoanalytischer Pädagogik nach und macht die historischen Entwicklungslinien sowie die Bedeutung der Verwendung von Fallstudien in diesem Bereich deutlich. Dem Problem der Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit und den Folgen für qualitative Forschung widmet sich *Helga Kelle* in einem sehr lesenswerten Beitrag aus systemtheoretischer und konstruktivistischer Perspektive. Dieser Frage nach den erkenntnistheoretischen Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung gehen auch *Hans Lenk* und *Matthias Maring* in einem eher philosophisch gehaltenen Artikel zur Reichweite Interpretatorischer Erkenntnis nach. Abgeschlossen wird dieser zweite Teil des Handbuches mit einer interessanten historischen Studie zur Erkenntnistheorie Georg Forsters von *Jörn Garber*.

Betrachtet man die Zusammenstellung der Beiträge in diesem zweiten Teil des Handbuches, dann stellt sich auch hier wieder die Frage nach den Auswahlkriterien. Eine systematische Linie läßt sich zwischen den einzelnen Beiträgen nur schwer erkennen. Genauer betrachtet, liegen hier drei verschiedene Systematiken zugrunde, die jedoch jede für sich nur unvollständig ausgeführt werden. So gibt es hier Beiträge, die sich mit methodologischen Problemen beschäftigen, die sich aus dem konkreten Forschungsprozeß ergeben, jedoch nur Teile daraus, etwa Triangulation und Stichprobenziehung diskutieren. Ein anderer Strang wären die methodologischen

Diskussionen in verschiedenen Forschungsfeldern, wobei hier lediglich die Frauenforschung ausgewählt wurde. Und zum dritten werden in diesem Teil methodologische Grundlagen dargestellt, die unterschiedlichen Theorietraditionen entspringen, wobei sich wiederum die Frage stellt, warum gerade diese und nicht auch die Theorie-tradition etwa des symbolischen Interaktionismus oder der Phänomenologie einbezogen wurde. Damit wird es für den Leser nur schwer möglich, trotz der sehr guten Einzelbeiträge, sich einen Überblick über das Feld qualitativer Methodologie zu verschaffen.

Der dritte und mit 22 Beiträgen längste Teil des Handbuchs widmet sich den Methoden und Verfahren qualitativer (erziehungswissenschaftlicher) Forschung. Dieses Kapitel bietet einen differenzierten Einblick in die für die Erziehungswissenschaft relevanten und in dieser Disziplin verwendeten qualitativen Erhebungs- und Auswertungswertungsverfahren. Auf den ersten Blick läßt sich jedoch auch in diesem umfangreichen Kapitel eine logische Strukturierung nur schwer erkennen. Der/die im Bereich qualitativer Forschung Vorgebildete hat zwar die Möglichkeit, diese Systematisierung selbst zu leisten und in diesem Teil etwa die reaktiven von den nicht-reaktiven Verfahren zu unterscheiden oder zwischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden zu trennen. Jedoch wäre auch hier nicht nur für den in diesem Bereich unerfahrenen Leser, eine interne Gliederung oder zumindest ein Einführungsartikel wünschenswert gewesen. Dieser Einwand ändert jedoch nichts an der Qualität der einzelnen Beiträge in diesem Kapitel, die überwiegend einen hohen Informationsgehalt besitzen und sehr lesenswert sind.

Begonnen wird dieser Teil mit zwei Beiträgen zur Bild- bzw. Photointerpretation, die einen sehr guten Überblick zu diesem Bereich qualitativer Forschung bieten. So widmet sich *Klaus Mollenhauer* der Bedeutung und den methodischen Problemen der Bildinterpretation für die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung und

betont ein eingeschränktes thematisches Interesse an Bildern im Gegensatz zur Kunstgeschichtsschreibung. Nicht Bilder überhaupt, sondern solche, die auf das Verhältnis zwischen den Generationen hinweisen, sind hier von Bedeutung. *Burkhard Fuhs* plädiert in seinem ausgezeichneten Beitrag zur Photointerpretation für eine stärkere Einbeziehung dieses Materials in qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung und fordert eine eingehendere theoretische und methodische Diskussion. Die drei folgenden Artikel beschäftigen sich aus verschiedenen Perspektiven mit historischen Zugängen qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung (*Rachel M. Herweg* mit historisch-hermeneutischer Quellenanalyse; *Dorle Klika* mit historischer Kindheitsforschung; *Jutta Ecarius* mit historischer Sozialisationsforschung). Die Beiträge von *Theodor Schulze* und *Charlotte Heinritz* widmen sich in ergänzender Weise den Autobiographien als Quellenmaterial. Während Heinritz nach der Bedeutung autobiographischer Materials für die erziehungswissenschaftliche Forschung fragt, thematisiert Schulze die hier relevanten Auswertungsv erfahren. Einen guten Überblick zum Bereich der Jugendtagebuchforschung gibt schließlich der Beitrag von *Luise Winterhager-Schmid*, die als Unterschied zu Autobiographien die Situationsgebundenheit von Tagebuchaufzeichnungen herausstellt. Der ausgezeichnete systematische Überblick zu verschiedenen Interviewtechniken von *Barbara Frieberthäuser* läßt sich gleichzeitig als Einleitung zu den folgenden Beiträgen lesen, die sich mit Interviewverfahren aus verschiedenen Perspektiven beschäftigen. So bietet beispielsweise der Artikel von *Friederike Heinzl* einen sehr schönen Einblick in die Probleme und Erfahrungen der Anwendung qualitativer Interviews bei Kindern; *Manuela Lutz*, *Imbke Behnken*, und *Jürgen Zinnecker* stellen das von ihnen selbst weiterentwickelte Verfahren der narrativen Landkarten vor; *Eva Marsal* widmet sich dem Bereich der „Dialog-Konsens-Methoden“; das Verfahren des narrativen Interviews wird in einem sehr

gut strukturierten Beitrag von *Gisela Jakob* erläutert. Qualitative Forschung stützt sich aber nicht nur auf Interviews oder autobiographische Materialien. Bei bestimmten Forschungsfragen kommt man mit diesen Verfahren schnell an Grenzen, die den Einsatz anderer Methoden notwendig machen. Für die Untersuchung milieuspezifischer bzw. kollektiver Erfahrungen stellt *Ralf Bohnsack* das Verfahren der Gruppendiskussion vor und gibt einen profunden Überblick zu den theoretischen Modellen und der Anwendung dieses Verfahrens. Für die Untersuchung von Individuen oder Gruppen in ihrer Lebenswelt stellt *Barbara Friebertshäuser* in einem sehr gut strukturierten Beitrag die Feldforschung mit ihrer Kernmethode der teilnehmenden Beobachtung vor. In diesem exzellenten Überblick arbeitet sie gleichzeitig die Bedeutung dieses Forschungsfeldes für die Erziehungswissenschaft heraus, den sie in den beiden gemeinsamen Elementen „Fallbezug“ und „Verstehen“ verortet. Die letzten vier Beiträge dieses Kapitels beschäftigen sich schließlich mit Interpretations- und Auswertungsverfahren in der qualitativen Forschung, wie der objektiven Hermeneutik (*Detlef Garz*), der Auswertung von Leitfadeninterviews (*Christiane Schmidt*) oder computergestützten Auswertungsverfahren (*Udo Kuckartz*).

Der vierte Teil des Bandes widmet sich in insgesamt 15 Beiträgen der Bedeutung und der Anwendung qualitativer Methoden in pädagogischer Praxis und Ausbildung. Hier finden sich Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dieser Thematik auseinandersetzen. Mit Praxisforschung im Sinne einer forschenden Tätigkeit von PraktikerInnen beschäftigt sich *Annedore Prengel*, die einen Überblick über deren Bedeutung in Erziehung und Erziehungswissenschaft gibt und für eine stärkere Anerkennung von Praxisforschung plädiert. Auch der Beitrag zur Aktionsforschung von *Herbert Altrichter*, *Waltraud Lobenwein* und *Heike Welte* befaßt sich mit der Frage, wie Forschung mit und durch PraktikerInnen dazu beitragen kann, die eigene Praxis weiterzuentwickeln. Der Be-

reich der (Selbst-) Evaluation von Praxisprojekten wird durch die Beiträge von *Wiltrud Döpp* zur Bielefelder Laborschule und von *Ulrike Graff* zur selbstevaluativen Forschung in einem feministischen Projekt angesprochen. Zudem berichten *Heino Reimers* und *Waldemar Pallasch* über ein qualitativ angelegtes Begleitforschungsprojekt zur Supervisionsausbildung. Weiterhin werden in diesem Teil des Buches verschiedene Methoden vorgestellt, die sich als Lern- und Forschungsinstrumente in der pädagogischen Praxis oder auch in der Ausbildung eignen könnten, wie etwa das szenische Spiel (*Wolfgang Nitsch* und *Ingo Scheller*), die Kind-Umfeld-Diagnose (*Ursula Carle*) oder auch das Tagebuch (*Dietlind Fischer*). Mit der Bedeutung des Einsatzes qualitativer Forschungsmethoden in der Ausbildung beschäftigen sich *Michael Schumann* für die Sozialpädagogik und *Gertrud Beck* und *Gerold Scholz* für die Lehrerbildung. Für den Bereich der Erwachsenenbildung arbeiten *Jochen Kade* und *Dieter Nittel* die Bedeutung der Biographieforschung heraus; *Sigrid Nolda* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Interaktionsfeldstudien in diesem Handlungsfeld. In seinem Beitrag zur qualitativen Kinder- und Jugendhilfeforschung beschreibt *Christian Lüders* dieses Forschungsfeld als ein wenig strukturiertes und etabliertes und plädiert für eine stärkere methodische und methodologische Fundierung dieses Bereiches.

Insgesamt versucht dieser Teil des Buches die Möglichkeiten und Erträge qualitativer Forschung für die pädagogische Praxis und Ausbildung deutlich zu machen. Dies geschieht über eine Auswahl von Themen und Beiträgen, die unterschiedliche Perspektiven auf eine solche Forschung eröffnen. Es finden sich hier sowohl Beiträge zur Verwendung qualitativer Forschung in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen in verschiedenen Handlungsfeldern, zur Selbstbeobachtung von PraktikerInnen bzw. zur (Selbst-) Evaluation von Praxisprojekten sowie zur qualitativen Forschung in bestimmten Pra-

xisfeldern, die durch WissenschaftlerInnen durchgeführt wird.

Im fünften und letzten Teil des Bandes werden schließlich noch nützliche Hinweise für Forschende gegeben; so zum wissenschaftlichen Arbeiten (*Georg Rückriem und Joachim Stary*), zur Beantragung von Forschungsmitteln (*Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Friebertshäuser*) und zu ethischen Standards qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung (*DGfE*).

Das Handbuch bietet insgesamt viele lesenswerte und sehr informative Beiträge, die durch ihre stringente Argumentation und die teilweise Einbeziehung von Projektbeispielen überzeugen können. Obwohl der Band einige systematische Schwächen aufweist, die es dem Leser erschweren, sich einen angemessenen Überblick über den Stand qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung zu verschaffen, gelingt es dem Handbuch dennoch, einen differenzierten Einblick in diesen Forschungsbereich zu geben. Ein Verdienst des Handbuches ist es sicherlich, unterschiedliche methodologische und methodische Herangehensweisen an das Feld der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung aufzeigt und damit der Ausdifferenzierung dieses Forschungsfeldes Rechnung getragen zu haben.

Tobias Nikolaus Klass

Rezension: Alfred Schäfer, Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst, Opladen: Leske + Budrich 1999

Es gibt eine Dialektik des Wohlmeinens, die alle Wohlmeinenden zum Verzweifeln bringt: So könnte man Foucaults an Nietzsches geschulten Blick auf die Genese der eigenen moralischen Ansprüche zusammenfassen. Wann immer man nämlich versucht, es „besser“ zu machen als die Vorgängergeneration: Ergebnis ist doch stets, daß man es nur „schlimmer“ macht, weil

feiner, subtiler, und damit: unentrinnbarer. Beispiel: die „sexuelle Befreiung“. Gegen die restriktive Moral und Verdammnis des Körperlichen in den fünfziger Jahren setzt eine Aufbruchgeneration eine „bessere“, weil „befreite“ Sexualität. Ergebnis? Das Verschwinden jedweder Nacktheit: Sexualität ist überall, es gibt nichts Angezogeneres als den nackten Körper (wie Baudrillard sehr schön am Striptease gezeigt hat), kein Nasenspray mehr, das nicht einen Leni-Riefenstahl-Körper stählt, kurz: die freigewordene Sexualität, so scheint es, hat sich selbständig gemacht, ist in alle Poren des Alltags eingedrungen und so zu einer neuen, viel subtileren weil unfliehbareren Norm geworden.

Das pädagogische Wollen, und um dieses geht es im hier besprochenen Buch, ist von dieser Dialektik nun nicht ausgenommen, im Gegenteil. Das Unwohlsein, mit dem Alfred Schäfer sein Buch eröffnet, spricht einem jeden, der unter dem Wohlmeinen der Freunde aller Fremden einmal gehörig gelitten hat, aus der Seele: Wie viel Bedenkenlosigkeit herrscht da den eigenen Voraussetzungen gegenüber, wie unreflektiert werden da, immer unter der Fahne des Wohlmeinens, eigene Vorstellungen von gelingender Subjektivität, historischem Fortschritt, menschlichen Entwicklungsstufen usw. bruchlos auf andere Kulturen übertragen, ohne je gefragt zu haben, ob es derartige Vorstellungen bei der in Augenschein genommenen Kultur überhaupt gibt, wie (und ob) in diesen Kulturen die besagten Vorstellungen konzeptualisiert werden, welche Rolle sie in deren Leben spielen usw. Der Blick in viele pädagogische Schriften und Praxen, in denen „Bildung“ interkulturell gedacht bzw. befördert werden soll, scheint in dieser Hinsicht noch immer ein Blick ins tiefe achtzehnte Jahrhundert.

Gegen diese Unbedarftheit nun erhebt „Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst“ ebenso originell wie kompetent die Stimme. Im Zentrum steht dabei die Vorstellung der Konstitution von Subjektivität, in Schäfers Vokabular gesagt: Im

Zentrum stehen „Person- und Selbstwertungsprozesse“. Diese, soll in ihnen Raum für „Bildungs“-Prozesse bleiben, sind dabei stets vorzustellen als solche Prozesse, in denen das Selbst sich nicht einfach zum bereits angehäuften und noch zu entdeckenden Wissen situiert (um so sich und die seinen sowohl technisch als auch moralisch zu verorten und voranzubringen), sondern zuerst als Prozesse, in denen ein Selbst sich zu fassen versucht in seiner Beziehung zum „Anderen“, d.h. aus einer Differenz, die für es zugleich konstitutiv und unverfügbar ist. Gegen allzu simpel gestrickte, funktionalistisch ausgerichtete Erklärungen, die im Vergleich der Kulturen in den Selbstkonstitutionsprozessen „archaischer“ Gesellschaften (wie etwa Initiationsriten oder bestimmten „mythischen“ Praktiken) das Muster sich ewig reproduzierender, weil in sich geschlossener Traditionalismen sehen (das aufzusprenken bekanntlich im letzten Jahrhundert ganze Heerscharen von Erziehern (und Feldherren) mit dem Licht der „Mündigkeits“-Fackel ins „Herz der Finsternis“ gezogen sind), versucht Schäfer nun zu zeigen, daß auch bei diesen sogenannten „vorhochkulturellen Gesellschaften“ Reflexions- und Spielräume in den Konzeptionen und Praxen von Selbstkonstitution mitgedacht sind, die durchaus Raum für „Bildungs“-Prozesse im o.g. Sinne lassen. In einigen afrikanischen Gesellschaftsformen etwa, dies zeigt Schäfer aus ganz unterschiedlichen Perspektiven in den Einzelaufsätzen des Bandes, ist die Entstehung einer Person „immer schon mehr [...] als eine glatte Integration in eine als harmonisch unterstellte Gemeinschaft“ (S. 8), weil es je schon etwas gibt, das „als Transzendenz ins Daseins ragt“ und so die in Frage stehende „Subjektivität in eine different bleibende Einheit von sozialem Selbst und transzendtem Anderen [zerteilt], die ein ungebrochenes Selbstverhältnis kaum vorstellbar macht“ (S. 9). Rimbauds berühmtes Diktum *Je est un autre* erweist sich somit als *keine* genuin abendländische Angelegenheit: Zumindest in vielen Gegenden Westafrikas kann es (folgt man Schäfer) mit derselben Gültigkeit be-

hauptet werden wie in Paris, London oder Sils Maria.

Eben gerade an dieser Stelle schnappt nun aber die Schere der Dialektik zu (wenn man denn dann noch von Dialektik sprechen kann; Foucault wäre da sicher skeptisch gewesen). Durch die Hintertür einer Universalismuskritik nämlich droht sich hier – zumindest *virtualiter* – ein viel umfassenderer Universalismus ins Haus einzuschleichen. Etwas polemisch gesagt: Ausgewählte afrikanische Kulturen zu einer Subjektivitätsavantgarde *avant la lettre* zu erklären (als gäbe es da einen Naturzustand gelebter (und nicht bloß kognitiv erwogener) *différance*), beläßt diese Kulturen gerade nicht in ihrer ihnen eigenen Fremdheit, sondern macht aus ihnen vor allem das Andere *unseres* Selbst, macht sie zum Spiegel zuerst *unserer* Selbstverständigung über *unsere* Subjektivitätskonstitution. *Je est un autre* liegt da gefährlich nah an *L'autre est Je*: Denn unter den Schichten kulturell verschiedener Ausformungen wird da plötzlich die Selbstdifferenz des Ich als transkulturelle Universalie erkennbar – als sei gerade diese Figur jeder Historizität und auch Ethnozentrität enthoben.

Der Gefahr eines Hintertüruniversalismus ist sich Schäfer selbst – zum Glück – nun durchaus bewußt. Wenn die Probleme der Subjektivierung in „archaischen und traditionellen Gesellschaften“ von denen in „aktuellen Selbstproblematierungen des modernen Subjektverständnisses“ so weit „gar nicht [...] entfernt zu liegen scheinen“, schränkt er daher gleich zu Beginn die von ihm eröffnete Perspektive selbst wieder ein, dann könne dies natürlich nicht gleichbedeutend sein mit der Aufforderung, „in traditionellen Gesellschaften nach sozial akzeptierten Lösungsmustern für (post-)moderne Problemstellungen zu suchen“ (S. 9); eine erahnte Parallele allein rechtfertigt auch für Schäfer nicht die Einebnung einer unaufhebbaren kulturellen Differenz. Was die entdeckte Parallele zwischen beiden – genauer: der Funktion „(immer problematischer) Bildungsprozesse“ in beiden – gleichwohl untersuchenswert werden lasse,

sei, daß darin vor allem etwas deutlich werde: die „Dignität dieser Bildungsprozesse [...], die eine einfache Gegenüberstellung von funktionaler Eingliederung und modernem Erziehungssystem unmöglich machen sollte. Diese Dignität ist eine durch den funktionalistischen Zerrspiegel hindurch zu gewinnende, was ein Problem für die immer eurozentrisch bleibende Repräsentation darstellt. Insofern ist sie aber zugleich eine ‚Gabe‘, aber eine Gabe, die nichts gibt, was dem Anderen nicht schon von selbst (wenn auch anders als ‚gegeben‘) zukommen würde.“ (S. 9)

So also versucht Alfred Schäfer (unverkennbar Adorno-geschult) der drohenden Dialektik der Postmoderne zu entgehen: Seine Aufsätze sollen nicht dazu dienen, in einer anderen Welt einen *état de nature* gelebter Selbstdifferenz aufzuspüren, aus dem dann eine Revision des abendländischen Bildungsdenkens abgeleitet werden kann (diese traurige Figur des Wohlmeines ist ja nicht unbekannt: „Lernen von den Naturvölkern“), sondern sie *benutzen* – und zwar bewußt durch den „Zerrspiegel“ der eigenen, europäisch geprägten Denkweise und ihrer Gebundenheit an den Begriff: Denn Schäfer weiß, daß er diesen gar nicht entkommen *kann* – den kulturübergreifenden Vergleich explizit dazu, die Dignität von „Bildungsprozessen“ (wieder) herzustellen, um so bestimmte, in der *hiesigen* bildungstheoretischen Diskussion eingebürgerte Dichotomisierungen unterlaufen zu können. Diese „Dignität“ als, wie Schäfer im Anschluß an Derrida schreibt, eine „Gabe“ – d. h. als etwas, das sich jenseits der Ökonomie bloßer Funktionalität bewegt – im Diesseits zu erweisen ist dabei der ethische Einsatz seines Schreibens und damit das Versprechen, das zu erfüllen die im Band versammelten Aufsätze antreten. Wird dieses Versprechen erfüllt?

So gestellt ist die Frage nun wohl ähnlich sinnvoll wie die, ob jemand sein Liebesversprechen erfüllt hat: Es gibt Arten von Versprechen, deren Clou (weil Motor) gerade in ihrer Unerfüllbarkeit liegt (was, laut Schäfer, auch Signum des pädagogischen Diskurses ist (vgl. S. 60)). Angemes-

sener gestellt müßte die Frage daher wohl lauten: *Auf welche Weise* versucht Schäfer – trotz der bereits konstatierten, unumgehbaren Gebundenheit an das eurozentrisch bleibende Repräsentationssystem – seinem Versprechen zu entsprechen, schreibend im Vergleich der Kulturen die Dignität von Bildungsprozessen zu erweisen? Das Problem, wie man etwas sprachlich fassen kann, um es trotz aller Unfaßbarkeit (und damit Gebbarkeit) doch als dieses oder jenes zu erweisen, wird explizit zu Beginn des sechsten Aufsatzes über „Die Nuer und das Nichtidentische“ behandelt. Die Antwort, die dort auf die Frage: ‚Wie „etwas“ benennen (und damit „geben“), das sich per definitionem eindeutiger Benennbarkeit entzieht?‘, gegeben wird, heißt: „Gleiten“. Dieses Konzept führt Schäfer bereits im fünften Artikel zu „Rolle und Identität. Zur Frage der praktischen Autonomie“ ein. Dort geht es ihm u. a. um die „gleitende Handhabung von Ambiguität“ (S. 109) bei der Bestimmung des Selbst zwischen Person und (sozialer) Rolle. Da man einerseits nämlich von der „Nichtidentität von Rolle und Person“ ausgehen müsse, man aber andererseits auf die Vorstellung der Person als das Andere der wechselnden Rollen nicht einfach verzichten könne, da „wir kaum in der Lage sind, die Person als Leerstelle zu behandeln“, schlägt Schäfer – durchaus im Sinne der Etymologie des Begriffes *persona* – vor, das Verhältnis von Rolle und Identität zu verstehen „als ein Gleiten zwischen verschiedenen, an die Person gebundenen Rollen“. (S. 113) „Gleiten“ scheint hier soviel zu meinen wie: permanentes Sich-Bewegen zwischen verschiedenen Positionen, wobei einerseits keine der damit eingenommenen Positionen als die eigentliche, den anderen vorgeordnete Position gilt, andererseits aber auch die Zahl der eingenommenen Positionen weder unendlich noch beliebig ist, weil sie lebenspraktisch von sozialen Funktionen abhängt. „Gleiten“ als theoretische Figur bezeichnet damit eine Bewegung zwischen Punkten innerhalb der Grenzen einer ebenso vielfältigen wie vieldeutigen Einheit ohne Zentrum.

Diese Figur nun überträgt Schäfer auf den Bereich begrifflicher Arbeit. Dort nimmt sie die Gestalt permanenter metonymischer oder synekdocherischer, kurz: figuraler Verschiebungen und Substitutionen in einem gegebenen „diskursiven Feld“ (vgl. S. 137) an. Wie sich dies vorzustellen ist, verdeutlicht Schäfer am Begriff „kwoth“. In einer Relektüre der Schriften Evans-Pritchards über die Nuer zeigt er, daß dieser lebenspraktisch außerordentlich bedeutsame Begriff – mit dem die Nuer „nicht-empirische, aber dennoch in der empirischen Welt wirksame Verursachungszusammenhänge beschreiben“ (S. 146), die Evans-Pritchard in Anlehnung an die christliche Figur „Gott“ zu rekonstruieren versucht – nur mit Gewalt und unter Ausblendung zahlreicher Aspekte begrifflich eindeutig zu fassen ist, da seine Bedeutung nur in Abhängigkeit von wechselnden Kontexten und auch dort nur als ambivalent zu begreifen ist. So werden „kwoth“, wie aus Evans-Pritchards Beschreibungen hervorgeht, zugleich empirische, lebensweltliche und geistige, von der Lebenswelt unbedingt zu trennende Eigenschaften zugeschrieben, derart, daß jeder Versuch, „kwoth“ in einer der beiden Sphären eindeutig zu verorten, dazu verdammt ist, daß man auf die je andere, entgegengesetzte Sphäre verwiesen bzw. zu dieser „metonymisch“ verschoben wird.

„Im Gleiten der Signifikanten“, faßt Schäfer aus der Sicht ethnologischer Klassifizierungsversuche nun die Gefahr solcher Uneindeutigkeit zusammen, „droht das Signifikat, die ‚Essenz‘, verlorenzugehen. Metonymie und Synekdoche lassen – wie Evans-Pritchard selbst sieht – jeden Bestimmungsversuch einer Gottesinstanz als schwieriges Unternehmen erscheinen.“ (S. 148) Diese Gefahr aber, und das ist die Pointe an Schäfers Relektüre der Schriften Evans-Pritchards, ist eine Gefahr nur aus der Sicht eines Denkens, das eindeutige Identifizierbarkeit als sein letztes Ziel begreift. In Anlehnung an die oben vorgestellte Auffassung von einem „Gleiten zwischen verschiedenen, an die Person gebundenen Rollen“ als Vorstellung von Subjek-

tivität macht Schäfer, gestützt allein auf Evans-Pritchards eigene Ausführungen, daher einen anderen Interpretationsvorschlag, der im „gleitenden“ Charakter des Terminus „kwoth“ eben dessen Stärke entdeckt: „Vielleicht“, leitet Schäfer vorsichtig diesen Gegenvorschlag ein, „könnte man ‚kwoth‘ aber gerade dadurch verstehen, daß man dieses Konzept als Angabe jenes Ortes versteht, für den wir den ‚Täter‘ haben: als Angabe jenes Ortes, an dem in unserer Kultur das selbstverantwortliche und sinnkonstituierende Subjekt als letzte Legitimations- und Urteilsinstanz im Lichte einer ihm zugänglichen Vernunft erscheint. ‚kwoth‘ wäre dann vielleicht eher als Name für eine ‚Leerstelle‘ zu sehen, die situativ und pragmatisch mit unterschiedlichen Verwendungsweisen das Fehlende substituiert. Solche Substitutionen beziehen sich dabei – wie die Betrachtung der Psychoanalyse zeigte – auf das Fremde, auf das, was in ‚normalen‘ Sinnzuweisungen nicht aufgeht, auf ‚Überdeterminationen‘, auf die Pluriformität von Verweisungszusammenhängen, die ihren Ordnungszusammenhang durch das erreichen, was oben ‚diskursives Feld‘ genannt wurde. Ein solcher Vorschlag würde der Offenheit der Verwendung von ‚kwoth‘ durch die Nuer vielleicht eher gerecht als immer wieder erneute [...] Versuche, die Substitution in einem bestimmten logischen Modus zu ‚bannen‘.“ (S. 156)

Diese Interpretation – und nur deshalb wurde sie in dieser Ausführlichkeit zitiert – präsentiert nun freilich nicht nur Schäfers Gegenvorschlag zur Methode begrifflicher Identifikation, sondern zeigt zugleich, *in welcher Weise* Schäfer selbst seinem Versprechen, im Vergleich der Kulturen die Dignität von Bildungsprozessen zu erweisen, entspricht, d.h. wie sehr er selbst zu diesem Zweck schreibend „gleitet“, um Raum für das unabschließbare Spiel der Differenzen zu schaffen. Es ist der Konjunktiv („Vielleicht könnte man ...“), der seine Interpretation einleitet, der dann aber in einen Indikativ („solche Substitutionen beziehen sich ...“) überführt wird unter Berufung auf hiesige Theoriegebäude

(hier: die Psychoanalyse). Dem folgt wieder der Konjunktiv („Ein solcher Vorschlag würde ...“), dessen theoretischer Einsatz freilich nicht eine reine Denkmöglichkeit, sondern das Eher-gerecht-Werden, sprich: die angemessenere Identifizierung ist („würde vielleicht eher gerecht als ...“). Diese angemessenere Identifizierung dient, wie einige Seiten später deutlich wird, vor allem dazu, das Modell der Nuer – jetzt schon im Indikativ – als eines zu erweisen, das – und zwar: explizit im Gegensatz zum europäischen Modell des „identifizierenden Denkens“ – im Stande ist, „Bedeutungsambivalenzen [...] in den symbolischen Zusammenhang eines ‚diskursiven Feldes‘ (kwoth) zu stellen, innerhalb dessen Fremdheit durch eine offene Reihe von Supplementierungen der Leerstelle handhabbar erscheint, ohne daß sie ihren Fremdheitscharakter verliert.“ (S. 159) Trotz allen – überzeugenden – Vorhergehenden und noch folgenden Warnungen davor, diese Dichotomisierung als ein schlichtes „Zurück zu den Nuern!“ (vgl. S. 162) mißzuverstehen: Sie blitzt doch immer wieder auf in Schäfers Texten, die Figur des *penseur sauvage*, von dem man etwas lernen kann – nämlich einen wenn auch nicht „versöhnenden“ (Adorno bewahre!) so doch „ausgleichenden“ (vgl. S. 28) Umgang mit „dem Anderen“ (der, dies beiseite bemerkt, in seiner Bedeutungsbandbreite in Schäfers Texten schwankt zwischen dem einfachen Gegenüber bis zum absolut Anderen im Sinne Levinas). In solchen Au-

genblicken steht das beschworene „Gleiten“ im Rondo der Positionen still, um selbst – und zwar: in der gängigen, identifizierenden Wissenschaftssprache, derer sich Schäfer durchgehend bedient – Position zu beziehen für ein Modell (das „der Differenz“), gegen ein anderes (das „der Identifizierung“). Der Umgang mit dem Anderen, heißt es im genannten Aufsatz über die Nuer, sei „nicht einfach“, aber eben auch nicht „unauflösbar paradox. Gefordert erscheint dann die selbstreflexive Brechung des Umgangs mit Sprache“, denn „ausweglos“ sei die Situation nur dann, „wenn man sich der ‚Identitätslogik‘, der ‚Logik der Präsenz‘ verpflichtet.“ (S. 130) Will man jedoch „für“ etwas – etwa: die Dignität von Bildungsprozessen im Modell der Differenz – argumentieren (und dies tut Schäfer über weite Strecken in überzeugender Weise), hat die Logik der Identität – ob man sich ihr nun „verpflichtet“ glaubt oder nicht – längst wieder Fuß gefaßt. Dem „Paradox“ der Kritik der Identitätslogik entkommt auch Schäfer schreibend nicht; was bleibt ist – „pragmatisch und situativ“ –, auf die Wirkung der gewählten Bilder und Geschichten zu hoffen: deren Fremdheit (im Sinne von: Sperrigkeit, Unverdaulichkeit) vielleicht die Kraft in sich trägt, die es braucht, um das Versprechen der Bildung am Leben zu erhalten. Solche Bilder und Geschichten finden sich in Schäfers Erzählungen von der Fremde in der Tat zuhauf.