

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 entlegene 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 lädt 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 Lehrerbildung) 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 Erlebensstrukturen und Wahrnehmungsweisen des Ratsuchenden gleichsam vorzudringen; er hat mit den diesbezüglichen Formulierungen zum Konzept der *nondirektiven* Beratung einen Paradigmenwechsel in der bis dahin von direkten 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 Bedingungsammenhängen des gestiegenen Beratungsbedarfs auseinander, er entwickelt auch eine differenzierte Typologie unterschiedlicher Beratungssituationen. Dabei unterscheidet er sowohl zwischen drei „*Problemerkämpfungsfeldern*“, 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 erfahrungsgeliteten, 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 Erlebnismöglichkeiten 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 verstohlenen 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 eingeengten Perspektive des Klienten (= „Tunnelblick“). Die von ihm vorgeschlagenen Interventionen

sind unzweifelhaft *direktiv* und – eingeständenermaßen – 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 (zumal 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, bewertete 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 eigener 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 Vermissen 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
- Hundsals,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: Hundsals,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 qualitativen 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*), wiewohl 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 Handbuchs mit einer interessanten historischen Studie zur Erkenntnistheorie Georg Forsters von *Jörn Garber*.

Betrachtet man die Zusammenstellung der Beiträge in diesem zweiten Teil des Handbuchs, 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 Handbuches 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 Auswertungungsverfahren. 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 autobiographischen Materials für die erziehungswissenschaftliche Forschung fragt, thematisiert Schulze die hier relevanten Auswertungungsverfahren. Einen guten Überblick zum Bereich der Jugentagebuchforschung 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 Friebertshäuser* 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 aufgezeigt 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 aufzusprengen 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 Diesseits 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 Selbstproblematisierungen 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 Verursachungs-zusammenhänge 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, spricht: 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.