

Teemu Suorsa, Antti Rantanen, Matleena Mäenpää und Hannu Soini

Zur Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Beratungsforschung

1. Einleitung

Es wird weithin akzeptiert, dass die theoretische Orientierung einer Beraterin oder eines Beraters nicht der Hauptfaktor ist, wenn es um die Effektivität psychotherapeutischer Behandlungen geht (Lambert 1992; Asay & Lambert, 1999). Trotzdem mag das Ergebnis einer Behandlung, je nach Art der Therapie, qualitativ verschieden sein (Nilsson, Svensson, Sandell & Clinton 2007). Das heißt, dass es nicht immer klar ist, ob die berichtete Orientierung des Beraters an ihr theoretisches Vorbild heranreicht. So weisen etwa Hollanders und McLeod darauf hin, dass die Form, die ein eklektischer/ integrationistischer Ansatz „wahrscheinlich“ annehme, eng „mit der persönlichen Auswahl“ des Beraters oder der Beraterin zusammenhänge (Hollanders & McLeod 1999, 413). Selbst wenn es offensichtlich ist – auch ohne empirische Befunde (Smedslund 1988) –, dass Aspekte jenseits der theoretischen Orientierung des Beraters maßgeblich für das Ergebnis einer Behandlung sind (Dreier 2008), so ist es doch auch entscheidend, was die Beraterin wie tut (Rantanen & Soini, in Vorbereitung) und was sie glaubt zu tun (Schneider & Martin 1992). Akkurate Messungen dessen, was Berater in Beratungssitzungen tun, sind allerdings überraschenderweise selten (Rantanen & Soini, eingereicht). Das selbe kann über die Forschung dazu, was Berater glauben zu tun gesagt werden (Hamer 1995).

Der vorliegende Aufsatz zielt darauf, einen subjektwissenschaftlichen Zugang zu dem zu entwickeln, „was Berater glauben zu tun.“ Aufgrund unseres Forschungssettings wird dies mit der Ausarbeitung eines subjektwissenschaftlichen Ansatzes verbunden, um wissenschaftlich zu erfassen, worüber der Klient spricht. Zunächst beschreiben wir die grundlegenden Elemente subjektwissenschaftlicher Forschung in der Tradition der Kritischen Psychologie. Anschließend beschreiben wir kurz den Hintergrund unseres Ausbildungs- und Forschungsprojekt zu Beratung, das in Zusammenarbeit mit der Stadt Oulu und anderen Städten der Umgebung durchgeführt und das vom Finnish National Board for Education finanziert wurde. Im darauf folgenden Abschnitt fokussieren wir die zu Übungszwecken durchgeführten Beratungssitzungen und heben dabei die Sitzun-

gen als Bestandteil subjektwissenschaftlicher Forschung hervor. Danach beschreiben wir die Analyse der erhobenen Daten und nennen exemplarisch einige vorläufige Forschungsergebnisse. Was folgt, ist also ein entwickelnder Blick auf das berufsbegleitende Training als einer besonderen Art, „Psychologie zu betreiben“, in der psychologische Ausbildungspraxis, Forschung und Theorisieren eine Einheit bilden, die als subjektwissenschaftliche Beratungsforschung charakterisiert werden kann. Schließlich behandeln wir einige Elemente subjektwissenschaftlicher Beratungsforschung, deren Weiterentwicklung sich lohnen würde.

2. Über den subjektwissenschaftlichen Ansatz

Im Zusammenhang mit dem kritisch-psychologischen Projekt, die „theoretische Unbestimmtheit der Psychologie zu überwinden“, argumentiert Klaus Holzkamp, dass es in der psychologischen Forschung notwendig ist, zwischen der kategorialen und der theoretischen Ebene der Begriffsbildung zu unterscheiden. Die Grundbegriffe und Differenzierungen des Forschungsgegenstands werden auf der kategorialen Ebene formuliert. Definitionen und Differenzierungen auf der kategorialen Ebene haben auch methodologische Implikationen. Auf der theoretischen Ebene wird die tatsächliche Realisierung von Phänomenen beschrieben, die auf kategorialer Ebene markiert wurden (Holzkamp 1983, 511-514).

Eine der hauptsächlichsten kategorialen Differenzierungen der Kritischen Psychologie hat mit der Begründetheit menschlicher Handlungen zu tun. Hier genügt es zu sagen, dass es unmöglich ist, menschliche Handlungen und Erfahrungen als „Reaktionen“ oder „Reaktionsmuster“ auf einen bestimmten „Stimulus“ oder ein „Bündel von Stimuli“ zu konzeptualisieren. Vielmehr sollte menschliches Handeln stets als begründet durch gesellschaftlich produzierte Umstände/ Bedeutungsstrukturen betrachtet werden, die das Individuum erfährt und auf eine bestimmte Weise reproduziert. Die erfahrenen Umstände als Handlungsmöglichkeiten oder -behinderungen werden als Handlungsprämisse des Individuums betrachtet. Eine wichtige methodologische Implikation dieser gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher Handlungen und Erfahrungen besteht darin, dass das „Subjekt“ nicht „Objekt“ subjektwissenschaftlicher Forschung ist. Stattdessen ist der Forschungsgegenstand die Welt, wie das Subjekt sie erfährt. Deshalb werden die an der Forschung beteiligten Individuen nicht als etwas zu Erforschendes angesehen; vielmehr werden sie als Mitforschende betrachtet, die daran interessiert sind, mittels Forschung einen bestimmten Aspekt ihres Lebens zu klären (Suorsa 2011a; Markard 2010).

Auf theoretischer Ebene werden Beschreibungen gegeben, die die Art betreffen, in der sich kategorial hervorgehobene Dimensionen von Phänomenen (die Begründetheit menschlicher Handlungen) im Leben bestimmter Personen, in bestimmten Kontexten und zu bestimmten Zeiten realisieren und konkretisieren. Im Hinblick auf die Begründetheit menschlicher Handlungen kann diesen Theorien in subjektwissenschaftlicher Forschung die Form von „Begründungsmustern“ (BGMs) gegeben werden, um die subjektive Funktionalität von Handlungen und Erfahrungen eines Individuums in bestimmten Lebensumständen vom „Subjektstandpunkt“ (z.B. Markard 1993, 41; Holzkamp 1983, 551) her zu verdeutlichen.

Beispielsweise präsentiert Ulrike Eichinger (2009) in ihrer Studie zu „strukturellen Reformen in der sozialen Arbeit aus Sicht der Beschäftigten“ als Forschungsergebnis fünf Begründungsmuster, in denen sich allgemeine Arten und Weisen ausdrücken, sich zu den strukturellen Reformen zu verhalten. Diese beinhalten z.B. die folgenden BGMs: „Ich bin offen und nehme eine positive Grundhaltung ein, weil ich in den Neuerungen eine Weiterentwicklung sehe und/ oder hierdurch negativen Sanktionen entgehen kann.“ „Ich beharre bzw. leiste Dienst nach Vorschrift, um durch meinen passiven Widerstand Neuerungen verhindern oder deren negative Folgen verzögern zu können.“ „Ich nehme eine kritische Haltung gegenüber den Neuerungen ein, um negative Entwicklungen erkennen und, falls notwendig, für strukturelle Verbesserungen eintreten zu können.“ Die Weise, in der sich eine individuelle Sozialarbeiterin zu den Umständen verhält, kann als individuelle Variante dieser allgemeinen BGMs betrachtet werden. Die Theorien, die die verschieden akzentuierten generellen Handlungsmöglichkeiten betreffen, sollten, wie Holzkamp (1983, 553-557) hervorhebt, als potenziell unabschließbare Projekte betrachtet werden, die in weiteren Forschungsprozessen auch mit anderen Mitforschenden reformuliert und spezifiziert werden können.

Den Kern subjektwissenschaftlicher Forschung bilden nicht nur Datenerhebung und die Rekonstruktion von Begründungsmustern. Vielmehr kommt es darauf an, von der unmittelbaren Erfahrung des Teilnehmenden auszugehen, um deren gesellschaftliche Vermitteltheit zu begreifen (Holzkamp 1984, 39, 49). Darüber hinaus beruht die Besonderheit subjektwissenschaftlicher Forschung, wie Holzkamp (1980, 2) ausführt, auf den Erfahrungen, die man zusammen mit den Teilnehmenden bei der Überwindung einer problematischen Situation bzw. der Erreichung eines gewünschten Ziels macht. Wir werden darauf später kurz zurückkommen. Im vorliegenden Artikel beschränken wir uns allerdings auf das, was man eine „deskriptive Zugangsebene von Szenen alltäglicher Lebensführung“

nennen könnte. Wir lassen daher wegfallen, was Holzkamp (1996, 88) “konstruktive Zugangsebene zu Phänomenen alltäglicher Lebensführung” nennt. Dies könnte allerdings eine fruchtbare Richtung sein, um fortzufahren, wo dieser Artikel endet.

3. Zur Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Beratungsforschung

Unser Ausbildungs- und Forschungsprojekt ist an der Klinik für Erziehungspsychologie (CEP) der Universität Oulu angesiedelt. Zusammen mit der Stadt Oulu und umliegenden Städten hat unsere Forschungsgruppe ein einjähriges berufsbegleitendes Ausbildungsprogramm für Beratung organisiert, das sich an Berufstätige wendet, die im lokalen Erziehungssektor arbeiten. Das Ausbildungsprogramm ist Teil einer landesweiten Strukturentwicklung des öffentlichen Dienstes in der sozialen Arbeit mit Schülern und Studierenden, die vom Finnish National Board of Education (see www.oph.fi/english) organisiert und finanziert wird.

Die Teilnehmenden des Ausbildungsprogramms sind Sonderpädagogen, Psychologen, Schulsozialarbeiter, Lehrer, Schulleiter und andere Beschäftigte, die im Erziehungssektor von Oulu und Umgebung arbeiten. Der Hauptzweck des Trainingsprogramms besteht darin, den Teilnehmenden dabei zu helfen, ihre persönliche Art der Beratung in ihrer alltäglichen Arbeit mit Schülern, Lehrern und Eltern zu entwickeln. Die hier gegebene Beschreibung des Ausbildungsprogramms folgt einem spezifischen Gesichtspunkt (für eine ausführlichere Darstellung siehe Soini, Rantanen & Suorsa 2012). Die hauptsächlichen Forschungsinteressen des CEP beziehen sich auf die Entwicklung geeigneter theoretischer und methodologischer Werkzeuge für die Erforschung, Vermittlung und Evaluation von Beratung.

3.1 Das Ausbildungsprogramm und eine Ausbildungssitzung

Die Ausbildung beginnt mit einem theoretischen Seminar über Beratung. Das Seminar behandelt die Voraussetzungen professioneller Beratung und einige typische Probleme, die in der Beratungstätigkeit auftreten. In der Halbzeit des Ausbildungsprogramms gibt es ein weiteres theoretisches Seminar, in dem Beratung aus den Perspektiven betrachtet wird, die unter den Teilnehmenden gegenwärtig zu sein scheinen. So behandelte das Seminar im August 2011 die Frage, wann psychologische oder psychiatrische Expertise bei der Lösung von Problemen von Kindern benötigt wird – und wann (und wie) es angemessen wäre, andere Arten von Lösungen zu entwickeln. Am Ende des Ausbildungsjahrs findet ein Seminar statt,

in dem die Teilnehmenden Ideen entwickeln, wie sie ihre Einsichten über Beratung in ihren Arbeitszusammenhängen nutzen könnten.

Der Hauptinhalt des Ausbildungsprogramms besteht aus Übungssitzungen. Jeder Teilnehmer ist Mitglied einer Kleingruppe aus sechs bis acht Personen und übernimmt einmal die Rolle der Beraterin und einmal die des Klienten, während die übrigen Teilnehmenden das Beratungsgespräch beobachten (und später kommentieren) (Soini, Jämsä & Kuusisto 2006). Im Hauptteil der Übungssitzung trägt die Klientin eine aktuelle, ungelöste Problemsituation vor, die bedeutsam für sie ist und einen Bezug zu ihrer alltäglichen Arbeit hat. Die Beraterin soll dann herausfinden, wie es für die Klientin ist, sich in der beschriebenen Situation zu befinden; was sie denkt, wie sie sich fühlt und wie sie in der Situation gehandelt hat. Den Zuschauenden wird aufgetragen, die Interaktion und das Handeln des Beraters zu beobachten.

Nach zehn bis 15 Minuten wird das Beratungsgespräch durch den Ausbilder („Supervisor“) unterbrochen, der die Zuschauer nach ihren Eindrücken bezüglich der Interaktion zwischen Beraterin und Klientin fragt. Die Fragen, die der Supervisor stellt, sind teilweise von der Theorie der „qualifizierten Beratung“ und durch Forschungsergebnisse geleitet, denen zufolge bestimmte Arten von Antworten der Beraterin wahrscheinlich vorteilhaft und daher charakteristisch für qualifizierte Beratung sind. Der Supervisor könnte z.B. fragen, ob die Zuschauenden glauben, dass die Beraterin etwas Wichtiges, das die Klientin erwähnt hat, übergeht. Der Supervisor ist auch bestrebt, den Zuschauenden zu helfen, ihre Kommentare zu spezifizieren und zu konkretisieren. Wenn eine Zuschauerin etwa sagt, dass „die Interaktion sehr gut und die Beraterin sehr empathisch“ war, könnte der Supervisor fragen, aus welchen Gründen sie meint, dass die Interaktion gut war, und was sie annehmen lässt, dass der Berater empathisch war. Die Zuschauenden werden auch gefragt, was sie glauben, welches Ziel die Beraterin warum verfolgte – und welches Ziel sie warum hätte verfolgen sollen. Die Diskussion mit den Zuschauenden soll 1. diesen dabei helfen, beobachtend über die Interaktion aus einer Perspektive der dritten Person nachzudenken, 2. der Beraterin helfen, ihre Handlungen zu reflektieren und zu spezifizieren und ihr Verständnis der von der Klientin beschriebenen Situation zu erweitern, und 3. der Klientin helfen, die Situation zu reflektieren und zu spezifizieren, die sie schildert.

Nach der Diskussion übergibt die Supervisorin/der Supervisor das Wort wieder an Beraterin und Klientin mit dem Auftrag, Ideen aus der Diskussion zu übernehmen oder auf eine andere Weise, die sie vernünftig

findet, fortzufahren. Danach dauert das Beratungsgespräch weitere zehn bis 15 Minuten.

Wenn die Supervisorin/der Supervisor den zweiten Teil des Gesprächs unterbricht, bittet sie die Zuschauenden erneut um Kommentare zur Interaktion und zum Handeln der Beraterin. Ziemlich häufig gibt es das Bedürfnis, zusammen über die Situation nachzudenken, die die Klientin angesprochen hat. Meist finden die Teilnehmenden es sehr leicht, mit der Klientin mitzufühlen. Selbst wenn ihnen die erwähnten Personen und Vorfälle nicht bekannt sind, empfinden sie die beschriebene Situation in ihren allgemeinen Merkmalen als vertraut.¹ Der Supervisor kann die Diskussion voranbringen, indem er die Teilnehmenden nach Erfahrungen fragt, die denen der Klientin ähnlich sind. Weiterhin mag der Supervisor spezifischer fragen, was die beschriebene Situation nach Ansicht der Zuschauer über die Arbeitsbedingungen der Klientin aussagt. Den Zuschauenden wird außerdem die Möglichkeit eröffnet, der Klientin einen Rat zu geben. Der Supervisor könnte etwa fragen, was ihrer Meinung nach vernünftigerweise in einer solchen Situation zu tun wäre.

Nach der allgemeinen Debatte fragt die Supervisorin üblicherweise die Beraterin nach den Gründen, sich auf eine bestimmte Weise zur Diskussion zu verhalten. Diese Frage nimmt häufig eine recht allgemeine Form an, etwa: „Gab es in diesem Gespräch einen Punkt, an dem Sie eine Entscheidung getroffen haben, wie Sie weitermachen?“ Manchmal richtet sich die Frage auf eine bestimmte Äußerung der Beraterin („können Sie mir mehr erzählen über...“). Die Beraterin könnte dann z.B. beschreiben, dass sie

¹ Diese Vertrautheit kann natürlich problematisch sein, wenn man verstehen will, wie sich eine bestimmte Situation aus der Perspektive einer bestimmten Person darstellt. Für den oder die Forschende erlaubt allerdings diese Art von „Übereinkunft“ einen Blick auf die in der Gruppe von „jedem“ akzeptierten Wege, sich zu Situationen zu verhalten und dieses Verhalten zu konzeptualisieren. Mit „jedem“ beziehen wir uns auf Heidegger (2006 / 1927, §27), der zu zeigen beanspruchte, dass der Mensch „sorgend“ lebt, „geworfen“ in die Möglichkeiten, die „man“ entworfen und „eröffnet“ hat (siehe auch Suorsa 2011b, 70-71; Sheehan 2001, 195-196). In diesem Sinne argumentieren wir, dass sich die Teilnehmenden miteinander, aber auch mit und vor uns über die tatsächlich möglichen Wege unterhalten, sich zu den Umständen zu verhalten, in denen sie leben. Es wäre ein Thema für weitere Forschung, zu klären, wie die entsprechenden Haltungen sich in anderen Kontexten realisieren und ob die Haltung in einer Ausbildungssitzung als „eigentlich“ (Heidegger, 2006 / 1927) oder vielleicht als „begreifend“ (Holzkamp 1983) charakterisiert werden könnten. (Zum Verhältnis zwischen marxistischen und heideggerianischen Ansätzen siehe z.B. Immanen 2012.)

sich „entschieden hat, nicht tiefgründiger auf die von der Klientin erwähnten Ängste einzugehen, weil...“

Die Supervisorin ist außerdem bestrebt, die von der Beraterin gegebene Beschreibung zu spezifizieren und zu konkretisieren. Sie stellt auch Fragen wie: „Nahm das Gespräch die Richtung, in die du wolltest...?“ Oder: „Was hofftest du als Beraterin in dem Gespräch zu erreichen?“ Manchmal provozieren diese Fragen eine Diskussion in der Gruppe über die Gründe der Beraterin, etwas zu tun oder nicht zu tun. Die Zuschauer können z.B. fragen, warum die Beraterin meint, Angst sei etwas, das die Klientin besser mit einem Psychologen bespricht als mit ihr. Nach dem Durchgang durch die Stufen der Ausbildungssitzung wird jeder Teilnehmer gefragt, wie es für ihn war, die Rolle des Beraters bzw. der Klientin bzw. des Beobachters zu übernehmen. Wenn die Klientin ihre Darstellung vorträgt, fragt die Supervisorin sie üblicherweise, was in der von ihr beschriebenen Situation der nächste zu unternehmende Schritt sei.

Während eines typischen Ausbildungsjahrs finden jeweils im Frühling und Herbst zwei bis drei solcher Sitzungen statt. Nach drei Ausbildungstagen und sechs bis acht Übungssitzungen gibt es einen Tag für Rückmeldungen und Evaluation. Das bedeutet, dass die Kleingruppe versammelt wird, um jedem Berater eine Rückmeldung zu geben. Dies geschieht, indem eine Videoaufzeichnung von Beratungsgesprächen aus einer früheren Ausbildungssitzung gezeigt wird. Der Auftrag bezüglich des Feedbacks betont die Möglichkeit, die Beratung aus drei Perspektiven zu erkunden, aus der der Zuschauer, des Klienten und des Beraters.

Den Rückmeldungen über unser Ausbildungsprogramm zufolge empfinden die Teilnehmenden all diese Diskussionen als willkommene Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Auffassungen mit einer Gruppe zu teilen, die zugleich interessiert und sensibilisiert ist für die alltägliche Arbeit im Erziehungsbereich. Dieses Ausbildungsarrangement kann als ausführliche Forschungsdebatte angesehen werden, in der die Teilnehmenden ein gemeinsames, sie interessierendes Thema teilen (Beratung), das sie durch ihre Handlungen, Beobachtungen und Gespräche in den Ausbildungssitzungen zu verstehen suchen.²

Die von den Teilnehmenden beschriebenen Situationen in der Rolle des Klienten sind auf die eine oder andere Weise aktuell und bedeutsam für ihre Arbeit, die Beratung für Schüler, Lehrer und Eltern beinhaltet. Daher beleuchten die Darstellungen den gesamten Erziehungsbereich, in dem

² Siehe auch z.B. Dreier (1989), wo die Idee der berufsbegleitenden Ausbildung als systematischer Forschung über die Erfahrung der Teilnehmenden weiterentwickelt wird.

die Teilnehmenden arbeiten. Dies trifft auch für die Beschreibungen zu, die die Teilnehmenden in ihrer Rolle als Berater geben (da z.B. die Gründe, etwas zu tun oder nicht zu tun, in einer Weise vermittelt werden, die für die Gruppe angemessen ist). Sowohl aus der Ausbildungs- als auch aus der Forschungsperspektive lohnt es sich, darauf hinzuweisen, dass die Gründe, die die Teilnehmenden für ihre Handlungen als Berater angeben, während des Ausbildungsjahrs komplexer und feingliedriger werden.

Uns scheint es vernünftig zu sein, sich den Gesprächen, die die Teilnehmenden im Laufe des Ausbildungsprogramms führen, zu nähern, indem man die subjektiven Gründe in den Darstellungen identifiziert. Außerdem scheint es sinnvoll zu sein, diese Gründe in ihrem Verhältnis zu den gesellschaftlich produzierten Bedeutungsstrukturen zu begreifen, insbesondere weil ein langfristiges Interesse besteht, die Strukturen des öffentlichen Dienstes in der Schülerfürsorge weiterzuentwickeln.

3.2 Begründungsmuster rekonstruieren

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir eine allgemeine Darstellung einer typischen Ausbildungssitzung gegeben. Jetzt beschreiben wir genauer, wie wir Begründungsmuster (BGMs) rekonstruiert haben, die zur Darstellung von Handlungen eines Teilnehmers während der Gespräche gehören. Die Ausbildungssitzungen werden per Video zu Ausbildungszwecken aufgezeichnet. Teilnehmende sehen (ebenso wie andere Teilnehmende) ihre Handlungen als Berater auf dem Fernschirmschirm zweimal während des Ausbildungsprogramms. Die Teilnehmenden erklären sich einverstanden, dass das CEP das gesammelte Material zu Forschungszwecken verwenden kann.

Wenn man die Erfahrung der Teilnehmerin erforscht, die die Rolle der *Beraterin* einnimmt, dann ist es wichtig, drei Schritte in der Ausbildungssitzung zu beachten (siehe vorheriger Abschnitt): 1. Die Teilnehmerin handelt als Beraterin. 2. Der Supervisor fragt die Beraterin a) wie es für sie war, in der Ausbildungssitzung zu handeln, b) welche Ziele sie als Beraterin verfolgte, c) wie gut sich diese Ziele im Gespräch manifestierten, d) ob es einen Punkt im Gespräch gab, an dem die Beraterin eine bewusste Entscheidung getroffen hat, wie weiterzumachen sei. 3. Es gibt auch eine allgemeine/ freie Debatte, in der die Teilnehmenden verschiedene Aspekte des Beratungsgesprächs erkunden.

Die erste Phase der Rekonstruktion von BGMs besteht darin, eine Zusammenfassung der vom Klienten dargestellten Situation und des Handelns des Beraters anzufertigen. Beim Ansehen der aufgezeichneten Ausbildungssitzungen notiert die Forscherin alles, was der Teilnehmer sagt.

Wenn es um den Klienten geht, schreibt sie alles auf, was dieser sagt. Wenn es um die Beraterin geht, schreibt sie alles auf, was diese über ihre eigenen Handlungen sagt.

In einer zweiten Phase der Zusammenfassung reorganisiert die Forscherin ihre Notizen nach Themen. Diese Reorganisation steht in etwa dem nahe, was die „constant comparative method“ (Glaser & Strauss 1967; Kelle 2005) genannt wird, obwohl sie weniger systematisch ist. Das Ziel ist, die Zusammenfassung logisch zu gestalten in dem Sinne, das ein Thema am Stück abgehandelt wird. Möglichst sollte die Gesamtstruktur der Zusammenfassung, in der die Klientin ihre Situation beschreibt, folgendermaßen aussehen: 1. Hauptmerkmale der Situation, 2. Denken, Fühlen und Handeln der Teilnehmerin und möglicherweise die dazugehörigen Gründe, auf diese Weise zu denken, zu fühlen und zu handeln, 3. den beabsichtigten nächsten Schritt der Teilnehmerin. Die Gesamtstruktur der Zusammenfassung, in der die Beraterin ihre Sicht darstellt, sollte möglichst folgendermaßen aussehen: 1. Allgemeine Darstellung des Gesprächs, 2. Hauptziele, getroffene Entscheidungen und dafür im Gespräch angegebene Gründe, 3. Bewertung der Manifestation der Ziele sowie Gedanken darüber, was die Beraterin aus dem Gespräch lernen könnte. Die Zusammenfassungen werden in der Ich-Form geschrieben, als seien sie von der Teilnehmerin selbst geschrieben. Auch die von den Teilnehmenden benutzten Worte werden als solche festgehalten.

Nur die Teile der Darstellung, die nötig sind, um zu begreifen, was die Hauptfrage war, werden in die Schlussfassung aufgenommen (Suorsa 2011a, 206; Markard 2010, 175). In der Zusammenfassung der Darstellung der Beraterin ist dies normalerweise kein Problem, da die Beraterin ihre Darstellung in einer gemeinsamen Unterhaltung gibt. Deshalb sind ihre Darstellungen nicht so umfangreich wie die der Klientin. Fast alles, was die Beraterin sagt, kann in die Zusammenfassung aufgenommen werden. In der Zusammenfassung der Darstellung der Klientin muss die Forscherin oft viele interessante Details beiseite lassen, die eine eigene Analyse erfordern würden. Am Ende muss die Forscherin ihre Darstellung im Licht des nächsten Schritts reflektieren, den die Klientin unternehmen will. Wenn ein Teil der Beschreibung keinen offensichtlichen Bezug zum nächsten Schritt hat, ist es möglich, ihn aus der Zusammenfassung auszuschließen.

Schließlich werden die von der Forscherin erstellten Zusammenfassungen den Teilnehmenden vorgelegt. Wenn die Teilnehmenden die aufgezeichnete Ausbildungssitzung ansehen, werden sie um einen Kommentar dazu gebeten, in welchem Maße die Zusammenfassung der Forscherin

mit ihrer eigenen Sicht auf Ziele und Gründe übereinstimmt. Wenn nötig, korrigieren und vervollständigen sie die Zusammenfassung. So sind die Teilnehmenden in die Konzeptualisierung verschiedener Möglichkeiten einbezogen, sich zu den Umständen in Beziehung zu setzen, die sie in den Ausbildungssitzungen angesprochen haben. Manche Teilnehmer nahmen wenige, geringfügige Korrekturen an den Zusammenfassungen vor, wohingegen andere fanden, die Texte seien eine angemessene Darstellung ihrer Sichtweise.

Nachdem sie die Bestätigung erhalten hat, dass sie die Teilnehmenden richtig verstanden und die notwendigen Merkmale der Situation und der „persönlichen Haltungen“ (Dreier 2011) aufgenommen hat, kann die Forscherin zuverlässiger BGMs aus den Zusammenfassungen herauszufiltern. Während des Ausbildungsprogramms 2011 haben wir eine heuristische Formel für BGMs entwickelt: „Unter den Umständen X denke/ fühle/ mache ich Z, weil Y.“ So sind wir in der Lage, sie wesentlichen Gehalte umfangreicher Aussagen in einer sehr kompakten Form zu erfassen. Das BGM identifiziert einerseits die „Umstände X“, wie sie vom Teilnehmer konzeptualisiert werden, andererseits die individuelle Weise, sich zu diesen Umständen zu verhalten.

Wie sehen diese Konzeptualisierungen aus? Ein „Umstand“, der z.B. in den Debatten aufkam, hat mit Verhalten oder Emotionen zu tun, die Expertenwissen zu erfordern scheinen. So beschreibt eine Teilnehmerin eine Situation, in der sie

„nicht bereit war, die Sichtweise auf einen sich unkontrolliert verhaltenden Jungen zu akzeptieren (der zufolge der Junge eine ADHS-Diagnose erhalten sollte), die von den Mitarbeitern eines Kinderhorts vertreten wurde; denn die Teilnehmerin fand heraus, dass dem Jungen am besten durch Reorganisation der Aktivitäten im Kinderhort zu helfen wäre, durch die das Personal dem Jungen mehr individuelle Aufmerksamkeit geben könnte.“

Nachdem sie erkannt hatte, dass das Personal den Jungen deshalb in äußerst negativen Begriffen beschreiben könnte, weil durch die Diagnose der Kinderhort zum Erhalt zusätzlicher Ressourcen berechtigt wäre, war sie noch mehr bestärkt in ihrer Haltung, dass der Junge keine Diagnose erhalten sollte.

Eine andere Teilnehmerin beschrieb eine Situation, in der sie beunruhigt war von der Unfähigkeit der Stadt, Jugendliche psychiatrisch zu versorgen, die einer solchen Versorgung bedürfen. Sie

„beteiligte sich daran, Druck auf die Politiker dahingehend auszuüben, die psychiatrische Versorgung zu gewährleisten, insbesondere für die Ju-

gendlichen, die diese benötigen. Die Teilnehmerin fand heraus, dass dies die beste Methode sei, hier etwas zu verändern.“

Im Hinblick auf das Beratungshandeln verdeutlichen die rekonstruierten BGMs auch Haltungen mit Bezug zu psychiatrischer und psychologischer Expertise. Beispielsweise erklärte eine Teilnehmerin, dass sie

„nicht bereit war, über die vom Klienten erwähnten Ängste zu diskutieren, weil sie denkt, dass Angst etwas ist, mit dem ein Psychologe besser umgehen könne als sie.“

Nachdem sie am Feedback-Tag ihr eigenes Handeln auf dem Bildschirm gesehen hatte (und damit konfrontiert worden war, die Angst des Klienten zu meiden), war sie ziemlich unzufrieden mit ihrem eigenen Handeln, und sie dachte außerdem, dass es wichtig wäre, als Beraterin den Klienten entscheiden zu lassen, worüber er spricht oder nicht.

Mit Fried (2002, 133) kann argumentiert werden, dass die in subjektwissenschaftlicher Forschung verwendeten Begriffe (Bedingungen, Gründe, Handlungsmöglichkeiten) hohl bleiben, wenn ihr Verhältnis zu soziologischen Theorien nicht explizit gemacht wird. Fried (2002, 131) weist darauf hin, dass es unmöglich ist, ohne weitreichendes soziologisches Wissen wesentliche Dimensionen von Bedeutungsstrukturen und von Lebensumständen von Menschen zu identifizieren. Andererseits schreiben Osterkamp, Lindeman & Wagner (2002, 157, 173), dass sie erst nach der Durchführung von Interviews in ihrem Forschungsprojekt einschätzen konnten, welche soziologische Forschung im Hinblick auf Erfahrungen und Handeln ihrer Mitforschenden relevant war. Außerdem gibt es höchstwahrscheinlich Lebensbereiche von Menschen, die noch nicht soziologisch untersucht worden sind. In diesem Sinne können Erfahrungen, gefasst als „hohle“ BGMs, auch einen Bedarf nach weiterer Klärung hervorgehobener Umstände/ Bedeutungsstrukturen anzeigen. Diese Klärung sollte dann soziologisch durchgeführt werden. Sicher muss man in der psychologischen Forschung aufpassen, wie Fried (2002, 139) argumentiert, wenn man die Grenze zwischen „Prämissenklärung“ (wie der Teilnehmer die Umstände/ Bedeutungsstrukturen sieht) und Annahmen über die Eigenart von Umständen/ Bedeutungsstrukturen definiert. Die Ergebnisse von solchen „deskriptiven Zugängen in die Szenen alltäglicher Lebensführung“ – und wie die Deskription entwickelt worden ist – können jedenfalls als vorläufige Ergebnisse subjektwissenschaftlicher Forschung gelten. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn es nicht möglich ist, den Forschungsprozess fortzusetzen. Diese vorläufigen Resultate mögen auch einen Eigenwert besitzen (Markard 2009, 277-279; Huck 2009, 110-113).

4. Abschließende Bemerkungen

Worin besteht dann der Nutzen, Haltungen herauszuarbeiten, die in einer Beziehung zur alltäglichen Arbeit der Teilnehmenden und zu deren Handeln als Berater während des Ausbildungsprogramms stehen? Zunächst geben uns diese Möglichkeiten, sich zu verschiedenen Situationen zu verhalten, eine Idee davon, welche Art Fragen derzeit aktuell im Erziehungswesen der Region um Oulu sind. Die daher aufgezeigten Umstände können auch als Ansatz für weitere soziologische und psychologische Forschung dienen, die versucht, die Funktion von Konzeptionen wie ADHS oder von psychologischer Expertise zu verstehen. So könnten die in BGMs herausgearbeiteten Arten und Weisen, sich zu verhalten, klarer als Teil eines größeren Bildes erkannt werden. Es wäre auch möglich, differenziertere psychologische Analysen anzustreben, die die persönlichen Arten der Teilnehmenden betreffen, an von den beschriebenen Kontexten teilzuhaben (Dreier 2011), etwa durch Betrachtung ihrer Handlungsfähigkeit auf ihre „verallgemeinerbaren“ oder „restriktiven“ Momente hin (s. Markard, 2009). Dies würde allerdings fokussiertere Interviews und einen Dialog mit den Teilnehmenden erfordern – ebenso wie das Interesse der Teilnehmenden, den Prozess subjektwissenschaftlicher Forschung fortzusetzen (Suorsa 2011a; Markard 2010; Holzkamp 1996).

Wir glauben allerdings, dass uns diese BGMs auch ohne weitere psychologische Forschung helfen, gesellschaftlich produzierte Bedeutungsstrukturen (vom Subjektstandpunkt) zu identifizieren, die relevant sind für die Arbeit der Teilnehmenden. Diese Bedeutungsstrukturen können dann weiter unter Berücksichtigung soziologischer Theorien analysiert werden. Auch die in diesem Artikel aufgezeigten BGMs können aus einer Vielzahl soziologischer Perspektiven weiterverarbeitet werden. Es sollte zur Kenntnis genommen werden, dass es bereits eine sehr anspruchsvolle und nicht einfach durch Fragen an den jeweiligen Teilnehmer zu bewältigende Aufgabe ist, Erfahrungen vom Standpunkt der Person zu artikulieren. Die psychologische Forscherin sollte nicht voreilig Schlussfolgerungen zu möglichen gesellschaftlichen Implikationen der Erfahrungen ziehen – wie immer diese ausgearbeitet sind –, sondern ihre Befunde zur Verfügung stellen, um sie auch in soziologischen Forschungsgemeinschaften zu diskutieren. (Ideal wäre es, wenn es auch ein paar Soziologen in der subjektwissenschaftlichen Forschungsgruppe gäbe.) Der Nutzen, Erfahrungen als BGMs auszudrücken, liegt in der Tatsache, dass BGMs die Verbindung zwischen subjektiver Erfahrung und objektiven Umständen ausdrücken. BGMs helfen uns auch, mögliche individuelle Wege zu identifizieren, sich zu den Umständen zu verhalten, was wiederum die sub-

jektive Funktionalität dieses Verhältnisses erhellt. Das Wissen um individuelle Arten und Weisen, sich zu relevanten Bedeutungsstrukturen zu verhalten, ist zweifellos wichtig, wenn man Strukturen entwickeln will, die Arbeit von (Gemeinschaften) von individuellen Praktikern definieren.

Durch einen näheren Blick auf Diskussionen in Ausbildungssitzungen – mit insgesamt etwa 100 Teilnehmenden seit 2005 – sollte es möglich sein, verschiedene Arten allgemeiner Typen zu identifizieren, sich zu den Umständen zu verhalten, die relevant für erfolgreiche oder erfolglose Schülerfürsorge in der Region Oulu sind. Und die möglichen Wege, sich zu den Umständen zu verhalten, sind, wenn wir Fahl & Markard (1993, 15) folgen, potenziell überall dort relevant, wo Menschen unter ähnlichen Umständen arbeiten. Die somit artikulierten verschiedenen von erfolgreichen oder erfolglosen Wegen, sich zu verhalten, können auch die Möglichkeiten der individuellen Mitarbeiter vergrößern, sich bewusster zu ihren Umständen zu verhalten, um am Erhalt oder der Veränderung der Bedingungen mitzuwirken, die für die Ergebnisse ihrer Arbeit relevant sind.

BGMs könnten sich auch als nützlich für das Training „elementarer Beratungsfähigkeiten“ erweisen: Subjektive Gründe herauszuarbeiten, beispielsweise dafür, sich unwohl angesichts offener Fragen zu fühlen („ich fühle mich nicht, als ob ich den Klienten unterstütze“), mag die Aufmerksamkeit der Beraterin vergrößern, auf eine bestimmte Weise zu handeln, was eine anspruchsvollere Begründung des eigenen Handelns erlaubt. Außerdem kann die Herausarbeitung von Gründen für Beratungshandeln in gesellschaftlich produzierten Bedeutungsstrukturen (wie „psychologische Expertise“, die einen daran hindern kann, „tiefer“ in die Ängste eines Klienten „einzutauchen“) auch als Schritt in Richtung einer Einbeziehung des Beratungskontexts gesehen werden, der, McLeod & Machin (1999) zufolge, eine weitgehend vernachlässigte Dimension in Beratungsausbildung und Forschung darstellt. Es lohnt sich auch zu betonen, dass der Kontext, auf den sich die BGMs beziehen, keine externe „Ansammlung von Variablen“ ist. Vielmehr zielen BGMs darauf, die gesellschaftliche Vermitteltheit menschlichen Handelns zu verdeutlichen (vgl. auch Tolman 1999).

Im Hinblick auf „psychologische Expertise“ hat McLeod ähnliche Tendenzen im Beratungshandeln identifiziert, in dem „practitioners may hesitate to respond to the counselling needs of their service users because they are afraid that they have not had sufficient counselling skills training to be able to handle the situation“. McLeod spricht hier (mit der Gesellschaftskritik von Ivan Illich) von „Dequalifizierung“ („deskilling“), indem z.B.

“everyday healthcare skills and knowledge are appropriated by professional groups, with the result that ordinary people begin to believe that the only way that they can be helped is by consulting a professional doctor or nurse, rather than using their own resources” (McLeod, 2007, 27). Durch Herausarbeitung von BGMs in empirischer Forschung können solche Feststellungen weiter geklärt werden. Diese Art empirischer Forschung würde auch herausstellen, dass solche Tendenzen als ein möglicher Weg angesehen werden sollten, sich zu den Bedeutungsstrukturen, in denen wir leben, zu verhalten – was zugleich impliziert, dass es ebenso andere Tendenzen gibt.

Übersetzung aus dem Englischen: Michael Zander

Literatur

- Asay, T. & Lambert, M. (1999). The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings. In Duncan, B., Hubble, M. & Miller, S. (Eds.), *The heart and soul of change*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 23-55.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1989). Fortbildung im Bereich psychosozialer Beruf als Einheit von Forschung und Praxis. *Forum Kritische Psychologie* 24, 48-84.
- Eichinger, U. (2009). *Zwischen Anpassung und Ausstieg. Perspektiven von Beschäftigten im Kontext der Neuordnung Sozialer Arbeit*. VS-Verlag.
- Fahl, R. & Markard, M. (1993). Das Projekt „Analyse psychologischer Praxis“ oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. *Forum Kritische Psychologie* 32, 4-35.
- Fried, B. (2002). Zur Relevanz gesellschaftstheoretischer Analysen für die Aktualempirische Forschung der Kritischen Psychologie – am Beispiel Rassismus. *Forum Kritische Psychologie* 44, 118-151.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hamer, R. (1995). Counselor intentions: A critical review of the literature. *Journal of Counseling & Development*. 73(3), 259-270.
- Heidegger, M. (2006 / 1927). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.
- Hollanders, H. & McLeod, J. (1999). Theoretical orientation and reported practice: a survey of eclecticism among counsellors in Britain. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(3), 405-414.
- Holzamp, K. (1980). Einleitung. In Dreier, O. (1980). *Familiäres Sein und familiäres Bewusstsein. Therapeutische Analyse einer Arbeiterfamilie*. Frankfurt / M: Campus, 1-7.
- Holzamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt / M: Campus.
- Holzamp, K. (1984). Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 14, 5-55.
- Holzamp, K. (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 7-112.
- Huck, L. (2009). *Jugendliche Intensivtäter/innen. Kriminelle Karrieren und Präventionsmöglichkeiten aus Sicht der betroffenen Subjekte*. Argument.

- Immanen, M. (2012). Nuori Herbert Marcuse ja historiallisuuden ratkaistu arvoitus: heideggerilainen marxismi. *Tiede & edistys*, 36:1, 3-23.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>.
- Lambert, M. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectic therapists. In Norcross, J. & Goldfried, M. (eds.), *Handbook of psychotherapy integration*. New York: Basic Books, 94-129.
- Markard, M. (2010). Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. In Mey, G. & Mruck, K. (eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS-Verlag, 166-181.
- Markard, M. (2009). *Einführung in die Kritische Psychologie*. Argument.
- Markard, M. (1993). Kann es in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts verallgemeinerbare Aussage geben? *Forum Kritische Psychologie* 31, 29-51.
- McLeod, J. (2007). *Counselling skill*. Maidenhead: Open University Press.
- McLeod, J. & Machin, L. (1999). The context of counselling: A neglected dimension of trainings research and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*. 26(3).
- Nilsson, T., Svensson, M., Sandell, R. & Clinton, D. (2007). Patient's experiences of change in cognitive-behavioral therapy and psychodynamic therapy: a qualitative comparative study. *Psychotherapy Research*, 17, 553-566.
- Osterkamp, U., Lindemann, U. & Wagner, P. (2002). Subjektwissenschaft vom Aussenstandpunkt? Antwort auf Barbara Fried. *Forum Kritische Psychologie* 44, 152-176.
- Rantanen, A. & Soini, H. (Submitted). A critical review of empirical counselor research.
- Rantanen, A. & Soini, H. (Under preparation). Development of the counselor response observation system.
- Schneider, B. & Martin, J. (1992). What do counsellors think they are doing? *Canadian Journal of Counselling*, 26(1), 67-79.
- Sheehan, T. (2001). A paradigm shift in Heidegger research. *Continental Philosophy Review* 34, 183-202.
- Smedslund, J. (1988). *Psycho-Logic*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Soini, H., Rantanen, A. & Suorsa, T. (2012). *Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan. Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä*. Opetushallitus.
- Soini, H., Jämsä, K. & Kuusisto, A. (2006). Scaffolding and consultation of skilled performance. In Thompson, K., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (eds.), *Promotion of motor skills in sports and physical education*. University of Jyväskylä, Department of sport sciences. Publications 6 / 2006, 70-80.
- Suorsa, T. (2011a). Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. In Latomaa, T. & Suorsa, T. (eds.), *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Lapland University Press, 174-231.
- Suorsa, T. (2011b). *Keskustelu ja myötäeläminen. Fenomenologinen tulkinta*. Acta Universitatis Ouluensis E 117, 2011.
- Tolman, C. (1999). Society versus context in individual development: Does theory make a difference? In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 70-86.