

Metaphern des Helfens in der Männerberatung

Julia Schröder

Einleitung: Helfen im Kontext Sozialer Arbeit – ein Problemaufriss

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

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

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

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

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

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

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

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

Beschreibung der Daten

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

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

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

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

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

Grundannahmen der kognitiven Metapherntheorie

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

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

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

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

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

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

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

Zum konkreten metaphernanalytischen Vorgehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hilfe ist ›Schule‹

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

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

Wer spricht mit wem? Die kommunikative Gestaltung der Hilfebeziehung

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

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

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

Sequenz 1)

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

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 270-286.

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

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

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

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

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

Sequenz 2)

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

und der typ der da sitzt irgendwie mir dann erzählen SOLL, (-)
 in anführungsstrichen was ich machen soll=
 =weil ICH es nicht weiß=
 =ich WEIß es [DEFINITIV nich. (-)]

PM: [hm=hm hm=hm]

HK: denn,
 hab ich vielleicht auch wieder angst=ne,
 WEICHEImäßig Dazustehen keine ahnung;

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 631-652.

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

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

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

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

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

Zu den interaktiven Funktionen des ›Lernens‹

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

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

›Lernen‹ als kommunikative Steuerungs- bzw. Vermeidungsstrategie

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

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

Sequenz 3)

PM: WIE könnten sie ihr das, (--)

MITteilen;

HK: keine [ahnung].

PM: [wollen sie GAR nichts mitteilen,

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

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

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 412-430.

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

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

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

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

›Lernen‹ als kommunikative Ressource

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

Sequenz 4)

HK: .hhh und äh,

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

PM: [mhm,

HK: [wo ich merke okay jetzt=

=bist du irgendwie hier gegen DREI wände gelaufen=

=die vierte hat hoffentlich ne tür;

PM: [ja,

HK: [ne, (2)

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

ja,

PM:

[mhm,

.hh also der unterschied,

zu dem kleinen hannes damals,

der konnt sich nicht wehren ne,

HK: nee-

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

der [KANN grenzen aufbauen=

HK: [((schnieft))

PM: =der KANN es lernen,

HK: ja-

PM: der is TRAINIERBAR in der richtung;

HK: ah=ja, (2)

Aus: E_MB1N_hannesk_3; Zeile 590-611.

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

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

›Lernen‹ als anerkennende Ressource

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

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

Sequenz 5)

HK: ich bin da,

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

PM: hm=hm

HK: <<pp> ich kann da nich weitermachen

ich WILL auch nicht weitermachen;

PM: hm=hm

HK: ich kann, (-)

SELBer nicht in spiegel gucken dann.

PM: hm

HK: geht nich. (-)

weil es PASST einfach nich ja,

PM: hm

HK: mal ey phh (3)

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

kommen ne,

HK: nee, (6)

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

HK: <<mit brüchiger stimme> TOTAL?

PM: hm=hm (6) >

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

geLERNT ja, >

PM: hm=hm

HK: das hat sich irgendwie,

da haben sich schon ne ganze menge sachen äh,

erGEBEN die sich für mich RICHTig angehört haben.

wo ich DENKe,

wie bin ich mit mir umgegegangen [irgendwie-

PM: [hm

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

wollen,

PM: hm

Aus: E_MB1N_hannesk_1; Zeile 685-716.

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

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

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

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

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

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

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

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

›Schule‹ als Ordnungsrahmen professionellen Helfens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schlussblick

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

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

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

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

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

Literatur

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

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