

6 Probleme des Helfens

Innerhalb des untersuchten Datenmaterials bilden die freundlichen, kameradschaftlichen, von Einfühlung und Verständnis geprägten Hilfen die überwiegende Mehrheit. Wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, stehen sich die 12jährigen Kinder zu den unterschiedlichsten Gelegenheiten hilfreich zur Seite und sind in der Lage, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Defizite gezielt zu artikulieren. Insgesamt 109 gewährten Hilfen stehen lediglich 19 Verweigerungen gegenüber. Dennoch geht aus einem Teil der untersuchten Interaktionen hervor, daß die Kinder mit Anforderungen konfrontiert werden, deren Bewältigung mit Schwierigkeiten verbunden sein kann. Die alleinige Überprüfung, ob die Hilfe gewährt, bzw. nicht gewährt wird, greift dabei jedoch zu kurz. So steht in einer Reihe von Fällen als Endresultat des Hilfeleistungsprozesses zwar die gewährte Hilfe, aber eine genauere Betrachtung der einzelnen Interaktionssequenzen macht das damit verbundene Problem- und Konfliktpotential deutlich.

Obwohl die Hilfen, die mit Problemen und Schwierigkeiten verknüpft sind, zahlenmäßig nur einen untergeordneten Stellenwert haben, soll ihnen innerhalb dieses Kapitels ein besonderes Augenmerk gewidmet werden. Gerade die problemträchtigen Interaktionen sind es, die den Blick für jene Fertigkeiten und Lernprozesse schärfen, die wir ansonsten als selbstverständlich voraussetzen. Dies sind zunächst die Schwierigkeiten, die sich dem Helfer oder der Helferin beim Gewähren von Hilfe stellen können, und die den ersten Schwerpunkt dieses Kapitels bilden. Dabei wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern anhand ausgewählter Beispiele werden einige Dimensionen des Helfens als »Problemlöseprozeß« (Schneider, 1988) herausgearbeitet.

Hinzu kommt ein weiterer wesentlicher Aspekt, der in der spezifischen sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchendem begründet liegt. Durch die Abhängigkeit des Hilfesuchenden vom Helfer entsteht ein »Ungleichgewicht an Einflußchancen« (Krappmann & Oswald, 1988, S. 214) zwischen eigentlich gleichberechtigten Partner/inne/n. Die an früherer Stelle dieser Arbeit vorgestellten Untersuchungen zum Hilfeverhalten von Kindern der 4. Jahrgangsstufe (Kap. 1.6.1) brachten das Ergebnis hervor, daß über zwei Fünftel aller Hilfesituationen auf Geber- oder Nehmerseite von den Kindern problematisch gestaltet werden. Dabei nutzt der Helfer seine temporäre Überlegenheit dazu aus, sich über den Hilfesuchenden zu erheben, oder der Hilfeempfänger versucht seinerseits, die »strukturell vorgegebene Asymmetrie« durch geeignete Strategien zu vermeiden bzw. auszugleichen. Auch durch die vorliegende Auswertung von Hilfen in der 6. Jahrgangsstufe kann erneut bestätigt werden,

daß Kinder sich verschiedenener Strategien bedienen, um als Hilfegeber die Situation zu dominieren bzw. als Empfänger von Hilfe dem Ungleichgewicht entgegenzuwirken. Wie Kinder versuchen, die asymmetrische Struktur der Hilfeinteraktion zu bewältigen und welche unterschiedlichen Strategien sie dabei im einzelnen anwenden, bildet den zweiten Schwerpunkt dieses Kapitels.

Ein weitere Problemzone des Helfens ist die Verweigerung von Hilfe. Innerhalb dieses dritten Schwerpunktes wird beschrieben, in welchen Situationen Kinder ihren Beistand ablehnen, welche Gründe dabei ins Spiel kommen und mit welchen Verhaltensstrategien der Interaktionspartner zurückgewiesen wird.

Darüber hinaus soll danach gefragt werden, welchen Stellenwert die problematischen Hilfen insgesamt im Vergleich zur 4. Jahrgangsstufe haben: Können die 12jährigen Kinder mit dem Helfen besser umgehen als die 10jährigen Mädchen und Jungen, und ist demzufolge der Anteil an Verweigerungen und problematisch gestalteten Hilfen geringer?

6.1 Anforderungen an den Helfer

Das Gewähren von Hilfe setzt nicht nur die grundsätzliche Bereitschaft, einem Gesuch nachzukommen seitens des Hilfeleistenden voraus, sondern ist mit unterschiedlichen Anforderungen, abhängig vom Gegenstand der Hilfe, verbunden. Wie bereits an früherer Stelle ausgeführt, teilen sich die Hilfen in verbale Instruktionen und non-verbale Handlungen, wie die Weitergabe von Materialien, physische Unterstützung usw. auf. Während die Hilfen der letzteren Gruppe in der Regel keine besonderen Fähigkeiten seitens der Helfers verlangen, können sich die Hilfen im Bereich der verbalen Instruktionen als problemträchtiger erweisen, wie eine genaue Analyse der beobachteten Interaktionen zeigt.

Insbesondere die Hilfe bei der Aufgabenlösung spielt nicht nur unter quantitativen Gesichtspunkten innerhalb des Datenmaterials eine besondere Rolle. Für diese Hilfen gilt zunächst, daß man nur das jemanden anderen vermitteln kann, was man selbst beherrscht oder versteht. Aber auch die eigene Fähigkeit, ein Problem allein zu lösen, führt nicht zwangsläufig dazu, daß man die Vorgehensweise an den anderen weitergeben kann. Das kann soweit gehen, daß auch der um Rat gebetene mit Verlegenheit oder Verunsicherung reagiert, weil es nicht gelingen will, die richtigen Worte zu finden. Dabei muß man berücksichtigen, daß auch das Kind, das Hilfe leistet, die Aufgabenlösung oftmals noch nicht mühelos beherrscht und selbst als Anfänger an die Materie herangeht. Je stärker sich eine Aufgabenlösung dabei an Regeln orientiert und in relativ eindeutig definierte Teilschritte zerlegen läßt, desto einfacher

ist die Vermittlung der notwendigen Arbeitsschritte, sofern die in Frage kommenden Regeln dem Helfer bekannt und präsent sind. Ein mehrfach beobachtetes Beispiel hierzu ist die Multiplikation von Brüchen, indem man zunächst die Zähler und so dann die Nenner multipliziert.

Aber auch das Vorhandensein einer eindeutigen, regelorientierten Vorgehensweise, die man an den anderen weitergeben kann, ist nicht unbedingt der Garant dafür, daß man das Problem des anderen tatsächlich lösen kann. Dies sei an folgendem Beispiel verdeutlicht, in dem es ebenfalls um die Lösung einer Matheaufgabe geht:

Sabine stellt Christine eine Frage zu einer Aufgabe der gerade zurückerhaltenen Mathearbeit.

Sabine: »Christine, wenn Du so die Zahlen stehen hast – 2, 3, 4, 5 zum Beispiel – dann mal 4,56 [...] Also das ist das Ergebnis – 4,9 – da mußte doch den Rest teilen.

Christine bestätigt: »Hhm«.

Sabine: »Da mußte von vorne abzählen oder von hinten?«

Christine: »Von hinten – 1, 2, 3 – da mußte hier das Komma hinmachen.«

Sabine: »Ach so, ich hab die immer von vorne abgezählt.«

Christine: »Aber einmal haste mich doch gefragt: ›Christine, ist das richtig?‹ Und da habe ich doch ›ja‹ gesagt, da haste nämlich von hinten abgezählt.

Sabine: »Bei anderen hab ich aber von vorne abgezählt.«

54 / VHS 208/06/3318

Sabines Frage bezieht sich auf die Platzierung des Kommas bei ungeraden Zahlen nach erfolgter Multiplikation. Sie will wissen, ob man dafür die Stellen nach dem Komma von hinten oder von vorn abzählt. Christine sagt ihr die entsprechende Regel, die lautet, daß man von hinten abzählen muß, was Sabine genau umgekehrt und damit falsch gemacht hatte. Christine erinnert sie daran, daß Sabine sie dasselbe bereits während der Arbeit gefragt habe und daß sie es in dem betreffenden Fall richtig gehandhabt habe. Sabine hatte aber nur für den einen Fall die Regel richtig angewandt und es in den übrigen Fällen falsch gemacht. Sabines Problem besteht offensichtlich darin, daß sie keinen Bezug zu der für sie abstrakten Regel hat, bei der man sich nur merken muß, wie man das Komma setzt, aber nicht unbedingt verstehen muß, warum dies so ist. Christine gibt sich Mühe, Sabine zu helfen und erklärt ihr geduldig die korrekte Vorgehensweise. Das spezifische Problem, das Sabine damit hat, kann jedoch auch von Christine nicht gelöst werden.

Ähnlich wie in diesem Beispiel bedeutet die Hilfe bei der Aufgabenlösung in einigen Fällen, nicht nur das inhaltliche Problem zu lösen, sondern es in Beziehung zum Hilfe Suchenden zu setzen, das heißt, das spezielle Problem des um Hilfe Bittenden zu erkennen. In einer Reihe von Situationen ist überdies gar kein festgelegtes Regelsystem verfügbar, und es gilt, selbst geeignete Lösungswege zu entwerfen. Dabei kann

sich das Problem der grundsätzlichen »Mitteilbarkeit« stellen, wie folgende Sequenz aus dem Deutsch-Unterricht zeigt:

Die Lehrerin stellt weitere Fragen zu dem Bild. Ein »spitzes Kinn« wird genannt.
 Birgit sagt: »Das eine Ohr ist platt.«
 Die Lehrerin fragt nach: »Welches Ohr?«
 Birgit: »Das linke.«
 Anke will von Birgit wissen: »Wieso das linke?«
 Birgit zeigt auf das Bild: »Na ja...«
 Anke: »Das ist doch rechts.«
 Anke dreht sich um, um die Abbildungsperspektive nachzuvollziehen.
 Birgit greift noch mal nach dem Blatt, es sieht aus, als ob sie ihr noch etwas zeigen will. Sie gibt es aber auf.
 Anke: »Laß mal.«
 73 / VHS 209-216/07/1026

Das Problem, das den Gegenstand des obigen Gespräches bildet, ist die Art und Weise, wie Personen auf Bildern abgebildet werden: Das auf einem Bild sich links befindende Ohr einer Person ist in Wirklichkeit das rechte Ohr – ein Phänomen, das Anke nicht nachvollziehen kann. Birgit ist bereit und willig, es ihr zu erklären, aber nicht in der Lage, den Sachverhalt zu erläutern. Sie drückt erst etwas herum: *Naja* -, greift dann nach dem Blatt. Anke versucht nun, selbst dahinterzukommen, indem sie sich umdreht und damit die gleiche Blickrichtung einnimmt wie die Person auf dem Blatt. Birgit macht noch einen erneuten Ansatz, es Anke zu verdeutlichen, aber es will ihr nicht recht gelingen, so daß dann am Ende auch Anke einräumt: *Laß mal*.

In dieser Hilfesequenz sind die Bereitschaft und das Bemühen des Helfers vorhanden, das Problem zu lösen – die kognitiven Anforderungen, welche mit der Problemlösung verknüpft sind, können jedoch nicht bewältigt werden. Dennoch profitiert der Helfer in derartigen Situationen, da er gefordert wird, eigene Vorstellungen, Wissen oder Erkenntnisse einem anderen gegenüber zu verbalisieren und selbständig, ohne die Unterstützung von Erwachsenen Lösungswege zu entwerfen.

Eine weitere Schwierigkeit für den Helfer kann sich ergeben, wenn der Partner einen Ratschlag nicht annehmen will:

Yvonne zeigt auf Kerstins Beschreibung.
 Yvonne: »[...] du noch was vergessen.«
 Kerstin reagiert nicht.
 Yvonne wiederholt es lauter: »Du hast was vergessen!«
 Yvonne: »Augenfarbe.«
 Kerstin (bestimmt): »Hat er (der Mann) doch nicht!«
 Yvonne: »Das mußte doch dazu sagen!«

Kerstin: »Nee, hab ich nicht! (leicht schnippisch) und zuckt die Achseln.

Yvonne läßt den Stift, den sie in der Hand hält, aus den Fingern fallen und über den Tisch rollen. Sie weiß anscheinend nicht, wie sie Kerstin weiter überzeugen soll.

Kerstin nimmt kurz eine Heftseite hoch, schlägt sie wieder runter und schaut an Yvonne vorbei in Richtung Lehrerin.

(84 / VHS 209-219/08/2222)

Yvonne will in diesem Beispiel Kerstin darauf aufmerksam machen, daß diese in ihrer Personenbeschreibung noch ein Beschreibungsmerkmal vergessen habe. Dabei orientiert sie sich an einem allgemeinen Schema, das die Lehrerin zuvor erarbeitet hatte. Abgesehen davon, daß ihr Vorschlag in diesem konkreten Fall inhaltlich zweifelhaft ist – auf dem Arbeitsbogen dürfte die Augenfarbe kaum erkennbar sein –, stößt er bei Kerstin von Anfang an auf Unmut und Ablehnung. Kerstin will ihr zuerst gar nicht zuhören, dann gibt sie kurz angebundene, widerwillige Antworten. Aber auch Yvonne vermag Kerstin nicht zu überzeugen, ihre Einwürfe sind weniger inhaltlich konstruktive Vorschläge, als vielmehr eine Mäkelei an Kerstins Beschreibung, was von dieser offenbar auch so empfunden wird. Kerstin blockt immer mehr ab und ist für Yvonne zunehmend unerreichbarer, das Klima zwischen den beiden Mädchen schlägt ins Negative um, so daß am Ende die Kommunikation gänzlich eingestellt wird: Yvonne läßt nervös einen Stift aus der Hand fallen; sie hatte diesen Dissens mit der Freundin gewiß nicht beabsichtigt und ist nun hilflos. Kerstin wendet sich ihren Utensilien, dann der Lehrerin zu und straft Yvonne mit Mißachtung.

Wie dieses Beispiel zeigt, kann eine unerbetene Hilfe unter Umständen völlig mißlingen, weil sie vom anderen als unerwünschte Einmischung und Besserwisserei aufgefaßt wird, und es demjenigen, der eigentlich helfen will, nicht gelingt, diesen Effekt zu vermeiden.

Ein spezielle Form des Hilfeleistens besteht darin, jemanden zu ermuntern, zu trösten und psychologisch zu unterstützen. Dieser Bereich hilfreichen Verhaltens hat einen besonderen Stellenwert, denn die emotionale Zuwendung des Helfers wird in einem anderen Maße gefordert, als z. B. beim Erklären einer Rechenaufgabe. Es existieren keine allgemeingültigen Vorgehensweisen, an denen man sich orientieren kann. Auch für die Verfasserin ist es schwierig, geeignete Kriterien für eine »gelungene« psychologische Unterstützung zu entwickeln.

Gegenstand der folgenden Szene ist eine längere »Strafpredigt«, die die Lehrerin an Yvonne richtet, weil diese verschiedene Unterrichtsmaterialien nicht dabei hat:

Die Lehrerin fragt Yvonne: »Wo tust denn Du den Zettel nachher hin?«
Yvonne zeigt auf das Heft, das vorne auf dem Tisch zugeschlagen liegt:
»Da – ins Deutschheft.«
Die Lehrerin: »Und warum schreibst Du jetzt nicht in Dein Deutschheft?«
Yvonne: »Weil ich im Moment keinen Stift hab und der nicht richtig schreibt.«
(Sie hält den Stift hoch, den sie in der Hand hat).
Die Lehrerin: »Und warum hast Du keinen Stift? Wie geht Ihr denn eigentlich in die Schule? Ohne Stift? Ein Wunder, daß Ihr ein Heft mithabt.«
Yvonne schaut resigniert drein.
Die Lehrerin ermahnt sie im Weggehen, demnächst einen Stift mitzubringen.
Kerstin kichert. Dann sagt sie zu Yvonne: »Sie hat gegen Dir was.«
Yvonne: »Was?«
Kerstin wiederholt: »Die hat irgendwas gegen Dich!«
Yvonne: »Das kann nicht sein. Warum denn?«
Kerstin: »Weeß ick nicht!«
Yvonne, genervt-resigniert: »Na ja – das geht ja nicht mehr lange.«
(Das Schuljahr und damit das letzte Grundschuljahr ist bald zu Ende.)
92 / VHS 209-219/08/2953

Durch ihren Einwurf – *Die hat irgendwas gegen dich* – bringt Kerstin zum Ausdruck, daß der Tadel unverhältnismäßig hart ausgefallen ist. Daß Kinder Stifte oder Hefte vergessen, ist alltäglicher Bestandteil schulischen Unterrichts. Yvonne ist nun diejenige, die den Unmut der Lehrerin, der sich vermutlich über einen längeren Zeitraums hinweg aufgestaut hat, ausgiebig zu spüren bekommt. Kerstin empfindet dies offenbar als ungerecht. Auch wenn sie Yvonne mit ihren Einwänden sicherlich nicht gerade aufmuntern kann, so versucht sie doch zumindest, Yvonne davon zu entlasten, die Gründe nur bei sich selbst zu suchen. Sie äußert ihre Einwände allerdings erst, nachdem die Lehrerin den Tisch verlassen hat – offenbar traut sie sich nicht, Yvonne direkt gegenüber der Lehrerin zu verteidigen.

Auch anhand einer weiteren Episode, in deren Mittelpunkt ein unglückliches Mädchen steht, wird deutlich, wie schwierig es ist, die eigene Anteilnahme jemand anderem gegenüber in angemessener Art und Weise zum Ausdruck zu bringen. Anhand der Geschichte von Julia, deren Hund gestorben ist und die deshalb von verschiedenen Kindern getröstet wird, sei dieser Problembereich genauer erläutert. Hintergrund der folgenden Filmsequenzen ist, daß Julia sich am Tag nach dem Tod ihres Hundes vor Unterrichtsbeginn weinend auf ihren Platz gesetzt hat.²³ Es ist die 1. Stunde des Vormittages, und die anderen Kinder kommen nach und nach in die Klasse.

²³ Vgl. hierzu Beobachtungs-Protokoll F 2: 215

Vor Unterrichtsbeginn:

Julia und Nina sitzen an ihrem Tisch, Julia heulend über den Tisch gebeugt. Philipp rechts am Tisch stehend, Sascha auf Sabines Platz sitzend, Anke und Birgit neben Julia.

Christine kommt hinzu: »Hallo!«

Sascha steht auf, und Sabine setzt sich auf ihren Platz.

Philipp geht um den Tisch herum, sagt etwas zu Nina und streichelt im Weggehen Julia über den Nacken.

Christine stellt ihre Tasche ab und geht zu Julia hinüber. Sabine hockt neben Julia auf dem Fußboden, ebenfalls den Kopf nach unten gebeugt.

Anke: »Sabine, laß sie mal in Ruhe!«

Sabine steht wieder auf.

Christine fragt: »Dürfen wir es den anderen erzählen?« (Es klingelt)

1 / VHS 201-207/01/0027

In dieser Szene versuchen verschiedene Kinder, die traurige Julia zu trösten. Dies erweist sich als gar nicht so einfach: Es ist schwierig, die richtigen Worte zu finden, bzw. sich überhaupt angemessen zu verhalten. Verlegenheit und Betretenheit sind aus den Gesichtern der Kinder abzulesen. Von der anwesenden Kindergruppe sind es in erster Linie die Mädchen – Christine, Sabine, Nina –, die Julia ansprechen, die Jungen – Sascha und Philipp – halten sich mehr im Hintergrund. So streichelt Philipp im Weggehen Julia kurz und fast scheu über den Nacken, weiß anscheinend nicht, was er Julia sagen könnte. Sascha, der zunächst auf Sabines Platz sitzt, steht bei Sabines Ankunft sofort auf und macht Sabine Platz.

Im Vergleich zu den Jungen stellen die Mädchen größere physische Nähe zu Julia her. Aber auch sie sind sich nicht darüber einig, wie sie am besten auf Julia eingehen sollen: Anke ermahnt zum Beispiel Sabine, die sich neben Julia auf den Fußboden gehockt hat, Julia doch besser in Ruhe zu lassen. Christine fragt rücksichtsvoll, ob sie es denn den anderen erzählen dürften. Hinzu kommt in diesem Beispiel, daß es sich nicht um einen einzelnen »Helfer« handelt, sondern um eine Gruppe Kinder. Das bedeutet, daß ein einzelnes Kind nicht nur gegenüber Julia, sondern gegenüber der ganzen Gruppe eine angemessene Strategie des tröstenden Verhaltens zum Ausdruck bringen muß. Subjektives Handeln ist in diesem Fall »öffentlich« und findet vor einem Publikum statt – ein Faktum, das nicht gerade dazu beitragen dürfte, die Barrieren der eigenen Verhaltensunsicherheit zu überwinden. Überdies kann die Anwesenheit mehrerer Personen – wie in Untersuchungen mit erwachsenen Probanden festgestellt werden konnte – einen weiteren Einfluß auf das hilfreiche Verhalten haben: Der Gruppenkontext kann beim einzelnen zu einer Entlastung von der persönlichen Verantwortung führen, die Hilfsbereitschaft kann dadurch geringer werden (vgl. Darley & Latané, 1968).

Auch während des weiteren Verlaufes des Vormittages ist der Tod von Julias Hund nach wie vor präsent und bildet ein bevorzugtes Gesprächsthema. Mehrfach wird am Tisch von Julia, Nina, Christine und Sabine darauf Bezug genommen. Das Mädchen, dem es am besten gelingt, Julia zu trösten, ist ihre Tischnachbarin und Freundin Nina, welche mehrfach ihre Anteilnahme zum Ausdruck bringt:

Nina schneuzt sich ausgiebig.

»Mein Heuschnupfen. Ick krieg noch mal 'ne Macke!«

Julia: » [...] Ich habe geheult wie sonstwas, ey!«

Nina sagt weinerlich: »Ich hab 'se doch nur ein oder zwei Mal gesehen, ey.« (Damit meint sie den Hund.)

2 / VHS 201-207/01/0240

Eine Weile später:

Julia erzählt erneut von dem Tod ihres Hundes am Tag zuvor.

Julia: »Die ist gestern gestorben.«

Nina: »Gestern um neun Uhr, das habe ich in meinen Kalender reingeschrieben.«

Julia: »Ich auch, 'n dickes Kreuz!«

Sie macht eine entsprechende Fingerbewegung und lacht erfreut, vermutlich weil Nina soviel Anteilnahme zeigt.

Weiter geht es im Gespräch über den Hund. Christine wendet etwas ein.

Nina sagt, sie (die Hündin) wäre erst später gestorben, sie hätte noch 7 oder 6 Jahre leben können.»

Julia bestätigt: »Genau.«

9 /VHS 201-207/01/1400

In der obigen Szene erzählt Nina, daß sie den Tod des Hundes in ihren Kalender eingetragen habe, ähnlich wie Julia selbst, die für den Hund ein großes Kreuz gezeichnet hat. Damit bringt Nina zum Ausdruck, daß sie nicht nur an Julias Trauer mitfühlend teilnimmt, sondern auch selbst um den Hund trauert. Über Ninas »aktive Teilnahme« und ihre spontane, fast identische Handlung ist Julia so erfreut, daß sie sogar wieder lachen kann. Nina unterstreicht desweiteren, daß der Hund viel zu früh gestorben sei. Es handelt sich damit nicht um einen normalen Tod aus Alterschwäche, sondern um ein vorzeitiges Ableben, was der Angelegenheit noch einen zusätzlich dramatischen Anstrich verleiht. Auch diese Ausführungen Ninas bekräftigt Julia sofort mit *Genau!* Durch die Art und Weise, in der Nina handelt, macht sie den Tod von Julias Hund zu ihrer eigenen Angelegenheit, man hat fast den Eindruck, daß sie sich damit identifiziert.

Auch noch am Ende der darauffolgenden Unterrichtsstunde entfacht sich zwischen den Mädchen erneut eine Diskussion über den verstorbenen Hund:

Christine: »Julia, Julia, wo habt ihr'n euren Hund hingetan?«

Julia »[...]«

Christine: »Ich denke, der war längst tot.«

Julia: »Der wurde eingeschläfert, Mann [...]. Der hat noch gelebt.«

Christine: »Iihh!«

Sabine weist sie empört zurecht: »Iih! – Bist Du bescheuert?«

Christine: »Ich wußte ja nicht... Ich möchte ja nicht sehen, wie der dann ausgesehen hat.«

Julia: »Meine Mutter hat [...]«

63 / VHS 208/06/4107

Anlaß des Gespräches ist Christines Frage nach dem Verbleib des toten Hundes. Dabei stellt sich heraus, daß der Hund gar nicht von allein zu Hause gestorben ist, sondern in einer Tierarztpraxis eingeschläfert wurde. Christines spontane Reaktion darauf ist ein lautes *Iihh!* als Ausdruck von Ekel und Abscheu. Dafür wird sie von Sabine getadelt. Sabine sieht durch Christines Äußerung Julias Gefühle tangiert und nimmt für Julia Partei. Angesichts eines beliebigen, den Mädchen unbekanntem toten Hundes wäre der von Christine zum Ausdruck gebrachte Ekel vermutlich selbstverständlich und von den anderen geteilt gewesen. In diesem Falle handelt es sich aber um Julias Hund, den sie liebgehabt hat und um den sie nun trauert. Deshalb bedeutet der Ausspruch von Ekelgefühlen gegenüber diesem bestimmten Hund eine Verletzung von Julias Gefühlen. Christine hatte ihre Äußerungen spontan gemacht, ohne sich in diesem Moment darüber bewußt zu sein, Julia damit verletzen zu können. Nachdem Christine von Sabine zurechtgewiesen wurde, räumt sie zu ihrer Verteidigung ein: *Ich wußte ja nicht...* – womit sie ihr Verhalten zu entschuldigen versucht. Gerade die Regeln der Rücksichtnahme und des Taktes, die darauf abzielen, das Selbst des anderen nicht negativ zu beeinträchtigen, erfordern subtile Fertigkeiten, welche Kinder sicherlich noch nicht in dem gleichen Maße wie Erwachsene beherrschen. Julia selbst bleibt während des ganzen Gespräches eher im Hintergrund, scheint es aber zu genießen, die Geschichte möglichst ausführlich erzählen zu können, überdies im Mittelpunkt des Interesses zu stehen und findet vermutlich auf diese Weise Trost.

6.2 Zur Problematik der Helfer-Empfänger-Beziehung

Während die zuvor angesprochenen Probleme sich schwerpunktmäßig auf die inhaltlichen Anforderungen und Schwierigkeiten beziehen, die sich beim Helfen stellen, stehen die im folgenden vorgestellten Verhaltensstrategien im Zusammenhang mit der besonderen sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchendem. In circa einem Fünftel aller gewährten Hilfen wurde der Hilfeleistungsprozeß von Verhal-

tensweisen begleitet, die als »problematisch« eingeordnet wurden und die offensichtlich die asymmetrische Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchendem reflektieren. Diese Strategien sind teilweise sehr augenfällig und können die Hilfesituation maßgeblich beeinträchtigen, in einigen Situationen erscheinen sie dagegen als eher subtile Hinweise.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Strategien des Helfenden und des Hilfeempfängers getrennt erläutert, was nicht zwangsläufig heißt, daß sich nicht beide Interaktionspartner dieser Strategien bedienen können. Während die Strategien auf Helferseite die Funktion haben, die ungleichgewichtige Beziehung zu verstärken, indem die eigene Dominanz unterstrichen wird, haben demgegenüber die Strategien des Empfängers kompensatorischen Charakter.

6.2.1 Strategien des Helfers

Innerhalb des Datenmaterials lassen sich folgende Einzelstrategien des Helfers ermitteln, die dazu dienen, die eigene Position als Helfender auszunutzen, um sich über den anderen zu erheben:

Degradierung des Hilfesuchenden

Die Hilfeleistung wird mit einer Zurechtweisung oder Herabsetzung des Hilfeempfängers verknüpft. Hierzu zählt das Lächerlich-machen, Veralbern oder Verhöhnern des anderen, sowie alle weiteren Verhaltensweisen, die darauf abzielen, das Defizit oder die Inkompetenz des Hilfeempfängers herauszuheben.

Halbkorrektes Erfüllen einer Bitte

Die Bitte um Hilfe wird erfüllt, allerdings nur halb ernsthaft oder halbkorrekt, indem z. B. dem Hilfesuchenden falsche, halbrichtige oder sehr ungenaue Ergebnisse oder Informationen offeriert werden.

Aushandlung der Hilfe

Die Hilfe wird nach mindestens zweimaligem Bitten oder Nachfragen seitens des Hilfesuchenden gewährt. Zu dieser Kategorie gehört auch die Forderung einer Gegenleistung durch den Helfer.

Dramatisierung der Helferrolle

Der Helfer übertreibt seine Rolle verbal oder/und nonverbal.

Betonung der Verfügungsgewalt

Gegenstände oder Materialien werden zwar zur Verfügung gestellt, gleichzeitig wird aber deutlich gemacht, wer der Eigentümer ist und die Verfügungsgewalt behält.

Im Rahmen einer Interaktion kann der Helfer gleichzeitig mehrere dieser Strategien anwenden. Wie die Kinder die Strategien einsetzen und wie der betreffende Interaktionspartner darauf reagiert, soll im folgenden durch exemplarische Beispiele veranschaulicht werden.

Zu den am häufigsten zu beobachtenden Verhaltensweisen zählt die Zurechtweisung oder Herabsetzung des Hilfeempfängers:

Die Klasse rechnet mit Rechenkästen im Wettbewerb. Felix und Daniel sollen in Partnerarbeit arbeiten. De facto arbeitet aber jeder für sich allein.
 Daniel fordert Felix auf: »So – das mußt Du machen, das kann ich nicht ... geteilt.«
 Felix kratzt sich am Kopf. Felix: »So – was?«
 Daniel fügt noch hinzu: »Das dauert bei mir so lange.«
 Felix beendet zunächst seine eigene Aufgabe. Dann berechnet er Daniels Aufgabe.
 Felix: »2 x 9 sind 18, geteilt durch 6 sind 3. 3 kommt da raus, du Spinner!«
 114 / VHS 209-216/10/4681

Felix, der in diesem Beispiel gebeten wird, für Daniel die Divisionsaufgabe zu berechnen, übernimmt zwar – wie von ihm verlangt – die Berechnung, schließt aber eine Herabsetzung Daniels an: *du Spinner!* Daniel hatte übrigens erst gar nicht versucht, die Aufgabe selbst zu berechnen. Mit der Entschuldigung, das es bei ihm so lange dauern würde, hat er die Aufgabe sofort an Felix delegiert. Die Art und Weise seiner Selbstdarstellung wirkt Felix' Überlegenheitsgefühlen nicht gerade entgegen, sondern verstärkt diese eher und gibt Felix die Gelegenheit, seine – in der Tat besseren – Rechenfähigkeiten zu demonstrieren und sich über Daniel zu erheben.

Man kann den anderen aber nicht nur durch Titulierungen wie »Spinner« oder »Schwachkopf« herabsetzen, sondern auch dadurch, daß man ihn auf ein Versäumnis hinweist:

Während einer Mathe-Stunde: Die Lehrerin ruft die Namen der Kinder nacheinander auf, um sich jeweils die Zensur der zuvor verteilten Mathe-Arbeit ansagen zu lassen. Als die Lehrerin Marie aufruft, antwortet diese nicht, da sie nicht zugehört hat, so daß die Lehrerin ihre Eins selbst ansagt.
 Birgit/Anke im gleichen Moment: »Du sollst die Zensur ansagen! – Hast gequatscht, was!«
 Marie hatte sich zwischendurch mit einem der Beobachter unterhalten, der neben ihr sitzt.
 15 / VHS 201-207/2550

Birgit und Anke machen Marie darauf aufmerksam, daß sie an der Reihe ist, ihre Zensur anzusagen und verbinden es mit der Zurechtweisung – *Hast gequatscht, was!* Damit streichen sie heraus, daß Marie es versäumt hat, der Lehrerin zuzuhören. Während die Lehrerin selbst daran keinerlei Anstoß nimmt, erteilen Anke und Birgit

an ihrer Stelle den Verweis. Marie hatte sich in der fraglichen Stunde auch vorher mehrfach mit einem der Beobachter unterhalten – ein Umstand, auf den die beiden anderen Mädchen vermutlich etwas neidisch sind.

Eine weitere Möglichkeit, dem anderen sein Defizit deutlich zu machen, besteht darin, auf direkte verbale Herabsetzungen zu verzichten, aber die Hilfe insgesamt so unfreundlich zu gestalten, daß sich der Hilfeempfänger degradiert fühlen muß:

Die Kinder sollen jeweils zu zweit die Arbeit an einem Rechenkasten aufnehmen. Zuvor fragt Christine ihre Arbeitspartnerin Sabine nach der allgemeinen Regel beim Bruchrechnen:

Christine: »Wie geht'n das noch mal, Sabine?«

Sabine (genervt): »Mann, malnehmen, Zähler mal Zähler, Nenner mal Nenner!«

Beide schauen auf das Übungsheft. Sabine rechnet vor sich hin.

Christine: »Was ist das, wenn da zwei Achtzehntel rauskommen?«

Sabine: »Na und?«

Christine: »Na ja – und dann bei achtzehn reintust.«

Sabine: »Nein!« (leicht aggressiv) »Du mußt hier gucken!«

Christine: »Ach so.«

Beide schauen zusammen auf das Heft.

58 / VHS 208/06/3410

Sabine geht zwar auf Christines Frage ein, antwortet aber sehr überheblich und gereizt. Sie benennt ihr die für diesen Fall relevante Regel, wobei sie durch ihren Tonfall jedoch zum Ausdruck bringt, daß es sich hierbei um ein als selbstverständlich vorauszusetzendes Wissen handle und sie wenig Lust habe, eine derartige Frage zu beantworten. Danach will Christine wissen, wie man zum erzielten Ergebnis das richtige Plastikplättchen auswählt und macht dazu selbst einen falschen Vorschlag. Wieder gibt Sabine ihr eine aggressive, unfreundliche Antwort: *Nein! Du mußt hier gucken!* Christine erhält in diesem Beispiel die von ihr gewünschten Informationen, aber die Art und Weise, in der Sabine ihre Fragen beantwortet, macht Sabines Unwilligkeit nur allzu deutlich. Hatte Christine ihrerseits Sabine noch kurze Zeit zuvor bereitwillig die Lösung einer Mathe-Arbeit-Aufgabe erklärt,²⁴ so scheint für Sabine jetzt keine Verpflichtung zu bestehen, im Gegenzug Christines Fragen ebenso geduldig zu beantworten. Statt dessen kommt ihre unfreundliche und schroffe Umgangsweise einer Zurechtweisung gleich – in dem Sinne »wie kann man überhaupt so dumme Fragen stellen!«. Erklärbar scheint Sabines Reaktionsweise nur damit, daß sie in einer kurz zuvor zurückgegebenen Mathe-Arbeit eine schlechte Zensur erhalten hat und von daher ihre momentane Stimmung äußerst beeinträchtigt ist. Darüber

²⁴ Szene 54, Seite 119

hinaus könnte folgender Gedanke seitens Sabine eine Rolle spielen: Während ihre Mathe-Arbeit mit einer Fünf benotet wurde, schnitt Christine mit einer deutlich besseren Zensur (Drei) ab. Nun stellt sich aber heraus, daß Christine trotz besserer Note noch nicht einmal elementare Regeln der Bruchrechnung beherrscht, was bei Sabine ein Gefühl von Ungerechtigkeit und Unwilligkeit erzeugt haben könnte. Insgesamt scheint diese Szene sehr stark von situativen Faktoren geprägt zu sein. In einem anderen Moment wäre Sabines Antwort auf Christines Fragen vielleicht ganz anders ausgefallen. Auch der Aspekt der Wechselseitigkeit von Hilfeleistungen beeinflusst hier nicht im positiven Sinne Sabines Handeln.

Eine andere Art, einer Bitte um Hilfe nachzukommen, aber nicht unbedingt im Sinne des Hilfesuchenden, läßt sich vor allem im Bereich »Weitergabe von Ergebnissen« oder »Erklären von inhaltlichen Problemen« beobachten, wie die folgenden Szenen verdeutlichen:

Die Kinder erstellen Personenbeschreibungen anhand von Arbeitsbögen im Heft:

Yvonne zu Kerstin: »Was schreibst'n Du?«

Kerstin: »6.«

95 / VHS 209-219/08/3080

Yvonne will in diesem Fall von Kerstin wissen, was diese inhaltlich schreibt. Statt dessen sagt Kerstin ihr die Nummer des Bildes, das sie bearbeitet.

Diese Strategie, auf eine Anfrage zwar Bezug zu nehmen, aber dabei eine falsche oder halbkorrekte Antwort zu geben, kann auch in Kombination mit anderen Verhaltenskomponenten (wie Zurechtweisung, Verbalberung des Hilfesuchenden etc.) angewandt werden.

Es geht abermals um die Beschreibungen von Gesichtern, nur die Akteurinnen wechseln:

Marie flüstert: »Birgit, was schreibst'n [...]?«

Birgit: »Die Frauenköpfe!«

Marie zeigt nun mit einem Stift auf ein Bild auf Birgits Arbeitsbogen.

Birgit: »Kleiner Mund.«

Marie schreibt in ihrem Heft weiter.

Birgit kichert.

Birgit: »Marie, Du wirst beobachtet!«

Sie droht symbolisch mit dem Stift.

74 / VHS 209-216/07/1351

Marie möchte von Birgit wissen, was sie zu einem bestimmten Bild schreibt. Anstatt ihr die konkreten Beschreibungsmerkmale zu nennen, gibt Birgit ihr zunächst die

allgemeine Auskunft: *Die Frauenköpfe!* Diese Äußerung ist zwar inhaltlich richtig, beantwortet aber Mariés Frage in keiner Weise. Marie insistiert, indem sie nun mit ihrem Stift auf das bestimmte Bild auf Birgits Arbeitsbogen deutet, zu dem sie eine Frage hat. Nun sagt Birgit ihr doch, was sie geschrieben hat und nutzt die Gelegenheit, Marie zu ermahnen.

Was Marie angeht, so ist nicht eindeutig zu beurteilen, ob sie wirklich die Hilfe von Birgit benötigte oder nur aus Neugierde gern erfahren wollte, was Birgit zu diesem Bild geschrieben hat. Unabhängig davon hat Birgit jedoch zunächst die gleiche Strategie wie im Beispiel zuvor angewandt: Man geht auf eine Bitte ein, verweigert also nicht direkt seine Hilfe, erteilt aber dem um Hilfe Bittenden eine bewußt falsche, ungenaue oder halb korrekte Information. Beharrt der Hilfesuchende dennoch auf seiner Frage – wie im obigen Beispiel – wird unter Umständen doch noch die gewünschte richtige Auskunft gegeben – in diesen Fällen wird die Hilfe ausgehandelt. Gleichzeitig hat Birgit die Situation dazu genutzt, Marie spielerisch zu drohen, daß sie beobachtet würde. Wenn auch als Spaß gerahmt, so macht sie dennoch durch ihr Verhalten Marie deutlich, daß eine Frage während des Unterrichts gegen die schulische Norm des Still-Seins verstößt und in diesem Fall der Normverstoß sogar von der Video-Kamera aufgezeichnet wird. Mit dieser Art des Verweises reproduziert sie letztendlich Lehrer-Verhalten, verstärkt damit ihre ohnehin überlegene Position als Helfende, indem sie auch noch zeitweilig die Lehrerrolle einnimmt.

Auch im folgenden Beispiel kann nach einer zunächst nicht ernstgemeinten Auskunft die Hilfe doch noch ausgehandelt werden:

Daniel meldet sich erst und fragt dann Sascha:

»Ey, Mann, was soll ich hier schreiben bei dem Kinn?«

Sascha fragt erstaunt: »Kinn? – Ach so, superhervorstößendes Kinn.«

Daniel: »Haste geschrieben?«

Sascha: »Nee«. (leicht lachend). »Aber, mußte... großes... das ist doch, das ist doch kein Kinn.«

Er wendet sich an die Lehrerin und fragt:

»Frau A., wie nennt man denn det hier?«

(Er zeigt dabei auf die Stelle, wo bei Männern der Adamsapfel sitzt.)

Sie kommt an den Tisch und sagt zu Sascha:

»Nein, das ist ein normales Kinn, da ist nichts zu sagen.«

Sascha: »Ja, aber...«

121 / VHS 217/11/1672

Auch Sascha bedient sich in diesem Beispiel der bereits beschriebenen Strategie, zwar auf ein Hilfesuch einzugehen, jedoch zunächst eine Antwort zu geben, die nicht wirklich ernst gemeint ist: *Superhervorstößendes Kinn*. Daniel läßt sich davon

nicht so schnell beirren und fragt nach, ob Sascha dies selbst geschrieben habe. Damit wird Sascha ein wenig aus dem Konzept gebracht. Er gibt zu, daß dem nicht so sei, sagt verlegen: *Nee* und fängt dann an, herumzustottern. Sascha nimmt nun doch seine Aufgabe als Helfer ernst: er fragt sogar bei der Lehrerin nach, wie dieses Kinn zu beschreiben sei, die letztendlich die Frage klärt. In diesem Beispiel wird zunächst Hilfe problematisch gestaltet, indem eine scherzhafte Antwort gegeben und der Hilfesuchende veralbert wird. Aufgrund des Insistierens seitens des um Rat bittenden Jungen schlägt die Situation jedoch um. Anscheinend bewirkt gerade die ernsthafte, sachliche Nachfrage seitens Daniels, daß Sascha seine Strategie nicht mehr fortsetzen kann und nahezu verlegen bemüht ist, eine richtige Antwort zu geben.

Aushandlungen von Hilfe können außerdem implizieren, daß der Helfende eine Gegenleistung fordert. Im nächsten Beispiel kommt noch ein weiteres Moment hinzu: der Helfer betont seine Rolle durch Übertreibung:

Kerstin numeriert auf dem Arbeitsbogen.

Hanna: »Aber ich hab keen Blatt!«

(Ihr Deutschheft hat Sabine, die an dem Tag fehlt).

»Kerstin, gib mir bitte ‘nen Blatt.«

Kerstin blättert in ihrem Heft mit demonstrativen Gesten.

Kerstin: »Du denkst, ich rei das hier raus, wa?«

Hanna: »Ja.«

Kerstin zeigt ihr einen Vogel.

Hanna: »Na trotzdem, richtiges [...] Blatt, brauch auch nicht so groß sein.«

Kerstin kramt in ihrer Tasche und holt einen Block heraus, den sie aufklappt.

Hanna: »Ach du hast ‘nen kleines, ich dank Dir.«

Kerstin reißt währenddessen ein Blatt ab und reicht es Hanna rber mit den Worten:

»Dafür krieg ich ‘nen großes Geschenk.«

Hanna, mit den Fingern andeutend: »Ja, so’n kleines.«

Kerstin schüttelt den Kopf.

Hanna: »Also erst mal kauf ich Dir ‘ne Ansichtskarte, dann kauf ich Dir...«

Yvonne mischt sich ein: »Mir kannste auch eine schicken aus Fuerteventura.«

90 / VHS 209-219/08/2870

In dieser Sequenz kommen mehrere Aspekte gleichzeitig zum Tragen: Die Vergabe des Blattes wird ausgehandelt, wobei eine Gegenleistung gefordert und in Aussicht gestellt wird. Die Beteiligten übertreiben ihre Hilfegeber- bzw. Empfngerrolle und geben damit der Situation einen spielerischen Rahmen. Hanna, schon seit einiger Zeit auf der Suche nach einem leeren Blatt – sie hatte sich deswegen schon zuvor vergeblich an Suse gewandt – bittet Kerstin, ihr eines zu geben. Kerstin spielt nun ihren Part als die um Hilfe Gebetene aus: Sie blättert ostentativ in ihrem Heft und fragt Hanna, ob sie sich denn einbilde, daß sie (Kerstin) dort eines herausreißen wr-

de. Auf Hannas bestätigende Antwort hin, zeigt Kerstin ihr einen Vogel. Mit Hilfe dieser scheinbaren Verweigerung unterstreicht sie Hannas Abhängigkeit von ihr. Da Hanna auf das Blatt angewiesen ist, um überhaupt die von der Lehrerin gestellte Aufgabe durchführen zu können, hat die Angelegenheit für sie dringlichen Charakter. Sie insistiert durch erneutes Bitten, nun mit der Einschränkung, daß das Blatt *nicht so groß sein* brauche. Kerstin sucht daraufhin in ihrer Mappe nach und holt einen Notizblock kleineren Formats hervor. *Ach du hast 'nen kleines...* – damit weist Hanna Kerstin darauf hin, daß sie eben keinen großen DIN A-4-Bogen von Kerstin bekommt. Kerstin gibt ihr das Blatt mit der gleichzeitigen Forderung nach einem *großen Geschenk*. Damit bringt sie zum Ausdruck, daß Hanna nun in ihrer Schuld stehe und sich für den Erhalt des Blattes erkenntlich zeigen soll. Das Spiel wird von beiden Beteiligten fortgesetzt. Hanna führt Kerstin gestisch vor, daß sie ihr ein ganz kleines Geschenk geben würde und fängt an, diverse Dinge, die sie Kerstin zukommen lassen will, aufzuzählen. Auf diese Weise persifliert auch sie ihre Rolle als »Schuldnerin«. Sie bietet Kerstin übertrieben viele Gegenleistungen an, die Situation gewinnt wieder stärker spielerisch-spaßige Züge. Da Hanna das gewünschte Objekt inzwischen erhalten hat und damit aus ihrer akuten Notlage befreit ist, kann sie auf das Aushandeln der Gegenleistung mit größerem Spielraum einsteigen. Die Szene endet als spaßhafte Spielerei, so daß auch Yvonne sich einmischt und eine Ansichtskarte von den Kanarischen Inseln erbittet.

Während im Falle von Hanna und Kerstin sowohl durch verbale Aussagen als auch durch begleitende Gesten von beiden Mädchen der jeweilige Part sehr stark ausgearbeitet wurde, ist das Moment der Übertreibung im nächsten Beispiel weniger offensichtlich. Nach anfänglichem Widerstand beantwortet Sascha seinem Tischpartner Daniel eine Frage – extra prononciert, als ob Daniel schwerhörig oder begriffsstutzig wäre:

Daniel: »Was hast'n bei Nr. 5?«

Sascha: »Mußte selber machen!«

Daniel: »Nee, sag mal, hast'n Du da?«

Sascha: »Kein Kinn und kleine Nase.« (Er spricht besonders deutlich.)

124 / VHS 217/11/1850

Im folgenden Beispiel zur Übertreibung lassen sich wiederum beide Beteiligten auf ein »Rollenspiel« ein:

Die Bilder auf dem Arbeitsbogen sollen durchnummeriert werden.

Kerstin hat die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden.

Kerstin wendet sich ihrem Heft zu und dann an Hanna: »Hanni, Hanni!«

(Hanna hört zunächst nicht)

»Soll'n wir [...]?«

Hanna: »Was?«

Kerstin, deutlich sprechend: »Wie sollen wir das machen?«

Hanna stöhnt (gespielt).

Hanna, melodisch: »Numerieren! Von 1 bis 10! – Und dann beschreiben!«

Kerstin trägt etwas auf ihren Bogen ein.

Kerstin: »So – ja?«

Hanna demonstriert es. »So – hier!« Sie führt es vor: »Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun [...], wa?«

Kerstin numeriert ebenfalls auf dem Arbeitsbogen.

89 / VHS 209-219/08/

Auch in diesem Fall überzieht Hanna spielerisch ihre Helferrolle durch Aufstöhnen und übertrieben deutliches Wiederholen der Arbeitsanweisung. Kerstin trägt daraufhin etwas auf ihrem Arbeitsbogen ein (vermutlich die erste Nummer) und vergewissert sich bei Hanna: *So – ja?* Damit übernimmt auch sie den Gegenpart – die Rolle des »hilflosen Kleinkindes«, welchem die elementarsten Dinge noch erklärt werden müssen. Hanna fährt ebenfalls mit dem Spiel fort. Sie führt Schritt für Schritt vor, wie man die Abbildungen numeriert: *Eins, zwei, drei, vier, fünf...* So trägt Kerstin unter Anleitung die Nummern auf ihrem Arbeitsbogen ein.

Kennzeichnend an diesem Interaktionsstil ist, daß die Hilfesituation spielerisch ausgekleidet wird, indem die Rolle des Hilfesuchenden bzw. Hilfeleistenden dramatisiert wird. Ähnlich wie in dem zuvor geschilderten Beispiel ist es sogar möglich, die ganze Handlung in einen Spaß übergehen zu lassen, was allerdings voraussetzt, daß auch der betreffende Interaktionspartner »mitspielt«. So wäre natürlich auch Kerstin in obigem Fall selbst dazu fähig gewesen, die fraglichen Nummern allein, ohne Hannas Anleitung einzutragen.

Die Übertreibung als Stilelement von Interaktion kann für die beteiligten Akteure folgende Funktion haben: Die strukturelle Asymmetrie wird einerseits verstärkt, indem die ohnehin überlegene Position des Helfers hervorgehoben wird. Andererseits sind aber, wie wir zuvor gesehen haben, die Grenzen zum Spaß/Quatschmachen fließend und damit verbindet sich ein weiterer Aspekt: Spaßhafte Elemente bzw. theatrale Übertreibung können eine Möglichkeit der Distanzierung bieten (vgl. Goffman, 1973). Damit verliert die Situation ihren Ernst, und das Ungleichgewicht in der Interaktionsstruktur kann gerade durch die Zuspitzung tendenziell wieder ausgeglichen werden.

Abschließend sei noch eine weitere Möglichkeit des Helfers beschrieben, seinen Einfluß geltend zu machen. Diesmal geht es um das Verleihen eines Stiftes. Dabei macht der Helfer seine Verfügungsgewalt über die betreffende Utensilie deutlich.

Andreas, der gegenüber von Thomas sitzt, nimmt sich dessen Federetui herüber (mit fragendem Blick). Dabei sagt er:

»Was zu schreiben [...] 'nen Bleistift«.

Er nimmt einen Stift heraus, trägt etwas auf seinem Arbeitsbogen ein.

Thomas nimmt inzwischen das Etui wieder zu sich herüber.

Andreas gibt den Stift zurück.

Thomas ordnet ihn ein und schiebt das Etui auf seinen Platz.

23 / VHS 201-207/03/3936

Andreas leiht den Stift, indem er »einfach handelt«. Diese eigentlich offensive Strategie wird durch den Blickkontakt mit Thomas als Feed-Back-Möglichkeit und seine verbale Aussage, daß er etwas zu schreiben brauche, gemildert. Während Andreas dann den Stift benutzt, nimmt Thomas wieder das Etui zu sich herüber und macht damit auch optisch deutlich, daß er der Eigentümer des Etuis ist und er letztendlich die Verfügungsgewalt darüber behält. Dies wird noch dadurch unterstrichen, daß er nach Rückgabe des Stiftes diesen selbst wieder einordnet und das Etui an seinen »ordnungsgemäßen« Platz auf dem Tisch schiebt.

Die Szene wird durch eine weitere Sequenz fortgesetzt, in der Andreas nochmals einen Stift ausleiht:

Andreas öffnet erneut das Etui von Thomas und nimmt einen Stift heraus.

Thomas kümmert sich nicht darum.

Andreas schreibt damit etwas in seinem Heft und packt dann den Stift wieder zurück.

Thomas zeigt keine Reaktion.

25 / VHS 201-207/03/3976

Diesmal hat Andreas erst gar nicht seinen Wunsch verbal oder nonverbal geäußert. Er packt den Stift auch selbst nach Benutzung zurück. Thomas kümmert sich indes überhaupt nicht um die ganze Angelegenheit. Da Andreas bereits einmal einen Stift erhalten hat, scheint für die Stunde oder den Tag ein inoffizielles Abkommen darüber zu bestehen, daß Andreas die Stifte von Thomas benutzen darf. Da Andreas' Wunsch im vorherigen Falle erfüllt worden war, nimmt er diesmal recht selbstsicher einen Stift, ohne darum zu bitten. Thomas andererseits hätte kaum plausible Argumente, Andreas den Stift zu verweigern, nachdem er ihn Andreas kurz zuvor schon einmal überlassen hatte. Die Tatsache, daß Andreas diesmal selbst den Stift einordnet, zeigt zum einen, daß er nun weiß, wie Thomas' Stifte zu behandeln sind – nämlich hinterher wieder ordentlich verpackt werden – und Andreas dies akzeptiert, zum anderen daß FAR ihm inzwischen ein Stück mehr Verfügungsgewalt über sein Besitzterretorium einräumt. In diesem Beispiel wurde nicht die eigentliche Hilfe ausgehandelt, sondern die Art und Weise, wie man mit dem geliehenen Objekt umgeht.

6.2.2 Strategien des Empfängers

Nicht nur der Helfer selbst, auch die Person, die die Hilfe erhält, kann Vorkehrungen treffen, die eigene Position aufzuwerten. Diesen Ausgleichshandlungen des Empfängers kann man die Funktion zuschreiben, mögliche Widerstände des Interaktionspartners zu mindern, sowie das eigene Image zu verbessern. Zum Teil sind es prospektive Handlungen: Die mögliche Ablehnung oder Geringschätzung seitens des Gegenübers werden antizipiert, und es wird z. B. eine Gegenleistung in Aussicht gestellt. Diese Strategien können aber auch eine Gegenstrategie auf Handlungen des Helfers sein – was innerhalb der vorliegenden Daten allerdings nur zu einem sehr geringen Anteil (8%) der Fall ist.

Insgesamt lassen sich zwei grobe Kategorien unterscheiden:

I. Verhaltensweisen, die dazu dienen, den Helfer oder dessen Leistung herabzusetzen und II. Verhaltensweisen, die auf eine verbesserte Selbstpräsentation abzielen.

I.

Befehl statt Bitte

Eine Bitte oder ein Gesuch um Hilfe wird von vornherein als Befehl oder als Anweisung artikuliert.

Degradierung der Hilfeleistung

Die erhaltene Leistung wird geschmälert, in Frage gestellt oder abgewertet.

Degradierung des Hilfeleistenden

Der Helfende wird veralbert, verhöhnt oder lächerlich gemacht.

Rücksicherung bei einem Dritten

Eine weitere Person wird zu Rate gezogen, die eine Leistung oder ein Ergebnis bestätigt. Dadurch wird die Hilfeleistung herabgemindert.

II.

Entschuldigung des eigenen Defizits

Man begründet oder entschuldigt seine eigene Unfähigkeit oder sein Versäumnis.

Anbieten einer Gegenleistung

Man stellt eine künftige Gegenleistung in Aussicht oder verweist auf eine bereits erfolgte eigene Handlung.

Übertreiben der Hilfeempängerrolle

Man bittet wiederholt und »flehentlich«; man bedankt sich übertrieben.

Eine einfache Möglichkeit, die unangenehme Aufgabe, jemanden um etwas zu bitten und die Rolle des Hilfeempfängers einnehmen zu müssen, von vorneherein zu umgehen, besteht darin, eine Bitte gleich als Anweisung oder Befehl zu formulieren. Wie an früherer Stelle dieser Arbeit bereits dargestellt wurde, bilden die »Aufforderungen« eine Variante der beobachteten Gesuche um Hilfe (vgl. Kap. 5.3.1). Als »Befehl« wurden alle jene Aufforderungen eingeschätzt, die abhängig vom Tonfall und möglichen weiteren nonverbalen Kommunikatoren sehr bestimmenden Charakter haben.

Hierzu folgendes Beispiel:

Die Lehrerin ermahnt die Kinder, noch nicht anzufangen, da in dieser Stunde um die Wette gerechnet werden soll.

Felix schlägt vor:

»Erst mal machen wir diese Kästchen hier. – Stück mal ‘nen Rück rüber, Daniel!«

Daniel rückt ein bißchen herum, hat aber ohnehin nicht viel Platz, da er direkt neben der Wand sitzt.

Darauf Felix nochmals im Befehlston:

»Stück mal ‘nen Rück!«

(Da Daniel direkt neben der Wand sitzt, hat er fast keinen Platz zum Wegrücken.)

Felix macht ein Zeichen mit dem angewinkelten Arm:

»Meine Arme passen doch so hin!«

Daniel murmelt etwas kaum Verständliches wie »Mann, laß doch!«

111 / VHS 209-216/10/4502

Felix möchte Daniel dazu bewegen, ihm am Tisch mehr Platz zu machen und ein Stück weiterzurücken – ein recht aussichtsloses Unterfangen, da Daniel direkt neben der Wand sitzt und keinen weiteren Spielraum zum Wegrücken hat. Aus diesem Grund hat Felix’ erste Aufforderung an Daniel wenig Erfolg. Daniel traut sich aber nicht, offen gegen Felix’ Wunsch zu protestieren, bzw. ihn gleich darauf aufmerksam zu machen, daß er gar keinen Platz dazu hat. Felix weist ihn daraufhin noch ein zweites Mal an, zwar in der verdrehten Redewendung: *Stück mal ‘nen Rück*, aber dennoch sehr kommandierend. Felix, der eigentlich von Daniel einen Gefallen erbitet, beherrscht durch sein entschiedenes Auftreten die Situation. Daniel, der berechnete Argumente hätte (Platzmangel), dies abzuschlagen, kann sich nicht gegen Felix durchsetzen, so daß er anfangs halbherzig versucht, ein bißchen mit dem Stuhl herumzurücken, und am Ende dann beschwichtigend abwinkt – *Mann, laß doch!* Vielleicht will Felix in dieser Szene auch austesten, wie weit er bei Daniel gehen kann. Auf jeden Fall verkehrt sich in diesem Beispiel die klassische Helfer-Hilfebedürftiger-Beziehung ins Gegenteil: derjenige, der um den Gefallen bittet, dominiert die Situation.

Diese Szene ist nicht das einzige Beispiel. Mit Hilfe von Formulierungen wie »Geh mal weg! – »Gib mal her!« – »Hol mal den Kasten!« wird der andere herumkommandiert, auf die unbequemerer Fragen oder Bitten wird verzichtet.

Beate fragt Suse: »Was hast'n?« o.ä.

Suse: [...]

Beate: »Gib mal her!«

Sie nimmt einen Stift aus Suses Etui.

Damit schreibt oder malt sie etwas auf dem Blatt.

Nach einer Weile packt Beate den Stift wieder ins Etui zurück.

30 / VHS 201-207/04/4825

Auch in diesem Beispiel wurde ein Gesuch von vornherein als Anweisung formuliert. *Gib mal her!* – mit diesen Worten nimmt sich Beate selbständig einen Stift aus Suses Etui. Suse hat nichts gegen Beates Anliegen einzuwenden und zeigt keine weitere Reaktion des Protestes oder der Mißbilligung. Nach Benutzung packt Beate den Stift eigenständig in Suses Etui zurück. Anhand dieser Szene wird deutlich, daß abhängig von der Situation oder von der Beziehung, die die beteiligten Kinder zueinander haben, ein Befehl anstelle einer Bitte unterschiedlich aufgefaßt werden kann. Alltäglicher, vertrauter Umgang miteinander und die Gewohnheit der gemeinsamen Benutzung von Utensilien können zu einem selbstverständlichen Austausch führen, so daß das explizite Formulieren eines Gesuches nicht immer notwendig ist. Auch ein auf den außenstehenden Betrachter verhältnismäßig »rauh« und unhöflich wirkender Umgangston muß nicht zwangsläufig für den beteiligten Interaktionspartner verletzenden Charakter haben.

Während innerhalb der zuvor zitierten Beispiele die betreffenden Kinder sich bemühten, die Rolle des Hilfeempfängers erst gar nicht einzunehmen, wird in der nun folgenden Sequenz versucht, die Richtigkeit der erhaltenen Erklärung zu bezweifeln:

Yvonne fragt zu den Bildern auf dem Arbeitsbogen:

»Ist hier links und da rechts oder ist hier rechts und da links?«

Kerstin erklärt etwas dazu. »[...] hier rechts [...]«

Sie demonstriert es durch Handbewegungen. (Es geht darum, daß die Gesichter auf dem Arbeitsbogen nicht spiegelverkehrt abgebildet sind.)

Yvonne wiederholt es, auf das Blatt zeigend:

»Dann ist hier jetzt links und da rechts.«

Kerstin: »Das ist alles umgekehrt!«

Yvonne will es nicht richtig glauben.

Yvonne: »Na gut – wehe nicht, Kerstin!«

Sie rekapituliert noch mal: »Rechts – links!«

86 / VHS 209-219/08/2580

Yvonne hat Schwierigkeiten, die Abbildungsperspektive von Gesichtern zu verstehen. Kerstin bemüht sich, es ihr zu erklären, was auch ihr nicht ganz leicht fällt. Sie kann Yvonne jedoch nicht richtig überzeugen, so daß diese am Ende drohend sagt: *Na gut – wehe nicht!* Auf diese Weise wird nicht die eigene Fähigkeit, zu begreifen, in Frage gestellt, sondern die Aussage des anderen.

Darüber hinaus ist es möglich, den Helfenden selbst herabzusetzen, wie folgende Szene veranschaulicht:

Sascha fragt: »Was hast'n da geschrieben?«

Daniel beginnt stockend vorzulesen: »Kleiner ...«

Sascha: »G – G- was?«

Daniel: »Und rundes Gesicht, Mann.«

Sascha stöhnt, Daniel ebenfalls.

Sascha: »Da haste was vergessen. Die hat'n ... ey – hier! Da!« (Er zeigt auf das Bild.) »Das ist 'ne ganz kleene Lippe, 'ne ganz kleene Oberlippe – und det...«
Er demonstriert etwas an seinem eigenen Gesicht.

123 / VHS 217/11/1783

Auch wenn es vermutlich etwas an Daniels Bildbeschreibung zu verbessern gibt, so könnte dies Sascha auch in sachlicher Art und Weise vortragen. Aber er nutzt die Gelegenheit, Daniels stockende Vortragsweise durch Stottern nachzuahmen, sich durch Stöhnen und lehrmeisterhafte Verbesserungen über Daniel lustig zu machen, so daß am Ende nicht mehr seine eigene Frage, sondern vielmehr sein besserwisserisches Gehabe im Vordergrund steht.

Eine demgegenüber subtile Strategie, den Wert einer erhaltenen Information oder Auskunft zu schmälern, besteht in der Rückversicherung bei einer dritten Person:

Birgit schaut sich ratsuchend in der Klasse um und fragt dann die gegenüberstehende Marie:

»Was soll'n wir jetzt machen Marie?«

Marie antwortet »Nächste!« (Seite).

Birgit: »Jetzt machen wir jeder [...] seine Aufgabe. Jetzt grabst sich jeder ein so'n Ding und dann...«

Anke und Birgit sortieren wieder Plättchen um.

Nun fragt Anke nochmals die Lehrerin, die sich gerade in der Nähe befindet:

»Welche Seite, Frau X.?«

20 / VHS 201-207/02/3340

Birgit und Anke wissen nicht, welche Seite des Übungsheftes als nächste bearbeitet werden soll und lassen sich dies von Marie sagen. Obwohl Maries Auskunft offensichtlich verstanden wurde – die beiden Mädchen hatten sogleich die Arbeit aufgenommen – vergewissert sich Anke nochmals bei der Lehrerin, als diese in die Nähe

des Tisches kommt. Die Rückfrage seitens Anke bei der Lehrerin kann folgende Motive haben. Erstens: Die Auskunft der Lehrerin hat mehr Gewicht (»Der Lehrer hat immer das letzte Wort«) als die Aussage einer Mitschülerin. Zweitens: Anke macht Marie auf diese Weise deutlich, daß sie ihrer Auskunft nicht hundertprozentiges Vertrauen schenkt und würdigt damit den Wert der erhaltenen Information sowie Maries Kompetenz als Hilfeleistende herab.

Man kann sich aber nicht nur vom Lehrer die Korrektheit einer Auskunft bestätigen lassen, sondern auch von einem anderen Mitschüler:

Beate fragt wieder Suse: »Sieben mal die 7, Suse?«

Jan sagt: »49.«

Suse, die zunächst nicht zugehört hat, wiederholt die Frage: »7 x die 7?«

Beate vergewissert sich noch mal über die Zahl, die Jan genannt hat, bei Suse:
»49, ja?«

Beate rechnet weiter...

109 / VHS 209-216/09/4121

In diesem Fall hatte Hanna ihre Frage ursprünglich an Suse gerichtet. Jan sagt ihr statt dessen unaufgefordert das gewünschte Ergebnis. Aber anstatt diese Auskunft anzunehmen, fragt Hanna noch einmal demonstrativ bei Suse nach. Die unerbeten aufgedrängte Hilfe von Jan wird abgewiesen. Hanna sucht sich aus, von wem sie sich helfen lassen will. Durch ihr Vorgehen zeigt Beate, daß sie entweder Jans Auskunft mißtraut und Suses Aussage mehr Glaubwürdigkeit beimißt und/oder Jan als Hilfegeber nicht akzeptiert. Damit setzt sie durch ihre Rückversicherung gleichzeitig Jan als Person herab.

Die Rückversicherung sei hier zunächst als Strategie seitens des Hilfeempfängers vorgestellt, den Wert einer erhaltenen Leistung zu relativieren oder herabzuwürdigen und damit die eigene Position zu verbessern. Auf die Frage, inwieweit darüber hinaus die jeweilige soziale Beziehung zueinander eine Rolle spielt, soll an späterer Stelle dieser Arbeit (Kap. 8.1.2) eingegangen werden.

Wie weiter oben bereits angesprochen wurde, wird in einigen Beispielen auch der Aspekt der Wechselseitigkeit von Hilfeleistungen angesprochen. Nicht nur der Hilfeleistende kann als Voraussetzung für seine Hilfsbereitschaft auf eine Gegenleistung bestehen, sondern auch der Hilfebedürftige kann durch das Ankündigen einer Revanchehandlung seine Position verbessern:

Anke bittet Birgit um ein Papiertaschentuch.

»Kannste mir mal 'nen Taschentuch geben, ich bring Dir morgen 'ne ganze Packung mit [...] aber jetzt fang ich an zu heulen.«

Birgit beugt sich zu ihrer Tasche hinunter und nimmt ein Taschentuch heraus, das sie Anke gibt. Birgit sagt etwas dazu.

Anke bedankt sich: »Dankeschön.« Sie wiederholt nochmals:
»Ich bring morgen 'ne ganze Packung mit.«

Birgit, leicht lachend: »Ich hab drei.«

Anke schneuzt sich...

71 / VHS 209-216/07/0949

In dieser Episode läßt sich Anke von Birgit ein Papiertaschentuch geben. Als sie Birgit darum bittet, stellt sie gleichzeitig in Aussicht, ihr am nächsten Tag *eine ganze Packung* mitzubringen. Birgit kommt dem Wunsch sofort nach und gibt Anke das Taschentuch. Nun bedankt sich Anke dafür und wiederholt nochmals, daß sie Birgit am nächsten Tag eine Packung geben würde. Anke versucht ihre Rolle als Bittstellerin von vornherein zu kompensieren, indem sie sofort eine Gegenleistung anbietet. Die Tatsache, daß Anke sich dann bedankt und ihre Absicht, sich am nächsten Tag mit einer Packung Taschentücher zu revanchieren, nochmals betont, wirkt angesichts des von Birgit erhaltenen Objekts etwas übertrieben. Auch Birgit scheint dies so zu empfinden: Sie erklärt, scheinbar etwas amüsiert, daß sie genug Taschentücher – drei Packungen – habe. Deutlich wird an dieser kleinen Episode, daß sogar Kinder, die nebeneinander sitzen und im täglichen Umgang miteinander vertraut sind, die Rolle der Hilfeempfängers auch angesichts einer geringfügigen Angelegenheit nur ungern einnehmen. Auch im folgenden Beispiel kommt dies erneut zum Ausdruck. Diesmal versucht Anke, sich gegenüber Birgit wegen eines kleinen Rechtschreibfehlers zu entschuldigen:

Anke und Birgit schreiben im Heft.

Birgit: »Fünf ist oval, ja?«

Beide tragen etwas in ihr Heft ein.

Anke fragt: »Oval wird doch mit ›v‹ geschrieben?«

Birgit: »Ja, oval« (sie spricht es ›ofal‹ aus.)

Anke: »Ja, ich hatte nämlich eben aus Versehen einen Haken zuviel gemacht.«

Birgit phonetisiert nochmals laut und deutlich: »Ovvvvve!«

79 / VHS 209-216/07/1569

Anke hat offensichtlich Probleme einzugestehen, daß ihr ein kleiner Rechtschreibfehler – »oval« mit »w« anstatt mit »v« unterlaufen ist. Die Aussage, sie hätte *aus Versehen einen Haken zuviel gemacht*, dient ihr als Entschuldigung. Dabei hat sie das Wort nur so geschrieben, wie man es auch ausspricht. Aber anstatt ihre »orthografische Wissenslücke« zuzugeben, transportiert sie das Vorkommnis auf eine instrumentelle Ebene: sie habe einen Haken zuviel gemalt. Als Abschluß dieser Szene ergreift wiederum Birgit noch einmal die Gelegenheit, ihr Wissen zu demonstrieren,

indem sie erneut das Wort »oval« laut und deutlich ausspricht, obwohl das Problem mittlerweile geklärt worden ist. Bemerkenswert in diesem Fall ist, wie schwer es Anke fällt, gegenüber Birgit diesen kleinen Fehler zuzugeben. Individueller Ehrgeiz und Konkurrenzdruck sowie die damit verbundene Angst vor Gesichtsverlust, scheinen hier in starkem Maße das Handeln zu determinieren.

6.2.3 Verteilung der Strategien

Unter quantitativen Gesichtspunkten spielen die Hilfen, bei denen die zuvor beschriebenen Strategien zur Bewältigung der asymmetrischen Interaktionsstruktur angewendet wurden, folgende Rolle: In 25 Fällen von insgesamt 109 gewährten Hilfen bedient sich mindestens eine/r der Interaktionspartner/innen einer derartigen Strategie, was einem Anteil von 23% und damit einem guten Fünftel aller gewährten Hilfen entspricht.²⁵

Diese 25 Hilfesituationen teilen sich auf in:

Strategie auf Helferseite: 10

Strategie auf Empfängerseite: 13

Strategie auf beiden Seiten: 2

Dabei ist ein deutlicher Unterschied zwischen den *erbetenen* und den *unerbetenen* Hilfen zu verzeichnen: Während bei 32% der erbetenen, gewährten Hilfen eine Strategie zu beobachten ist, beträgt der Anteil der problematisch gestalteten Interaktionen in der Gruppe der unerbetenen Hilfen lediglich 6% ($\text{Chi}^2 = 9.05$, $\text{Df} = 1$, $p < .01$). Dieses Ergebnis erscheint einsichtig: Der Helfer, der als freundliche Geste freiwillig seine Unterstützung anbietet, hat wenig Anlaß, sich gleichzeitig über den Empfänger zu erheben. Derjenige wiederum, an den sich das Hilfeangebot richtet, definiert sich nicht selbst als Hilfebedürftiger, da er die Zuwendung nicht von sich aus anfordert. Die soziale Rolle »Hilfempfänger« ist in diesem Fall weniger zwingend. Insgesamt sind diese freiwilligen Hilfen offensichtlich mit einem harmonischem Interaktionsklima verbunden.

Für die einzelnen Varianten der Strategien ergibt sich folgende Verteilung:²⁶

²⁵ Die Kodierung der Szenen bezüglich der Anwendung von Strategien erbrachte folgendes Ergebnis: In Hinblick auf das Verhalten des Helfers kamen die Kodierer in 97% der Fälle zu einer übereinstimmenden Bewertung (Cohen's Kappa = 0.83). Geringer war die Übereinstimmung hinsichtlich des Empfängerhaltens (92%; Kappa = 0.65), was darauf zurückgeführt werden kann, daß es sich bei den Empfängerstrategien z. T. um sehr subtile Verhaltenskomponenten handelt.

²⁶ Hinsichtlich der Einzelstrategien sind die Szenen mehrfach kodiert.

Abb. 5: Strategien des Hilfegebers (N = 18):

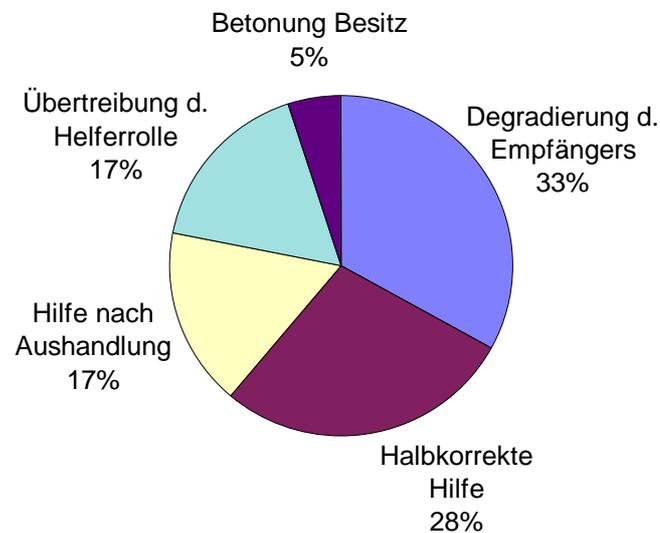
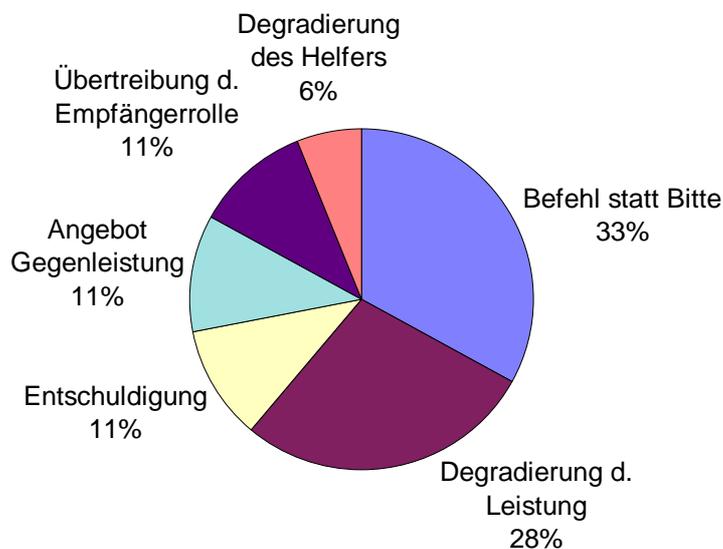


Abb. 6: Strategien des Hilfeempfängers (N = 18)



Außerdem wurde überprüft, ob Geschlechtsunterschiede in der Anwendung der Strategien bestehen. Dabei fällt zunächst auf, daß nur 2 (8%) der 25 Hilfen, die von mindestens einer Strategie begleitet wurden, im gemischtgeschlechtlichen Kontext stattfinden. Prozentuiert auf die jeweilige Gesamtzahl der gewährten Hilfen beträgt der Anteil jener Interaktionen, die von mindestens einer Strategie begleitet wurden, bei den Mädchen-Mädchen-Hilfen 26%, bei den Jungen-Jungen-Hilfen 23% und bei den Mädchen-Jungen-Hilfen 12% (n.s.).

Die im folgenden referierten Ergebnisse beziehen sich dementsprechend auf Interaktionen, die in der weitaus überwiegenden Mehrheit zwischen gleichgeschlechtlichen Partner/inne/n stattfinden: Auf Helferseite werden die Strategien des »problematischen« Helfens von den Mädchen und Jungen annähernd gleich häufig eingesetzt (10% versus 13% aller gewährten Hilfen). Ein schwach signifikanter Unterschied besteht dahingegen auf der Empfängerseite. Während sich die Mädchen, wenn sie Hilfe erhalten, in 19% der Fälle einer Strategie bedienen, trifft dies bei den Jungen nur in 5% der Fälle zu ($\text{Chi}^2 = 3.58$, $\text{Df} = 1$, $p = .058$) Insgesamt ist festzustellen, daß bei den Mädchen die Empfängerstrategien dominieren, wohingegen bei den Jungen die Helferstrategien überwiegen ($\text{Chi}^2 = 4.91$, $\text{Df} = 1$, $p = .0267$).

Diese Ergebnisse legen die Interpretation nahe, daß die Mädchen offenbar mehr Unbehagen in der Rolle der Hilfeempfängerin empfinden und diese stärker als Angriff auf ihr Selbstbild erleben als die Jungen. Hinzu kommt, daß insbesondere jene Verhaltensweisen, die auf eine verbesserte Selbstpräsentation als Hilfeempfänger abzielen (Entschuldigung des Defizits, Übertreiben der Empfängerrolle sowie Anbieten einer Gegenseitigung; vgl. Kap. 6.2.2), ausschließlich von Mädchen eingesetzt werden.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Jungen und Mädchen auch insgesamt jeweils bestimmte Strategietypen bevorzugen. Aufgrund der geringen Fallzahlen können jedoch nur vorsichtig Tendenzen formuliert werden. Die Mädchen streuen stärker über alle im Datenmaterial identifizierten Strategien: 92% der Strategien werden durch sie abgedeckt, während bei den Jungen der Anteil nur 58% beträgt. Die Mädchen weisen also eine größere Variabilität im Verhalten auf. Außerdem werden die subtileren Strategien (halbkorrekte Auskunft, Rückversicherung bei Dritten), die sich erst auf den »zweiten Blick« erschließen, nahezu ausschließlich von den Mädchen angewandt. Jungen konzentrieren sich demgegenüber in den Kategorien »Degradierung« und »Aushandlung« und neigen insgesamt mehr zu augenfälligeren und direkten Verhaltens- und Abgrenzungsformen. Paradigmatisch formuliert: Ein Junge würde beim Gewähren der Hilfe eher sein Gegenüber offen und direkt verbal herabsetzen, wohingegen ein Mädchen freundlich die Bitte erfüllt und dabei eine falsche Auskunft gibt. Ob die subtile Variante allerdings für den Interaktionspartner nicht ebenso verletzenden Charakter haben kann wie die offensive – denn sie ist im Grunde »schikanöser« -, kann hier nur zur Diskussion gestellt werden.

6.3 Verweigerung von Hilfe

»Abzuschlagen verstehen.

Nicht allen und nicht alles darf man zugestehen. Jenes ist also ebenso wichtig, als daß man zu bewilligen wisse ... (H)ier kommt es viel auf die Art an. Das Nein des einen wird höher geschätzt als das Ja mancher anderen, denn ein vergoldetes Nein befriedigt mehr als ein trockenes Ja ... Man soll nichts gleich rund abschlagen, vielmehr lasse man die Bittsteller Zug vor Zug von ihrer Selbsttäuschung zurückkommen. Auch soll man nie etwas ganz und gar verweigern; denn das hieße jenen die Abhängigkeit aufkündigen: man lasse immer noch ein wenig Hoffnung übrig, die Bitterkeit der Weigerung zu versüßen. Endlich fülle man durch Höflichkeit die Lücke aus, welche die Gunst hier läßt, und setze schöne Worte an die Stelle der Werke.«

Baltasar Graciáns »Handorakel und Kunst der Weltklugheit«
von 1653, übersetzt von A. Schopenhauer.

Eine weitere Problemzone, die sich mit dem Helfen verbindet, und die in obenstehendem Zitat anschaulich thematisiert wird, ist das Ablehnen und Nicht-Gewähren von Hilfesuchen. Da jede Anfrage um Hilfe gleichzeitig Defizite und Inkompetenzen des Bittstellers offenbart, sind Verweigerungen von Hilfe als »problematische Interaktionen« einzuschätzen, denn »die defizitäre Situation wird verlängert« (Wiegner, 1990). Der potentielle Hilfegeber auf der anderen Seite wird in die Situation versetzt, sofern er einem Gesuch nicht nachkommen möchte, sich seinerseits zwischen einem »bitteren Nein« und einem »vergoldeten Nein« entscheiden zu müssen.

Hilfeleistungen werden aus den unterschiedlichsten Gründen nicht gewährt: Ein zu meist problemloser Fall ist dann gegeben, wenn derjenige, der um Hilfe ersucht wird, über das gewünschte Objekt oder die verlangte Fähigkeit selbst nicht verfügt und damit nicht helfen kann. Dieser Umstand ist für den Bittsteller in der Regel leicht nachzuvollziehbar und bietet wenig Anlaß zu einem interpersonalem Dissens.

Darüber hinaus können aber zahlreiche weitere Gründe eine Rolle spielen: die schulische Norm, den Unterricht möglichst nicht zu stören, ist zwingender, oder aber man hat z.B. prinzipiell keine Lust, einer bestimmten Person oder überhaupt zu helfen. Eine Bitte wird in unpassender Art und Weise oder im falschen Moment artikuliert. Die Verweigerung von Hilfe kann als Sanktionsmaßnahme dienen, als Replique auf eine zeitlich zuvor erfolgte Handlung des Gegenübers oder ganz einfach einer momentanen Stimmungslage des um Hilfe Gebetenen entspringen. Neben der bereits erwähnten Möglichkeit, daß die betreffende Person nicht helfen *kann*, besteht das zweite zentrale Motiv, ein Hilfesuch abzu lehnen, darin, daß man nicht helfen *will*. Die genaueren Gründe und Ursachen, die dabei im Einzelfall ausschlaggebend sind, sind allerdings in einem großen Teil der Fälle aus dem Datenmaterial nicht direkt erschließbar.

In welchen Situationen Kinder ihren Beistand verweigern, welche Gründe dabei ausschlaggebend sein können und mit welchen Verhaltensstrategien der/die Interaktionspartner/in zurückgewiesen wird, soll im folgenden dargestellt werden.

Während einer Mathestunde. Sabine und Christine arbeiten in Partnerarbeit mit einem Rechenkasten.

Sabine: »Ich brauch'nen Bleistift. Hast Du 'nen Bleistift hier?«

Christine hat auch keinen Bleistift auf dem Tisch liegen und signalisiert dies durch einen etwas ratlosen Gesichtsausdruck.

Sabine: »Na gut.«

Sie beugt sich nun zu ihrer Mappe hinunter, um dort einen Stift herauszuholen.

60 / VHS 208/06/3630

So unproblematisch wie in diesem Fall ist das Nicht-Gewähren einer Bitte selten. Sabine hat keine Lust, aus ihrer Tasche einen Bleistift herauszusuchen. Um sich die Arbeit zu ersparen, fragt sie Christine, ob diese einen griffbereit habe. Da aber auch Christine in dem Moment keinen Stift auf dem Tisch zur Verfügung hat, bleibt Sabine nichts anderes übrig, als nun doch einen aus der eigenen Mappe hervorzuholen.

Wie bereits an früherer Stelle dieser Arbeit (Kap. 6.1) angesprochen, setzen insbesondere Hilfen, die ein Erklären inhaltlicher Probleme und Sachbestände zum Gegenstand haben, voraus, daß der Helfer über die dazu erforderlichen kognitiven Fähigkeiten verfügt. Man kann die Berechnung einer Mathe-Aufgabe nur dann erklären, wenn man sie auch selbst beherrscht, ein Ergebnis nur dann weitergeben oder zur Verfügung stellen, nachdem man es selbst erarbeitet hat:

Die Kinder fertigen im Heft anhand von Arbeitsbögen Beschreibungen von verschiedenen Gesichtern an.

Sascha stöhnt laut auf: »Uh, was soll ich'n da machen?«

Er zeigt auf das betreffende Bild:

»Der hat ja gar keen Kinn!« Sascha sucht nach dem passenden Wort.

Daniel hierauf erstaunt: »Bei dem bist Du schon?«

Sascha, bestätigend: »Hm.«

120 / VHS 217/11/1569

In diesem Fall nicht gewährter Hilfe kann der betreffende Junge die an ihn gestellte Frage nicht beantworten, weil er selbst noch nicht so weit mit der Aufgabenbearbeitung vorangeschritten ist und deshalb über die gewünschte Information noch nicht verfügt.

Weitaus konflikträchtiger als diese beiden Beispiele sind jedoch all jene Hilfen, die aufgrund der mangelnden Bereitschaft bzw. der Unwilligkeit seitens des Helfers nicht gewährt werden. Dabei spielt u.a. auch die besondere Situation der Erhebung eine Rolle: Da die überwiegende Mehrheit der Hilfeleistungen während des Unter-

richts erfolgen, birgt eine Hilfeleistung für den Helfer immer das Risiko in sich, gegen die schulische Norm zu verstoßen, nämlich den Unterricht zu stören und sich dadurch unter Umständen einen Verweis des Lehrers einzuhandeln.

Die Lehrerin hat gerade eine Mathe-Arbeit zurückgegeben und bespricht nun die Aufgaben der Arbeit.

Felix wendet sich zum Nachbartisch (mit Anke, Birgit u. Marie besetzt).

Er scheint Marie nach ihrer Mathe-Arbeit zu fragen (akustisch nicht zu verstehen).

Marie macht »Psscht« (»Sei still«) in Richtung Felix und winkt ab.

Nun deutet Felix erneut mit dem Finger auf Maries Arbeit und bringt sein Anliegen nochmals gestisch zum Ausdruck.

Anke/Birgit rufen zurechtweisend: »Felix!« und zeigen auf das Mikrofon.

Marie gibt ihre Arbeit jedenfalls nicht rüber.

Birgit und Anke wenden sich Julia zu.

17 / VHS 201-207/02/2930

In diesem Beispiel ist das schulische Gebot, sich still zu verhalten und den Unterricht nicht zu stören, die Begründung dafür, daß Marie ihre Arbeit nicht an Felix weitergibt. Dies geht aus Maries Reaktion – sie ermahnt Felix zur Ruhe – hervor. Auch ein weiterer Versuch von Felix, die Arbeit zu erhalten, führt nicht zum Erfolg. Immerhin signalisiert er diesmal seinen Wunsch möglichst lautlos, indem er mit dem Finger auf die Arbeit zeigt. Anke und Birgit, die die Begebenheit mitverfolgt haben, ergreifen sofort die Gelegenheit, Felix einen Verweis zu erteilen, indem sie nun ihrerseits auf das Mikrofon deuten. Damit wollen sie ihn aber vermutlich weniger darauf aufmerksam machen, daß seine Störung aufgezeichnet wird, sondern vielmehr seinen Verstoß gegen die schulische Norm sanktionieren. Diese Norm kann bei Bedarf geltend gemacht werden, wird ansonsten aber, wie die zahlreichen anderen Beispiele zeigen, ständig überschritten.

Eine für Kinder typische Art und Weise, ein Gesuch um Hilfe zurückzuweisen, besteht darin, die Bitte ohne weitere Begründungen oder Erklärungen zu ignorieren. Im folgenden Beispiel wird statt dessen dem betreffenden Jungen ein Verweis erteilt:

Während einer Deutschstunde. Daniel trägt eine zu Hause vorbereitete Nacherzählung eines Buchkapitels vor. Dabei schaut er fortwährend auf den Text und bleibt an einem Begriff hängen:

Daniel wendet sich an Philipp und Sascha, die neben ihm sitzen.

Daniel: »Was heißt'n det hier?« Er zeigt auf eine Stelle im Buch.

Philipp: Wie?»

Er beugt sich hinüber und hat wohl nicht verstanden, um welches Wort es geht.

Sascha: »Das haste doch gelesen!«

40 / VHS 208/05/1165

Daniel steht unter relativ starkem Druck, das Wort aussprechen zu können, da er gerade mitten im Vortrag ist. Philipp versteht seine Frage inhaltlich oder akustisch nicht, beugt sich aber immerhin zu Daniel hin über das Buch und signalisiert damit seine Bereitwilligkeit. Sascha dahingegen verweigert sofort jegliche Unterstützung, indem er Daniel zurechtweist: *Das haste doch gelesen* und so Daniels Unfähigkeit herausstellt. Für Sascha könnten folgende Gründe bestehen, Daniel nicht zu helfen: Er hat keine Lust oder Spaß daran, Daniel herabzusetzen, oder er weiß das Wort selbst nicht und überspielt mit Hilfe der Zurechtweisung sein eigenes Defizit.

Auch in der nun folgenden Szene, in der ein Mädchen einem Jungen ihren Beistand verweigert, erhält der Abgewiesene keine Erklärung:

Die Lehrerin gibt gerade eine Mathearbeit zurück, wobei sie die Kinder einzeln mit Namen aufruft und die jeweilige Note ansagt.

Lehrerin: »...Sabine 5«.

Sabine ist sichtlich erschrocken. In diesem Moment rückt Andreas mit seinem Blatt an den Tisch, er will sie etwas fragen.

Sabine rückt demonstrativ von ihm weg und sagt: »Nein, nimm das Blatt weg!«

Andreas scheint sich nun gegenüber an Nina zu wenden:

»Nina, das sind 27 Punkte...«

Es gibt ein kurzes Gespräch zwischen beiden über die Arbeit.

Sabine schaut die Fehler in ihrer Arbeit an.

48 / VHS 208/06/2900

In dieser Szene weist Sabine Andreas, der eine Frage zu seiner Mathe-Arbeit stellen will, entschieden zurück. Sie rückt dabei auch physisch – fast als Ausdruck persönlichen Ekels zu interpretieren – von ihm ab und fordert ihn auf, sein Blatt, das er ihr entgegenhält, wegzunehmen.

Sabine's Handeln erscheint etwas überzogen gemessen an dem Anliegen, das an sie herangetragen wird. Ihr Grund, Andreas derartig heftig abzuwehren, mag darin bestehen, daß sie in dem Moment genug selbst damit beschäftigt ist, die »Hiobsbotschaft« der schlechten Mathe-Zensur zu verarbeiten und es regelrecht als Zumutung empfindet, daß Andreas sich gerade in dieser Situation an sie wendet. In der Tat hat Andreas einen denkbar ungünstigen Augenblick gewählt. Er hätte eigentlich in der Lage sein müssen, zu erkennen, daß Sabine nicht die geeignete Adressatin für ein Hilfesuch ist. Entweder ist ihm dies tatsächlich nicht bewußt gewesen, oder aber er hat aufgrund der Gleichzeitigkeit der Ereignisse im fraglichen Augenblick die Situation noch nicht überschauen können.

Hierbei wird noch eine weitere Anforderung deutlich, die an den Hilfesuchenden gestellt wird: Man muß nicht nur lernen, eine Bitte um Hilfe angemessen zu artiku-

lieren, sondern auch einschätzen können, an *wen* man sich in *welchem Moment* wenden kann. D. h. der Hilfesuchende sollte sich sich zumindest ein Stück weit in die Situation dessen versetzen können, den er gerade ansprechen möchte. Erwachsene haben eher gelernt, daß man jemanden, der selbst unter Zeitdruck steht, sich im Streß befindet o.ä., nicht unbedingt wegen eines eigenen Anliegens bemühen sollte – sei es aus Rücksichtnahme, Höflichkeit oder aus der Einschätzung heraus, daß die Bitte um Hilfe wenig erfolgversprechend sein würde. Mit anderen Worten: sich helfen heißt nicht nur, daß der Helfer die Perspektive des Gegenübers einnehmen muß, um die Bedürfnisse oder Notlage wahrzunehmen, sondern auch die Person, die Hilfe und Unterstützung sucht, sollte in der betreffenden Situation bewerten können, ob angesichts aller vorhandenen situativen und personenbezogenen Faktoren (z.B. Stimmung oder eigene Belastung des potentiellen Helfers) ein Ansinnen angemessen und aussichtsreich ist.

Aus welchen Gründen auch immer eine Bitte abgeschlagen werden mag, so ist dies für den Hilfesuchenden leichter zu verkraften, wenn ihm dafür eine Begründung gegeben wird, die für ihn akzeptabel ist, bzw. wenn aus anderen Faktoren hervorgeht, warum ihm nicht geholfen wird. Eine zusätzliche Möglichkeit besteht darin, eine falsche Begründung vorzuschieben:

Kerstin, Yvonne, Hanna und Suse sitzen während einer Deutschstunde zusammen am Tisch.

Von einem der Nachbartische wird leise »Kerstin« gerufen.

Kerstin dreht sich um, in die Richtung des benachbarten Jungentisches.

Sie wird nach einem Stift gefragt. (Genauer ist nicht zu verstehen.)

Kerstin: »Hab keenen. Hab nur eenen!«

Sie hält ihren Stift, den sie in der Hand hat, hoch.

Nochmals ertönt die Jungenstimme: »[...] Bleistift«.

Kerstin schüttelt den Kopf. »Ich hab nur den eenen!«

Yvonne sagt auch etwas dazu: »[...] Stift« und streckt dann kurz die Zunge raus mit einem »PPhhh!« Anschließend wendet sie sich ihrer Tasche zu.

Kerstin schaut in ihr Heft, sie schüttelt leicht den Kopf und sagt dann zu den anderen Mädchen: »Die Stifte vergeb ich sowieso nicht mehr. – Also...«

Sie wendet sich ihrem Heft zu.

88 / VHS 209-219/08/2848

Der abgewiesene Junge erhält in diesem Beispiel eine Begründung, die nicht der Wahrheit entspricht. Kerstins offizielle Antwort ist, daß sie nur den einen Stift zur Verfügung habe, den sie gerade selbst benutzt und demonstrativ hochhält. Gleichzeitig erklärt Kerstin den anderen Mädchen an ihrem Tisch, die sich offenbar mit ihr solidarisieren, daß sie ihre Stifte sowieso nicht mehr vergebe. Möglich ist natürlich, daß sie schon viele leidvolle Erfahrungen mit verliehenen und nicht zurückerhalte-

nen Stiften gemacht hat und deshalb als Konsequenz daraus keine Stifte mehr aus der Hand gibt. Ein anderes Motiv könnte aber darin bestehen, daß sie speziell dem fraglichen Jungen keinen Stift geben will und die Angelegenheit im Falle eines (befreundeten) Mädchens großzügiger gehandhabt hätte.

Diese Vorgehensweise – ein Gesuch mit einer vorgeschobenen Begründung abzulehnen – ähnelt der bereits erläuterten Strategie des »halbkorrekten Erfüllens einer Bitte« (vgl. Kap. 6.2.1) insofern, als in beiden Fällen derjenige, der um Hilfe gebeten wird, sich nicht als explizit »unsozial« repräsentiert. Im ersten Fall geht man oberflächlich gesehen durchaus auf eine Bitte ein, erfüllt sie aber nicht unbedingt im Sinne des Hilfesuchenden. Im zweiten Fall zielt die Begründung, daß man über das gewünschte Objekt/Wissen selbst nicht verfüge, obwohl man es eigentlich nicht weitergeben *will*, auf eine bessere Selbstdarstellung ab, anstatt seine Motive offen zugeben, sich damit unbeliebt zu machen und als nicht hilfsbereit und egoistisch zu gelten. Es handelt sich also, mit Gracián formuliert, um ein »vergoldetes Nein«.

Wie an früherer Stelle bereits angesprochen wurde, sind Hilfen in einigen Fällen das Ergebnis eines mehr oder weniger langen Aushandlungsprozesses. Auch in der vorangegangenen Filmsequenz hatte der betreffende Junge es durch zweifache Anfrage versucht, den Stift zu erhalten. Wie langwierig – und dennoch erfolglos – ein solcher Aushandlungsprozeß mitunter sein kann, zeigt sich im Fall von Yvonne, die versucht, die Berichtigung einer Mathe-Arbeit zum Abschreiben auszuleihen:

Es klingelt zur Pause. Die Lehrerin will gerade die Hausaufgabe für die nächste Deutschstunde erläutern.

Hanna lacht. Yvonne fragt über den Tisch:

»Hanna, Hanna, hattest du in der Mathe-Arbeit die Nr. B oder A?«

(Es gab zwei verschiedene Versionen der Mathe-Arbeit.)

Hanna: »A.«

Yvonne: »Kann ich das dann mal haben? Ich muß da was verbessern.«

Hanna wird von Beate am Nachbartisch angesprochen, steht auf und wendet sich in Richtung Beate.

Yvonne ruft noch »Hanna!« hinter ihr her, diese hört aber nicht. Dann setzt sich Hanna wieder auf ihren Platz, da die Lehrerin den Unterricht noch nicht beendet hat.

Yvonne versucht erneut, Hannas Aufmerksamkeit zu erringen und ruft:

»Hanna! Hanna!«

Daraufhin ermahnt die Lehrerin Yvonne, still zu sein. Sie erklärt die Hausaufgabe.

Yvonne versucht wieder, von Hanna die Mathe-Arbeit zu bekommen:

»Hanna! Hanna, gib mir doch bitte deine Hausaufgabe [...]«

Sie macht dazu mit den Händen ein Bittezeichen.

Hanna: »Nein, ich geb nicht.«

Yvonne: »Bitte!«

Hanna: »Nein, Du hast mir nichts abgegeben [...]!«

Yvonne: »Und *du* gibst irgendwas ab, wenn wir morgen hingehen zum Dings!«

Hanna: »Wo?« Yvonne: »Zum Zirkus, Du Affe!«

Hanna, einen Papierbogen aus der Tasche holend: »Bin ich 'nen Affe, Suse?«

97 / VHS 209-219/08/3293

In diesem Fallbeispiel weigert sich Hanna hartnäckig, Yvonne ihre Mathe-Arbeit zum Zwecke der Berichtigung zur Verfügung zu stellen. Yvonne ruft mehrfach hinter Hanna her, diese wendet sich jedoch der am Nebentisch sitzenden Beate zu. Da sie dabei Yvonne den Rücken zukehrt, ist sie nun für Yvonne unerreichbar, vergeblich ruft diese hinter ihr her: Der Kommunikationskanal »Blickkontakt« ist unterbrochen.

Einen Moment später setzt sich Beate wieder auf ihren Platz und Yvonne versucht erneut, sich mit ihrer Anfrage an Hanna zu richten. Dies ist umso schwerer, als nun auch noch die Lehrerin Yvonne ermahnt, ruhig zu sein. Da Hanna nicht zu überreden ist, versucht es Yvonne weiterhin mit eindringlichem Bitten, gestisch dadurch unterstrichen, daß sie ihre Hände zusammengelegt vor sich hält (Bittegeste). Hanna erwidert jedoch eindeutig und unerbittlich: *Nein, ich geb nicht!* Yvonne versucht weiterhin, die Arbeit zu erhandeln. Nun nennt Hanna den Grund für die Verweigerung ihrer Mathe-Arbeit: Yvonne habe ihr bei einer Gelegenheit zuvor nichts abgegeben. (Es wird sich um ein Frühstück oder Süßigkeiten handeln). An diesem Punkt entfacht sich ein Streit darüber, wer wann wem etwas abgibt, denn Yvonne wirft ihr nun ihrerseits vor: *Und Du gibst irgendwas ab, wenn wir morgen hingehen zum Dings!* (Damit meint sie einen Zirkusbesuch der Klasse am nächsten Tag.)

Die Frage der Gegenleistung steht im Mittelpunkt der Diskussion. Von Hanna wird sie als Begründung dafür angeführt, Yvonne ihre Mathe-Arbeit nicht zu geben. Yvannes Reaktion hierauf besteht in dem Gegenvorwurf, Hanna würde am folgenden Tag bei einem Ausflug der Klasse ihrerseits nichts abgeben. Es kann kein Konsens zwischen beiden Mädchen erzielt werden, Hanna wendet sich am Ende Suse zu. Ob die mangelnde Gegenleistung tatsächlich für Hanna der einzige Grund ist, Yvonne die Berichtigung nicht zu geben, kann nicht geklärt werden. Aber unabhängig davon zeigt dieses Beispiel erneut, daß Kindern die soziale Norm der Reziprozität jederzeit gegenwärtig ist und immer eine Möglichkeit bietet, sich darauf zu berufen, z. B. wie im vorherigen Kapitel erläutert, beim Gewähren von Hilfe eine Gegenleistung zu fordern oder umgekehrt als Hilfesuchender diese als Kompensationshandlung in Aussicht zu stellen.

Wie an früherer Stelle bereits erläutert, konzentrieren sich die Beweggründe, Hilfe nicht zu gewähren in den beiden zentralen Kategorien »nicht helfen können« und »nicht helfen wollen«. Insgesamt wurden von 91 erbetenen Hilfen 19 nicht gewährt. Das entspricht einem Anteil von 21%. Diese Verweigerungen wurden grob nach Beweggründen eingeteilt:²⁷

Tabelle 5: Beweggründe der Verweigerungen

	N	%
man will nicht helfen (Unlust, Sanktion, schulische Norm)	13	68.4
man verfügt nicht über Objekt/Fähigkeit	3	15.8
nicht zuordbar	3	15.8
	19	100.0

In der Mehrheit der Situationen verweigerten Kinder ihre Hilfe, weil sie nicht helfen wollten, aus persönlicher Abneigung gegenüber dem um Hilfe Bittenden, aus Unlust oder als Sanktionsmaßnahme. Aufgrund der geringen Fallzahlen macht es keinen Sinn, mögliche Geschlechtsunterschiede zu überprüfen.

Zusätzlich wurden zwei Arten der Verweigerung unterschieden:

1. mit expliziter Begründung bzw. jene Fälle, in denen dem Hilfesuchenden durch andere Aussagen oder Faktoren deutlich gemacht wird, daß die Hilfe nicht gewährt werden kann (z.B. wenn A B nach der Lösung einer Aufgabe fragt und B antwortet, daß er noch nicht so weit ist.)
2. Verweigerungen ohne Begründung oder Erklärung

Dabei ergab sich folgende Aufteilung: In über der Hälfte (10 Fälle) der nicht gewährten Hilfen wurde dem Hilfesuchenden gegenüber zum Ausdruck gebracht, warum die Hilfe nicht gewährt wurde. Demgegenüber erfolgte eine Verweigerung ohne Begründung in 9 Fällen.

Außerdem wurde überprüft, ob das Geschlecht der Interaktionspartner/innen einen Einfluß darauf hat, wie häufig Hilfe verweigert wird. Tabelle 6 zeigt den Anteil der Verweigerungen an der jeweiligen Gesamtzahl der erbetenen Hilfen.

²⁷ Eine differenziertere Analyse von Beweggründen, Hilfe zu verweigern, findet sich bei R. Wiegner (1990), der schwerpunktmäßig 127 Verweigerungen in der 4. Jahrgangsstufe einer Grundschule untersuchte.

Tabelle 6: Verweigerungen nach Interaktionskonstellation (N = 91)

	erbetene Hilfen	gewährt	nicht gewährt
Beids. Mädchen	52	85%	15%
Beids. Jungen	21	81%	19%
Gemischt	18	61%	39%

Bei Mädchen und Jungen ist die Bereitschaft, einer Bitte um Hilfe nachzukommen, in etwa gleich groß, wenn ihnen ein/e Partner/in des gleichen Geschlechts gegenübersteht. Demgegenüber werden im gemischtgeschlechtlichen Kontext mehr als ein Drittel der Gesuche zurückgewiesen. Zusammengefaßt in zwei Gruppen (gleichgeschlechtliche und gemischtgeschlechtliche Interaktionspartner/innen) unterscheiden sich die Anteile der Verweigerungen signifikant ($\text{Chi}^2 = 4.41$, $\text{Df} = 1$, $p < .05$), was darauf hindeutet, daß die Hilfen über die Geschlechtergrenze hinweg ein größeres Konfliktpotential bilden als Hilfen zwischen Partner/inne/n des gleichen Geschlechts.

6.4 Initiierung der Hilfen und Interaktionsverlauf

Mit Hilfe eines abschließenden Auswertungsschrittes wurde der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang festzustellen ist zwischen der Art und Weise, in der um Hilfe ersucht wird, und dem weiteren Verlauf der Interaktionen: Werden die Hilfen in Abhängigkeit zur Initiierungsform in unterschiedlichem Ausmaß abgelehnt bzw. »problematisch« gestaltet? An früherer Stelle dieser Arbeit wurde gezeigt, daß sich für die erbetenen Hilfen verschiedene Varianten von Gesuchen identifizieren lassen: die Gruppe der verbalen Gesuche, die sich wiederum in freundliche »Bitten«, sachliche »Fragen« und offensive »Aufforderungen« aufteilen, die eher zurückhaltenden »indirekten Aufforderungen« und »non-verbalen« Gesuche, sowie die Kategorie »einfach handeln«, die Inanspruchnahme eines materiellen Objektes ohne vorangehende Anfrage (vgl. Kap. 5.3.1).

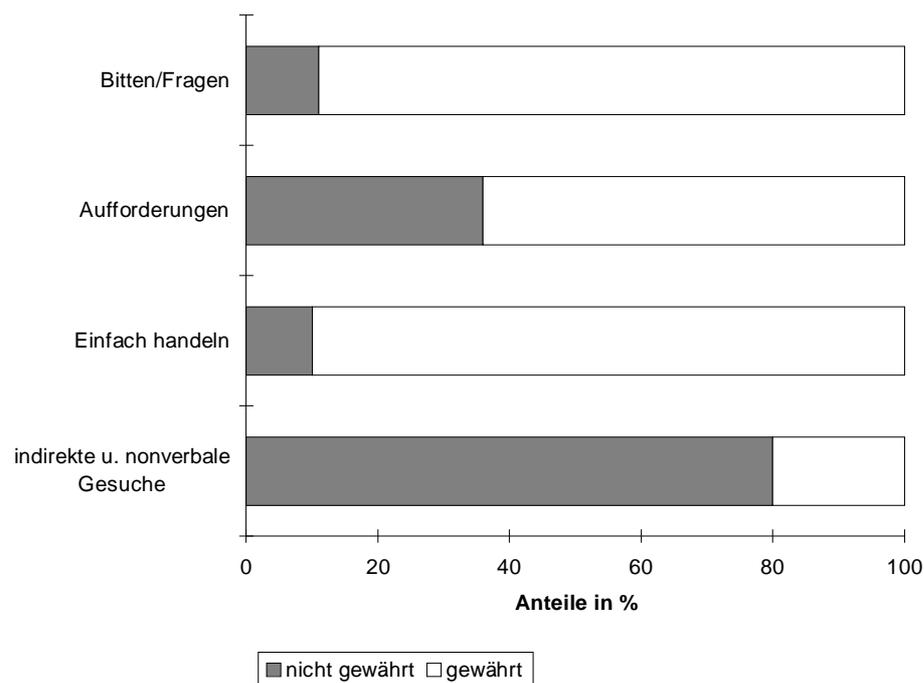
Hierzu wurde ermittelt, wie hoch der jeweilige Anteil an Verweigerungen für die verschiedenen Initiierungsformen ist. Dazu wurden die Kategorien »Bitten« und Fragen« zusammengefaßt, ebenso die Kategorien »indirekte Gesuche« und »non-verbale Gesuche«. Insgesamt unterscheiden sich die Anteile der verweigerten Hilfen in Abhängigkeit zur Initiierungsform signifikant ($\text{Chi}^2 = 16.83$, $\text{Df} = 3$, $p < .001$). Von 82 erbetenen Hilfen²⁸, die in die Analyse einbezogen wurden, wurden jene Hil-

²⁸ Missing Data Initiierungsform = 9

fen überzufällig häufig verweigert, die einerseits durch »Aufforderungen« (36% nicht-gewährte Hilfen) und andererseits durch »indirekte und nonverbale« Gesuche (80% nicht-gewährte Hilfen) eingeleitet wurden (vgl. Abb. 7). Im Gegensatz hierzu wurden die Hilfen, die durch »Bitten und Fragen« sowie durch »einfach handeln« initiiert wurden, in sehr ähnlicher Weise nur zu 11% bzw. zu 10% nicht gewährt. Dieses Ergebnis ist differenziert zu betrachten:

Der hohe Anteil an nicht-gewährten Hilfen in der Gruppe der »indirekten und non-verbale« Gesuche kann darauf zurückzuführen werden, daß es sich um zu vorsichtige und wenig eindeutige Interaktionsstrategien handelt, die sich ohne weitere verbale Explikationen als ineffektiv erweisen. Diese Kategorie nimmt dementsprechend einen gesonderten Stellenwert ein.

Abb. 7: Verweigerungen in Abhängigkeit zur Initiierungsform
($N = 82$ erbetene Hilfen)



Im Hinblick auf die »Aufforderungen« liegt jedoch eine andere Interpretation nahe: Diese direkten und in einigen Fällen sehr bestimmend artikulierten Handlungsanweisungen – »Befehl anstelle einer Bitte« – haben offensichtlich häufiger zur Folge, daß der/die Interaktionspartner/in mit verständlichem Unmut und Abwehr reagiert, und deshalb weniger geneigt ist, dem Gesuch nachzukommen als im Falle der freundlichen bzw. sachlich-neutral geäußerten Bitten und Fragen.

Wenn man aus den zuvor genannten Gründen die »indirekten und nonverbalen« Gesuche ausklammert und die »Aufforderungen« mit den verbleibenden Kategorien vergleicht, ergibt sich ein schwach signifikanter Unterschied ($\text{Chi}^2 = 3.56$, $\text{DF} = 1$, $p = .059$).

Auffallend ist gleichzeitig, daß die ebenfalls offensive Strategie des »einfach handeln«, bei der der Hilfegeber gewissermaßen »vor vollendete Tatsachen« gestellt wird, im Kontrast zu den Aufforderungen zu einem geringeren Anteil mit Konsequenzen der Gegenseite verbunden ist. Bezieht man für diese beiden Gruppen zusätzlich zu den Verweigerungen die »Strategien des problematischen Helfens« auf der Helferseite (vgl. Kap. 6.2.1) mit ein – interpretiert als mögliche Gegenmaßnahme –, ergibt sich dennoch eine ähnliche Tendenz: 20% der Hilfen, die durch »einfach handeln« initiiert wurden, und 43% der durch Aufforderungen eingeleiteten Gesuche (n.s.) werden entweder abgelehnt oder sind im weiteren Verlauf mit einer Gegenmaßnahme seitens des Hilfegebers verknüpft. Gedeutet werden kann dieser Unterschied nur dahingehend, daß die gemeinsame Benutzung von materiellen Ressourcen, z.B. Arbeitsblätter, Stifte und Scheren, für die Kinder in geringerem Maße eine Konfliktzone bildet, als der Versuch eines gleichberechtigten Partners, die eigene Autonomie im Handeln durch Anweisungen und Vorgaben zu tangieren.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Hilfesuche, die entweder zu vorsichtig und uneindeutig zum Ausdruck gebracht oder umgekehrt zu offensiv artikuliert werden, den potentiellen Hilfegeber seltener dazu veranlassen, dem Gesuch nachzukommen. Darüber hinaus deuten die Analysen darauf hin, daß sich Mädchen und Jungen vor allem dann in ihrer Souveränität bedroht sehen und mit Abwehr reagieren, wenn sie sich vom Gegenüber bevormundet und »herumkommandiert« fühlen. Unter dem Aspekt der statistischen Absicherung können diese Ergebnisse jedoch nicht als zufriedenstellend betrachtet werden – dies würde zudem größere Fallzahlen erfordern. Die hohe Konzentration der Hilfesuche in der Kategorie »Fragen« innerhalb des Datenmaterials bedingt gleichzeitig zu geringe Besetzungen in den anderen Kategorien (vgl. Kap. 5.3.1).

6.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Hilfen unter Gleichaltrigen sind, wie die Analyse des Datenmaterials insgesamt zeigt, mit einem vielschichtigen und komplexen Spektrum an sozio-kognitiven Anforderungen und Kompetenzen verbunden.

Die inhaltlichen Problemzonen des Helfens, die zunächst »phänomenologisch« herausgearbeitet wurden, sind jene, die sich im Datenmaterial finden ließen und von

daher sicherlich unvollständig. Es kristallisieren sich jedoch schwerpunktmäßig folgende Aspekte heraus:

Kinder, die helfen, müssen nicht nur die Probleme oder Bedürfnisse der Hilfesuchenden nachvollziehen können, sondern auch über die in der jeweiligen Situation gefragten Fähigkeiten verfügen. Deutlich wird diese Problematik anhand der zahlreichen Beispiele im Bereich der informations- und aufgabenbezogenen Instruktionen. Der/die Helfende nimmt in diesem Fall eine »Expertenrolle« ein, muß Arbeitsschritte in Worte fassen, die er/sie sonst »stillschweigend« allein löst. Die Fähigkeit, ein Problem zu lösen, führt allerdings nicht zwangsläufig dazu, daß man die eigenen Strategien und Vorgehensweisen auch anderen vermitteln kann. Dabei zeichnet sich folgendes Schema ab: Je stärker eine Problemlösung von regelgeleiteten, »kontextfreien« Vorgehensweisen bestimmt ist, desto einfacher ist die Vermittlung. In vielen Situationen ist jedoch kein festes Regelsystem verfügbar, an dem man sich orientieren kann. Überdies ist es oftmals notwendig, das spezielle Problem des um Hilfe Bittenden zu erkennen, d.h. das Kind, das Hilfe leistet, muß die »Problemperspektive« des Gegenübers einnehmen und situationale Elemente berücksichtigen.

Auch wenn die Hilfen aus derartigen Gründen trotz aller Bemühungen mitunter unzulänglich bleiben, werden Kinder auf diese Weise dennoch gefordert, sich selbständig und ohne Unterstützung von Erwachsenen Arbeitsschritte und Sachverhalte bewußt zu machen bzw. Lösungswege zu entwerfen. Als entwicklungsstimulierende Potentiale, die den Hilfe-Interaktionen innewohnen, sind demzufolge zusätzlich die Förderung von Kreativität, Flexibilität, Urteilsfähigkeit zu nennen.

Darüber hinaus geht aus den untersuchten Szenenbeispielen hervor, daß auch derjenige, der Hilfe erwünscht, einschätzen muß, an wen er sich in welcher Situation mit einem speziellen Problem wenden kann, um Aussicht auf Erfolg zu haben. Sich gegenseitig helfen bedeutet also nicht nur, daß der Hilfegeber die Perspektive des Gegenübers einnehmen muß, um dessen Bedürfnisse oder Defizite nachzuvollziehen, sondern auch der potentielle Hilfeempfänger sollte möglichst bewerten können, ob angesichts aller vorhandenen kontext- und personenbezogenen Faktoren (z. B. Stimmung oder eigene Belastung des Helfers) sein Anliegen aussichtsreich ist. Im Extremfall heißt dies, daß Hilfe nicht gewährt wird, weil sie im falschen Moment von der falschen Person erbeten wird.

Ein Bereich hilfreichen Verhaltens, der mit spezifischen Anforderungen verbunden ist, ist die psychologische und emotionale Unterstützung. Diese Art der Zuwendung erfordert zum Teil subtile Fähigkeiten, Emotionen kommen stärker ins Spiel, und es existieren weniger generalisierbare Vorgehensweisen, an denen man sich orientieren

kann, als z. B. beim Lösen einer Mathematikaufgabe. Insbesondere Trost und Anteilnahme sind in hohem Maße »unstrukturierte« Situationen, die überdies erfordern, dem anderen gegenüber Taktgefühl zu wahren und Rücksichtnahme zu zeigen. Auch das Vorhandensein von Empathie als intrapsychische Disposition bedingt nicht zwangsläufig, daß man diese auf der Handlungsebene zum Ausdruck bringen kann. Aufgrund von Unsicherheit und Verhaltensbarrieren seitens der Interaktionspartner können sogar regelrechte »Verlegenheitsituationen« (Goffman, 1986) entstehen, wie am Beispiel der Episode von Julia und ihrem toten Hund gezeigt wurde. Die Fähigkeit, Anteilnahme zum Ausdruck zu bringen und dabei die Gefühle des anderen zu berücksichtigen, kann deshalb überhaupt nur durch entsprechende Interaktionserfahrungen entwickelt werden.

Die grundsätzliche Bereitschaft zu helfen, kann für die Untersuchungsgruppe als relativ hoch eingeschätzt werden: Nur ein Fünftel der erbetenen Hilfen wurde abgelehnt. Der häufigste Grund, Hilfe zu verweigern war, daß die Kinder, sei es aus einer momentanen Stimmungslage heraus, als Sanktionsmaßnahme oder aus mangelnder Sympathie für den um Hilfe Bittenden, nicht helfen wollten. Dabei enthalten die Szenen auch Hinweise darauf, daß Mädchen und Jungen in der Tendenz häufiger mit Ablehnung und Unmut reagieren, wenn ein Gesuch um Hilfe anstelle einer Bitte oder Frage in Form von bestimmend artikulierten Handlungsanweisungen zum Ausdruck gebracht wird. In der guten Hälfte der Fälle nicht gewährter Hilfe wurde dem Gegenüber gleichzeitig deutlich gemacht, warum die Hilfe nicht erstattet wurde. Zusätzlich konnte festgestellt werden, daß das Geschlecht der Interaktionspartner/innen einen Einfluß darauf hat, ob die Hilfe gewährt oder verweigert wird: Während Mädchen und Jungen Bitten um Hilfe, die von gleichgeschlechtlichen Partner/inne/en an sie gerichtet wurden, zu 85% bzw. zu 81% erfüllten, wurden im gemischtgeschlechtlichen Kontext nur 61% der erbetenen Hilfen gewährt. Dieser Unterschied legt den Schluß nahe, daß die zwischengeschlechtlichen Kontakte mit einem größeren Konfliktpotential verbunden sind als die gleichgeschlechtlichen.

Hinsichtlich der Interaktionsstrategien, die im Zusammenhang mit der ungleichgewichtigen Helfer-Empfänger-Beziehung stehen, konnten weitgehend kongruente Ergebnisse mit Oswald & Krappmann (1988) erzielt werden. In sehr ähnlicher Weise wie am Beispiel der 4. Jahrgangsstufe beobachtet wurde, wandten die Mädchen und Jungen ein vielfältiges Spektrum an offensiven und subtilen Strategien an, als Helfer/in die eigene Dominanz zu betonen oder umgekehrt als Empfänger/in von Hilfe die asymmetrische Beziehungsstruktur zu entkräften: Kinder, die Hilfe gewährten, degradierten oder veralberten dabei den Hilfeempfänger, leisteten nur halbkorrekte Hilfe oder übertrieben demonstrativ ihre Helferrolle. Diejenigen, die Hilfe erhielten,

versuchten den/die Helfende/n herabzusetzen, den Wert der Leistung anzuzweifeln, das eigene Defizit zu entschuldigen oder die Rolle des Hilflosen zu dramatisieren. In einigen Fällen gelang es gar dem Hilfeempfänger, Dominanz über den Helfer zu erzielen und damit die »klassische« Helfer-Empfänger-Beziehung ins Gegenteil zu verkehren. Beide Untersuchungen zeigen übereinstimmend, daß Hilfen insbesondere dann problematisch gestaltet wurden, wenn die Hilfe erbeten wurde. Dieses Ergebnis läßt sich dahingehend interpretieren, daß die freiwillig offerierten Hilfen mit einem harmonischeren Interaktionsklima verbunden sind und die Helfer-Empfänger-Beziehung in diesem Fall für die Beteiligten weniger prekären Charakter hat.

Unter quantitativen Gesichtspunkten spielen die Hilfen, die mit einer derartigen Verhaltensstrategie kombiniert wurden, keine dominierende Rolle: In 23% der Situationen, in denen Hilfe gewährt wurde, bediente sich mindestens einer der Interaktionspartner/innen einer Strategie. In einigen Fällen wurden auf Helfer- oder Empfängerseite gleichzeitig mehrere Strategien eingesetzt.

Insgesamt bestehen in der Anwendung der Strategien keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Differenziert in Helfer- und Empfängerseite ergibt sich jedoch folgendes geschlechtsdifferentes Ergebnis: Bei den Mädchen dominieren die Empfänger-Strategien, wohingegen unter den Jungen die Strategien des Hilfegebers im Vordergrund stehen. Auf Helferseite sind die Strategien bei Mädchen und Jungen annähernd gleich häufig zu beobachten (10% bzw. 13% aller gewährten Hilfen), auf Empfängerseite bei den Mädchen dahingegen häufiger: 19% versus 5%. Die Mädchen reagieren offensichtlich mit mehr Unbehagen auf die Rolle der Hilfeempfängerin und erleben diese stärker als Bedrohung ihres Selbstbildes als die Jungen. Überdies werden subtile und vorsichtige Verhaltens- und Abgrenzungsstrategien, die weniger augenfällig sind, vornehmlich von Mädchen eingesetzt, wohingegen Jungen mit größerer Konsistenz zu offensiven und direkten Strategien neigen.

Die zuvor beschriebenen Strategien des problematischen Helfens waren vornehmlich unter gleichgeschlechtlichen Partner/inne/n zu beobachten. In der Gruppe der Mädchen-Jungen-Interaktionen machten sie nur einen geringfügigen Anteil aus – dort wurde, wie zuvor dargestellt, erbetene Hilfe überzufällig häufig abgelehnt. Die Hilfen über die Geschlechtsgrenze hinweg verlaufen offenbar nach einem stärker dichotomen Schema: Entweder das Gesuch wird von vornherein zurückgewiesen und die Hilfe kommt erst gar nicht zustande, oder sie wird – im alternativen Fall – relativ umstandslos, freundlich und konfliktfrei gewährt.

Vergleicht man die hier erzielten Ergebnisse mit den Befunden aus der 4. Jahrgangsstufe (Krappmann & Oswald, 1988) hinsichtlich ihres quantitativen Stellenwerts, so

läßt sich insgesamt ein Rückgang an problemträchtigen Interaktionen verzeichnen: Der Anteil der Verweigerungen an erbetenen Hilfen beträgt in der 4. Jahrgangsstufe 32%, in der hier untersuchten 6. Jahrgangsstufe 21% ($\text{Chi}^2 = 3.19$, $\text{Df} = 1$, $p < .05$ [einseitig]). Auch wenn man die Anteile der Hilfen, die entweder verweigert wurden oder auf mindestens einer Seite von einer Strategie des »problematischen« Helfens begleitet wurden, zusammenfaßt, ergibt sich ein ähnlicher Befund: Der Anteil der »problematischen« Hilfen insgesamt macht unter den 10jährigen noch 41% aus, bei den 12jährigen liegt er bei 33% ($\text{Chi}^2 = 1.77$, $\text{Df} = 1$, $p = .09$ [einseitig]). Die unerbetenen Hilfen wiederum werden unter den 12jährigen häufiger akzeptiert: Sie wurden nur zu 15% zurückgewiesen, wohingegen dies in der 4. Jahrgangsstufe noch zu 23% der Fall ist (n.s.), was als kleines Indiz dafür gewertet werden kann, daß die freiwilligen Unterstützungsangebote der 12jährigen besser auf die Situation und die Bedürfnisse des Gegenübers abgestimmt sind und deshalb seltener als unnötige oder aufgedrängte Hilfe interpretiert werden.

Diese Unterschiede zwischen der 4. und der 6. Jahrgangsstufe deuten insgesamt darauf hin, daß die 12jährigen weniger Schwierigkeiten haben, mit der konflikträchtigen Hilfesituation umzugehen und helfen inzwischen mehr gelernt haben als die 10jährigen Kinder. Darüber hinaus läßt sich vermuten, daß sich unter den älteren Kindern über die längere Zeitspanne des gemeinsamen Schulbesuchs auch die »Netzwerke der Unterstützung« stärker etabliert und verfestigt haben.