

Heike Knerich / Miriam Haagen / Justine Kohl

Jugendliche zum Erzählen existenzieller Ereignisse anregen: Narrativ orientierte Gesprächseinstiege in psychotherapeutisch geführten Erzählinterviews

1 Einleitung

Unsere Überlegungen basieren auf einem interdisziplinären Forschungsprojekt, in dem wir aus gesprächsanalytischer und psychotherapeutischer Perspektive ein kleines Korpus von Interviews mit halbverwaisten Jugendlichen ausgewertet haben¹. Die Einschätzung, was zu einer *good practice* am Beginn von Erzählinterviews beiträgt, basiert auf gesprächsanalytischen Ergebnissen und Diskussionen im interdisziplinären Team. Wir gehen davon aus, dass es für Gespräche über Tod im Familienleben wichtig ist, sich mit Gelingensbedingungen auseinanderzusetzen, um Konzepte aus Psychotherapie und Trauerbegleitung gesprächsanalytisch zu konkretisieren.

Bis auf ein Interview im Pilotkorpus wurden alle Gespräche von der am Forschungsprojekt durchgehend beteiligten Psychotherapeutin geführt, die damit nicht nur Praktikerin und Beforschte, sondern zugleich auch Forschende ist. Die Jugendlichen bleiben weitestgehend Beforschte, da sie nicht an der Auswertung der Gespräche beteiligt wurden und auch nicht zu ihren Gesprächszielen befragt wurden (zur Ermittlung von *good practice* durch Beteiligung aller Interakteur*innen vgl. Brünner und Pick 2020: 71, 74). Einbezogen wurden die Jugendlichen mit der Frage, was sie selbst Erwachsenen im Umgang mit trauernden Jugendlichen raten würden, die eher am Gesprächsende gestellt wurde. Zudem liegen in einigen Fällen positive Äußerungen zum Interview selbst vor.

Das Identifizieren von standardisierbaren Einzellösungen oder *better/best practice* ist für unseren Kontext sowohl auf der Basis unserer Ergebnisse als auch unserer theoretisch-methodischen Grundlagen nicht möglich: Neben der Unhintergebarkeit der interaktiven Konstitution von Gesprächen (vgl. z. B. Bergmann 1981: 11–16; Gülich und Mondada 2008: 13) gehen wir vom Konzept der „hinrei-

1 Projekttitle: „Sprechen mit Jugendlichen über Verlust und Trauer: Eine gesprächsanalytische Studie/Trauernden Jugendlichen zuhören“.

chend guten Mutter“ des Kinderarztes und Psychoanalytikers Donald Winnicott (Winnicott 2008: 267) aus und fragen, was „hinreichend gut“ in Bezug auf Gespräche mit Jugendlichen in existentiellen Krisen bedeuten kann.

Wir fokussieren den Gesprächseinstieg – hier sollen die Jugendlichen direkt zu einer ausführlichen, wenn möglich narrativen, Darstellung angeregt werden. Dies schließt ein, wie die interviewende Psychotherapeutin sich während der ersten Ausführungen der*des Jugendlichen als Zuhörer*in positioniert. Unsere Analysen zeigen eine komplexe und stets interaktive Bearbeitung der Aufgabe, ein Gespräch über existentielle Erfahrungen zu beginnen, sodass sich eher förderliche Aspekte identifizieren lassen bezüglich der Art, wie die Interviewerin die kommunikativen Aufgaben am Gesprächsanfang bearbeitet. Diese werden in der Interaktion von einzelnen Jugendlichen aber durchaus unterschiedlich aufgegriffen. Somit beziehen wir *good practice* hier konkret auf die Frage, was förderlich ist, um einen Gesprächsrahmen zu etablieren, in dem es den Jugendlichen im institutionellen Kontext möglich ist, über existenzielle, emotional belastende Erfahrungen wie den Tod eines Elternteils zu sprechen, und um die Betroffenen zum Erzählen anzuregen.

Im Folgenden stellen wir zunächst den theoretisch-methodischen Hintergrund und dann exemplarisch unsere gesprächsanalytischen Ergebnisse dar. Abschließend werten wir diese aus gesprächsanalytischer und interdisziplinärer Perspektive mit Blick auf *good practice* aus.

2 Erzählinterviews mit Jugendlichen zu Verlust und Trauer: psychotherapeutischer und gesprächsanalytischer Hintergrund

Wir haben für das Projekt Forschungsinterviews geführt, um einen explorativen Beitrag zum im deutschsprachigen Kontext bislang wenig beforschten Bereich des Sprechens mit Jugendlichen über ihre Trauer zu leisten. Diesbezüglich wird vielfach in Frage gestellt, ob bzw. wie es überhaupt möglich ist, mit Jugendlichen über ihren Verlust und ihre Trauer zu sprechen (persönliche Gespräche auf Tagungen, vgl. aber auch die Ergebnisse von Lamerichs et al. 2018). An unseren Beispielen ist erkennbar, dass es sehr gut möglich und erwünscht ist, was über das Führen von Forschungsinterviews hinaus auch auf Erstgespräche im Bereich Trauerbegleitung ausgeweitet werden kann.

Es existieren eine Reihe von Praxisratgebern für Fachleute, die Gesprächs- und Beratungsangebote für Jugendliche nach Verlust durchführen. Wörtliche

Rede der Jugendlichen oder gezielte Hinweise für Gesprächsanfänge ließen sich im „Handbuch Kindertrauer“ nicht finden, es werden nur einige allgemein gehaltene Hinweise zu Gesprächen mit Jugendlichen gegeben (vgl. Röseberg und Müller 2014). Zur Thematik des Erzählens gibt Witt-Loers zwar Geschichten in der ersten Person wieder, aber es bleibt offen, ob diese von Betroffenen stammen oder von der Autorin aus mehreren Gesprächen zusammengefasst wurden. Zwar gibt die Autorin auf der Basis ihrer Perspektive auf das Befinden von Jugendlichen in Trauersituationen etliche inhaltliche Hinweise für Gespräche mit Betroffenen, nicht jedoch dazu, wie man mit ihnen ins Gespräch kommt und wie Erzählen genau unterstützt werden könnte (vgl. Witt-Loers 2014: 18–56; 57–64; 78). Ähnliches gilt für „Beratung und Therapie in Trauerfällen“ von J. William Worden, das in seiner Originalfassung bereits 1982 erschien und als Standardwerk der Trauerbegleitung gilt: Da es sich an Professionelle wendet, die sich als Ärzt*innen, Psycholog*innen oder Sozialarbeiter*innen um Hinterbliebene in verschiedenen Kontexten kümmern, wird ausschließlich fachlich über verschiedene Phänomene bei Trauernden und in Beratungen berichtet.

Trauerbegleitung selbst wird in Einzelgesprächen oder in Gruppen mit dem Ziel angeboten, manifesten krankhaften körperlichen, wie auch psychischen Folgen durch den Verlust eines nahen Menschen vorzubeugen (vgl. Bongartz 2014). Denn es ist belegt, dass ein kritisches Lebensereignis wie der Tod eines nahen Angehörigen weitreichende, negative Folgen für ein Kind haben kann; neben psychischen und sozialen auch lebenslang anhaltende, körperliche Beschwerden oder Krankheiten (vgl. Lytje und Dyregrov 2019). Etwa vier Prozent aller Kinder in der westlichen Welt verlieren ein Elternteil oder beide Eltern vor ihrem 18. Lebensjahr, eins von fünf Kindern wird nach Verlusterfahrungen zu Fachleuten überwiesen (vgl. Downey 2000). Jugendliche, die ein Familienmitglied durch Tod verloren haben, gelten im Allgemeinen als schwieriger für solche Angebote zu erreichen, dabei wird das Risiko, einem negativen Trauerverlauf ausgesetzt zu sein, bei den Kindern höher eingeschätzt, die nicht offen über den Verlust sprechen (vgl. Tein et al. 2006). Dennoch lassen sich Ziele präventiver Gespräche nicht so konzeptualisieren wie beispielsweise Ziele von spezifischen Aufklärungs- oder Beratungsgesprächen. Es gibt zwar Qualitätsstandards (z. B. Bundesverband Trauerbegleitung), die aber empirisch noch wenig belegt sind und sich nicht auf konkrete Gesprächsaufgaben wie beispielsweise den Gesprächseinstieg beziehen. Metaanalysen für Präventionsprogramme zeigen nur schwache bis mittlere Wirksamkeitsnachweise, was möglicherweise mit der hohen Standardisierung der Interventionen zu tun hat (vgl. Wagner 2019: 32, 51). Gesprächseinstiege wurden bisher empirisch nicht untersucht, unsere Studie versteht sich daher als explorative Studie.

Das Erleben von Elternverlust durch Tod, plötzlich oder erwartet, stellt Jugendliche vor eine zusätzliche sehr schwierige Anpassungsaufgabe während der Krise ihres Übergangs ins Erwachsenenalter. Jugendliche sind im Allgemeinen sehr darum bemüht, sich nicht von Gleichaltrigen zu unterscheiden, was erklären könnte, warum sie sich in einer Krise sozial zurückziehen. Trauerreaktionen von Jugendlichen werden daher von Außenstehenden häufig unterschätzt und die Betroffenen erhalten weniger Hilfe (vgl. Weiß 2006), obwohl gerade soziale Unterstützung und der Ausdruck von Gefühlen als wirksame Prävention von depressiven Entwicklungen im Trauerprozess gilt.

Allerdings zeigen konversationsanalytische Studien, dass Kinder und Jugendliche in institutionellen Gesprächen auf Verfahren rekurren, um Fragen und Unterstellungen zu ihrem Gefühlsleben zurückzuweisen (vgl. zusammenfassend Lamerichs et al. 2018: 27). Auch für erste Trauergruppen mit Jugendlichen wird beschrieben, dass diese einer Aufforderung, über ihre Trauer zu schreiben, zunächst nicht nachkamen. Erst als sie eingeladen wurden, einen Brief an den Verstorbenen zu schreiben, den sie in der Gruppe *nicht* vorlesen mussten, schrieben sie und sprachen dann auch darüber (vgl. Baßler und Schins 1992).

In unserer Studie schilderten die Jugendlichen ihre Erlebnisse und ihr aktuelles und vergangenes Befinden dagegen ausführlich. Wenn es das Ziel ist, die Jugendlichen zum Reden zu bringen, ist dies das Auswahlkriterium für global gelungene Gespräche. Hilfreich war möglicherweise, dass die Gespräche nicht zu diagnostischen Zwecken geführt wurden und wir keine konzeptionellen Vorstellungen von „richtiger Trauer“ verfolgen. Im Verlauf der Interviews gingen die Betroffenen auch gern auf das Angebot ein, Hinweise zu geben, wie (Gesprächs-)Angebote für Jugendliche mit Verlusterfahrungen generell verbessert werden könnten.

Die Forschungsergebnisse, die hier in Bezug auf *good practice* untersucht werden sollen, sind feinanalytische gesprächslinguistische Auswertungen der Einstiegsphase in Erstinterviews² (vgl. Kohl 2020). Unsere Analyseperspektive zeichnet sich dadurch aus, dass wir beobachten, wie die Beteiligten Sinn und Bedeutung gemeinsam interaktiv herstellen, und wie sich die Bearbeitung von Gesprächsaufgaben sequenziell und prozessual im Verlauf entfaltet (einführend vgl. bspw. Gülich und Mondada 2008, Deppermann 2008; genaue methodologische Überlegungen Kohl 2020: 5–13).

Das Korpus umfasst fünf Gespräche von ca. 45–60 Minuten Länge, sie liegen als nach GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribierte Audio- und Videoaufnah-

2 Mit einem der Jugendlichen wurde für eine Fallstudie ein zweites Interview geführt, das wir aus Gründen der Vergleichbarkeit hier jedoch nicht einbeziehen.

men vor. In der Pilotphase wurden Gespräche von zwei verschiedenen Interviewerinnen geführt, einer psychologischen und einer ärztlichen Psychotherapeutin, beide sind erfahren in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Drei weitere Interviews wurden von der ärztlichen Psychotherapeutin geführt. Die Jugendlichen haben sich freiwillig für ein Interview zum Tod eines Elternteils gemeldet, in der Projektphase über Flyer, die in Trauerzentren auslagen. Ob dies allerdings als Auswahl von Jugendlichen fungiert, die ohnehin zum Sprechen bereit sind, ist ohne Vergleichsstudien schwer zu beurteilen. Die Jugendlichen kannten die Interviewerin in der Pilotphase kaum, in der Projektphase gar nicht. Um ihnen über eine bekannte Umgebung Sicherheit zu geben, fanden die Interviews in der Projektphase in den Trauerzentren statt. Die interviewten Jugendlichen haben gemeinsam, dass ihr Vater ca. 1 Jahr zuvor verstorben ist, sie waren zum Zeitpunkt des Gesprächs zwischen 14 und 18 Jahre alt.

Der lockere Gesprächsleitfaden sah einen offenen, narrativ orientierten Gesprächseinstieg vor, um den Jugendlichen möglichst freie Reaktionsmöglichkeiten zu eröffnen sowie Raum für längere Ausführungen und eigene Relevanzsetzungen zu geben. Bei der anvisierten narrativen Rekonstruktion handelt es sich um eine strukturell abgeschlossene Darstellung eines selbst erlebten vergangenen Ereignisses, das chronologisch, aus der Ich-Perspektive und unter Nutzung expressiver Verfahren wie beispielsweise der Redewiedergabe, evaluativer Adjektive und „dichter Konstruktionen“ (Günthner 2006) rekonstruiert wird. Obwohl generell das Rederecht bei dem*der Erzähler*in liegt, sind die Zuhörer*innen durch Überlassung des Rederechts und unterstützende Aktivitäten maßgeblich daran beteiligt (vgl. Gülich und Mondada 2008: 101–114; Knerich und Sacher 2020: 195–197; Knerich und Haagen 2021: 176–186).

3 Einschätzungsgrundlage: Analyseergebnisse zum Gesprächseinstieg

Als Gesprächseinstieg verstehen wir die Gesprächseröffnung einschließlich des Übergangs in die Kernphase des Interviews. Die „Situationsdefinition, die die Beteiligten gemeinsam aushandeln“ (Spiegel und Spranz-Fogasy 2001: 1247), wird in der Gesprächseröffnung³ deutlich. Da der sequenzielle Verlauf und die interaktiven Folgehandlungen ein zentrales gesprächsanalytisches Instrument zur Rekonstruktion der im Gespräch bearbeiteten Aufgaben und der von den

3 Zu Eröffnung von Gesprächen allgemein vgl. einführend Gülich und Mondada (2008: 74–81).

Beteiligten gemeinsam konstruierten Bedeutung sind, beziehen wir die ersten Ausführungen der Jugendlichen mit ein.

3.1 Interaktiver Gesprächseinstieg

Der Gesprächseinstieg der vorliegenden Interviews kann segmentiert werden in gesprächsvorbereitende Maßnahmen⁴, Eröffnungsphase, Übergangsschritt und (Beginn der) Kernphase. Diese Phasen werden variationsreich realisiert und sind eng miteinander verbunden⁵. Die phasenbezogenen Aufgaben und die Beteiligungsstruktur werden in der folgenden Tabelle 1 vereinfacht zusammengefasst:

Tabelle 1: Phasen, Aufgaben und Beteiligungsstruktur im Gesprächseinstieg

Phase	Aufgabe	Beteiligungsstruktur
Vorbereitungsphase	Videoaufnahme starten, ggf. Kamera und Sitzposition justieren	Interviewerin handelt, kommentiert optional: Jugendliche*r ratifiziert
Eröffnungsphase	Dank/Wertschätzung/Freude aussprechen	Interviewerin initiiert optional: Jugendliche*r dankt ebenfalls, ratifiziert verbal o.ä.
Übergangsphase	Handlungsaufgaben der Kernphase und/oder Gesprächsthemen aushandeln	Interviewerin erläutert, Erzählaufforderung optional: Jugendliche*r stellt Rückfragen o.ä.
(Beginn der) Kernphase	Gesprächsthemen bearbeiten	Jugendliche*r: Erste ‚Sachverhaltsdarstellung‘ (s. u.) Interviewerin positioniert sich als ZuhörerIn optional: Interviewerin unterstützt/fragt nach/macht Formulierungsvorschläge

Ein Beispiel für *good practice* innerhalb dieser Normalform sowie die interaktive Konstituierung des Gesprächseinstiegs und ein Kontrastbeispiel sollen an folgenden Ausschnitten aus dem Korpus exemplarisch gezeigt werden.

⁴ Aufgrund der Rahmenbedingungen ist das Betreten des Raumes und die Begrüßung mittels Grußformeln nicht mit aufgezeichnet worden und kann daher nicht mit betrachtet werden.

⁵ Die gesprächsanalytischen Ergebnisse wurden von Kohl (2020) entwickelt, werden dort aber nicht unter dem Aspekt von *good practice* ausgewertet.

Die Gespräche sind als TK1–TK5 nummeriert, dem entsprechen die Siglen für die Jugendlichen (KJ1–KJ5). Im Text verwenden wir zudem folgende Pseudonyme: Tanja (KJ2), Timon (KJ3), Mirko (KJ4) und Judith (KJ5). Die Sigle I1 steht für die ärztliche, I2 für die psychologische Psychotherapeutin.

Ausführlicher und gelungener Gesprächseinstieg TK3

- | | | |
|-----------|------|--|
| 01 | | ((Schaltgeräusche)) |
| 02 | I1: | okay. (0.86) °hh ((lacht, blickt KJ3 an)) |
| 03 | KJ3: | ((lacht tonlos, blickt I1 an)) |
| 04 | | ((Schritte)) |
| 05 | I1: | <<f> JA> (0.73) also (0.7) °h nochmal vielen DANK, |
| 06 | KJ3: | ((nickt minimal)) (0.3) |
| 07 | I1: | wir kennen uns ja jetzt noch (-) GAR nich, |
| 08 | KJ3: | [<<p>(hm_hm/genau)>.] |
| 09 | I1: | [bis auf jetzt] eben das kurze unterSCHREiben, |
| 10 | | °hh |
| 11 | KJ3: | <<p> ja.> |

Zu Beginn kommentiert die Interviewerin das Einschalten der Kamera mit dem Diskursmarker „okay,“ und mit einem leisen Lachen (Z. 2). Timon lacht tonlos mit (Z. 3), die beiden schauen sich dabei an, bevor I1 zu ihrem Sitzplatz geht. Mit dem Lachen initiiert die Interviewerin das Herstellen von Nähe, worauf der Jugendliche eingeht, zugleich kommentiert und „entschärft“ sie die Aufnahmesituation und stellt einen dyadischen Bezug her, bei dem die Kamera in den Hintergrund tritt.

Die zum Teil laut realisierten Diskursmarker „JA“ und „also,“ die die Interviewerin äußert, während sie Platz nimmt und sich auf ihr Gegenüber ausrichtet, bilden eine Scharnierstelle zwischen der Vorbereitungs- und der Eröffnungsphase. Mit dem hörbaren Einatmen und dem folgenden Aussprechen von Dank begrüßt sie Timon dann formal und eröffnet das Interview offiziell, wobei sie mit dem Adverb „nochmal“ auf einen Austausch vor Beginn der Aufnahme verweist und so über eine Wiederholung die Dankbarkeit in ihrer Relevanz hochstuft (Z. 5). Timon ratifiziert dies durch Nicken, es entsteht eine kurze Pause (Z. 6).

Daraufhin ordnet I1 den Beziehungsgrad, der als Teil des *common ground* eine „Voraussetzung für anschließende Interaktionshandlungen“ (Deppermann 2015: 7) ist, explizit ein und markiert das Unbekanntsein mit der Modalpartikel „ja“ als gemeinsames Wissen (Z. 7). Ihr Gegenüber ratifiziert dies (Z. 8), während die Interviewerin überlappend einen präzisierenden Nachtrag produziert, in dem sie erneut auf das Gespräch vor der Aufnahme verweist. Timon bestätigt dies mit einem leise geäußerten Responsiv (Z. 11).

Nach einer Pause setzt die Interviewerin dann mit einem Vagheitsindikator zum Übergang in die Kernphase an, bricht dies jedoch wieder ab:

- 12 I1: (0.52) vielleicht (jetzt/erz*)
 ich <<f> weiß auch NICHTS> von der hh° vorgeschichte,=
 13 =ich weiß nur dass <<len> du dich> über VEREIN_NAME bereit erklärt
 hast zu einem !IN!terview.
 14 <<cresc> da* wo ich mich natürlich drüber FREUe;>
 15 KJ3: genau.

Sie stellt die Handlungsaufforderung bzw. die Aushandlung des weiteren Gesprächsverlaufs mittels eines Temporaladverbs bzw. einer Erzählaufforderung zurück, um noch einmal auf ihr fehlendes Vorwissen zu verweisen, das sie durch die erhöhte Lautstärke hochstuft (Z. 12). Auch die im schnellen Anschluss realisierte Präzisierung dient der Hochstufung ihres sehr eingeschränkten Wissens. Dass sie auf diese Weise ihre Unkenntnis der Biographie ihres Gegenübers relevant setzt, erfüllt mehrere Funktionen: Sie (1) stellt *geteiltes Wissen* bzw. *common ground* explizit sicher, bevor sie die Kernphase des Interviews initiiert, (2) gibt dem Jugendlichen Hilfestellung in Bezug auf das *recipient design* seiner Ausführungen zu Beginn des Interviews, (3) schreibt ihm Bereitschaft, Freiwilligkeit und Autonomie zu und positioniert ihn damit prospektiv als kooperativen und aktiven Gesprächspartner (4), antizipiert und reduziert potenzielle Störquellen und (5) setzt einen deutlichen wissens- und gesprächstypbezogenen Rahmen (vgl. auch Kohl 2020: 26–27). Zudem bezieht sie sich mit dem Verweis auf den Verein, der die Trauerbegleitung organisiert, explizit auf den interaktionsexternen situativen Rahmen. Dass es sich hier um *good practice* handelt, kann an dieser Stelle auf Basis dieser Analyse konstatiert und im Vergleich mit den anderen Gesprächen im Korpus bestimmt werden: Die in diesem Kontext multifunktionale Thematisierung von Wissen eröffnet prospektiv einen Raum für eigene Ausführungen des Jugendlichen als Experte für seine eigenen Erfahrungen und Empfindungen, die Fremdpositionierung als kooperativ und aktiv trägt dazu bei.

Das Lexem „!IN!terview“ ist syntaktisch durch die Rechtsversetzung und prosodisch durch die starke Akzentuierung besonders betont, so wird zum einen der Gesprächstyp markiert und zum anderen prospektiv auf den baldigen Wechsel in der Beteiligungsstruktur verwiesen (Z. 13). Dies fungiert als Scharnierstelle zwischen der Etablierung geteilten Wissens und dem folgenden syntaktisch anschließenden Ausdruck von Freude (Z. 14), mit dem die Interviewerin ihrem Gegenüber Wertschätzung signalisiert und die Übergangsphase abschließend rahmt. Timon ratifiziert mit „genau,“ was sich als *Bestätigungspartikel* (Oloff 2017) eher auf die Explikation des Wissens um die Bereitschaft zum Interview als

auf die Bekundung von Freude zu beziehen scheint. Die tief fallende Realisierung weist zudem auf eine sequenzschließende Verwendung (vgl. Oloff 2017: 221–224; 228) hin, die auf die von I1 angedeutete Änderung der Beteiligungsstruktur rekurriert.

Diese wird dann auch direkt im Anschluss nach einer kurzen Pause von I1 initiiert:

- 16 I1: (--) kannst jetzt EInfach
 17 KJ3: °hh
 18 I1: erzä:h[len.]

Nachdem die Interviewerin bis hierhin „allein durch die Anzeige ihres Nichtwissens eine Erwartung, dieses in dem folgenden Gesprächsverlauf zu bearbeiten“ (Kohl 2020: 28) aufgebaut hat, expliziert sie nun mit einem narrativen *globalen Zugzwang* (vgl. Hausendorf und Quasthoff 2005) die Art und Weise der Bearbeitung und übergibt in tief fallender Intonation das Rederecht an Timon. Dieser deutet mit dem hörbaren Einatmen seine Bereitschaft zur Übernahme des Rede-rechts bereits während der Erzählaufforderung an (Z. 17) und bezieht sich dann zunächst auf das weitere Vorgehen:

- 19 KJ3: [<<f> v]on: WO soll ich_n> anfangen;=
 20 =so von ganz VORne (.) mit dem ganzen geSCHEHen und passiert und dann:-
 21 (-) im laufe der zeit wie_s dann WElterlief?_oder,
 22 I1: (0.32) GERne.
 23 KJ3: (0.38) okay also <<lachend> (fangen_wa einfach von)> ganz vorne mal an,=
 24 I1: =hm_hm,

Timon gestaltet seine Rückversicherung zur zeitlichen Ausdehnung seiner anvisierten Darstellung komplex: Die mit „von: WO“ eingeleitete Frage ist syntaktisch zwar abgeschlossen (Z. 19), mit der fallenden Tonhöhenbewegung und dem schnellen Anschluss wird aber eine Fortsetzung projiziert: Timon präzisiert, indem er einen Beginn (Z. 20) und einen Ablauf (Z. 21) andeutet, ohne dabei konkret zu werden. Intonatorisch richtet er dies eindeutig als Frage an die Interviewerin, wobei er ihr mit der *Tag-Question* „oder“ offenlässt, eine Alternative anzubieten (Z. 21). Sie behandelt seine Frage jedoch als Vorschlag, den sie positiv evaluierend bestätigt, ohne sich inhaltlich weiter am Aushandlungsprozess zu beteiligen (Z. 22). „Mit dieser Reaktion unterstreicht sie einmal mehr die Freiheit an Reaktionsmöglichkeiten, die der Jugendliche innerhalb der Erzählaufforderung hat“ (Kohl 2020: 50). Timon übernimmt dann das Rederecht und auch die

Aufgabe, den globalen Zugzwang zu bearbeiten, mit einem ratifizierenden und einem prospektiv-diskursstrukturierenden Diskusmarker und reformuliert seine Frage als Ankündigung einer längeren Einheit (Z. 23). Er unterstreicht damit seine epistemische Autorität und seine Bereitschaft, die nun ausgehandelte Aufgabe zu bearbeiten. „Hierbei wird nicht nur anhand des Lachens deutlich, dass der Jugendliche zu diesem Zeitpunkt des Interviews keine besonderen, emotionalen Belastungen hinsichtlich der übergeordneten Thematik des Interviews aufweist. Vielmehr steht die aktuelle Erzählaufgabe an sich im Mittelpunkt des Gesprächs: [...]“ (Kohl 2020: 50–51). Aus der Verwendung vager Formulierungen, die sich nicht auf den bisher nur extern – durch den Aufklärungsbogen und den Ort – präsenten Gesprächsanlass Trauer und Tod beziehen, „kann gefolgert werden, dass der Jugendliche seiner nachfolgenden Darstellung zu diesem Zeitpunkt keine expliziten Sachverhaltsaspekte vorwegnehmen möchte“ (Kohl 2020: 51)⁶. Timon beginnt nun mit einer ausführlichen narrativen Rekonstruktion zunächst des Todesfalls, daran anschließend dann der darauf folgenden Zeit⁷. Auch aufgrund dieser Reaktion ist der Gesprächseinstieg als gelungen zu bezeichnen: Die Interviewerin erreicht lokal ihr Ziel, dass der Jugendliche ihr – in Form einer episodischen Erzählung – seine Erfahrungen und Empfindungen schildert; dies gilt darüber hinaus auch für das Gespräch als Ganzes. Hinzu kommt, dass der Jugendliche das Sprechen über seinen Vater etwas später im Gespräch explizit positiv bewertet (vgl. Bendel Larcher und Pick in diesem Band, Punkt 3: positive Reaktionen identifizieren).

Förderliche Aspekte im Sinne einer *good practice* sind hier, dass die Interviewerin zu Beginn Nähe herstellt, ihr Gegenüber prospektiv als aktiven Gesprächspartner positioniert, über das Formulieren der eigenen Unkenntnis common ground herstellt, so dass der Jugendliche als Experte für seine Erfahrungen dieses Wissensdefizit bearbeiten kann. Zu den Gelingensbedingungen zählen wir auch die offene und direkt an den Jungen adressierte Erzählaufforderung, das Zulassen der Rückfrage sowie die positiv formulierte Markierung der Rückfrage als Vorschlag, ohne dies weiter inhaltlich zu bearbeiten. Letzteres kann auf der Basis

⁶ Kohl (2020: 48) bezieht sich auf das Konzept der „Darstellung von Sachverhalten“ Kallmeyer (1985: 85). Als *Sachverhaltsaspekte* definiert sie „das Herausstellen einzelner Informationen eines übergeordneten Sachverhalts“.

⁷ Es fällt auf, dass Timon die thematisch nicht festgelegte Erzählaufforderung direkt auf den Tod seines Vaters bezieht. Dies ist zum einen auf die Rahmung zurückzuführen: Den Flyer, mit dem für ein Forschungsprojekt Jugendliche gesucht wurden, die um ein Elternteil trauern, der Einwilligungsbogen und das Trauerzentrum als Ort. Zum anderen nennt die Interviewerin aber auch den Verein, der die Trauerbegleitung organisiert.

von psychotherapeutischem Hintergrundwissen als wertschätzende und aktiv hergestellte Passivität bezeichnet werden.

Der nun folgende Ausschnitt aus dem Interview mit Tanja soll einige Aspekte der interaktiven Konstitution des Gesprächseinstiegs beleuchten:

Beteiligung der Jugendlichen an der Eröffnungsphase TK2

((Vorbereitungsphase))

- 03 I2: ja_erst mal ganz schön dass du DA bist,
 04 hh°
 05 KJ2: [(<<p> ich freu mich auch;>)]
 06 I2: [dass das geklappt hat-]
 07 KJ2: ja;
 08 I2: dass du (.) auch wieder so: geSUND bist_dass du sagst du kannst teil-
 nehmen,

Anschließend an die kurze Vorbereitungsphase leitet die psychologische Psychotherapeutin I2 das Aussprechen von Wertschätzung der Anwesenheit ihres Gegenübers mit dem Diskursmarker „ja“ am Äußerungsbeginn (Imo 2013: 161) ein. I2 formuliert dies als komplexe *Adjektiv+dass-Satz-Konstruktion* (Günthner 2009), wobei sie die formelhafte Äußerung (Z. 3) mit zwei weiteren „dass-Sätzen“ listenartig um eine Wertschätzung des Zustandekommens des Termins aufgrund des verbesserten Gesundheitszustands der Jugendlichen erweitert und somit auf gesprächsorganisatorischer Ebene fortgesetzt das Rederecht beansprucht. I2 mildert zudem den institutionellen, formellen Einstieg umgangssprachlich mit dialektaler Lautung ab („ganz schön“, Z. 3) und schreibt Tanja mit dem letzten Item ihrer Liste Selbstbestimmtheit zu (Z. 8).

Direkt im Anschluss an die erste, formelhafte Konstruktion nutzt Tanja eine kurze Atempause der Interviewerin, um ihrerseits ihre Freude zu bekunden (Z. 05). So entsteht eine Überlappung, die als *kollektives Sprechen* (Schwitalla 1992) mit der Funktion des Herstellens von Nähe bezeichnet werden kann, da die Jugendliche zum einen mit dieser eher leise realisierten Äußerung nicht das Rederecht beansprucht und sich zum anderen an der Bearbeitung der von I2 initiierten Gesprächsaufgabe beteiligt. Tanja behandelt diesen ersten Austausch also als *Paarsequenz*⁸, analog zu einer Begrüßung⁹. Auch den Folgeturn bestätigt Tanja

⁸ Zu Paarsequenzen bzw. *adjacency pairs* im Hinblick auf den ersten Teil, der einen dazugehörigen zweiten Teil konditionell relevant macht, vgl. Gülich und Mondada (2008: 51–53).

⁹ Günthner (2009) zeigt, dass „schön, dass du da bist“ in Begrüßungssequenzen vorkommen kann, aber nicht immer eine Erwiderung nach sich zieht.

gut hörbar mit dem Responsiv „ja“. Die Jugendliche meldet sich also – im Gegensatz zu Timon – früh verbal zu Wort, beteiligt sich so an der Eröffnungsphase, setzt ihr eigenes Verstehen relevant und stellt selbstinitiiert Nähe her¹⁰. Die Interviewerin I2 übernimmt im Folgenden die von Tanja initiierte Dynamik der Nähe (siehe auch Abschnitt 3.2) und unterstützt sie besonders am Gesprächsanfang beim Erzählen, später stellt Tanja ihre Erlebnisse ausführlicher in Form von narrativ rekonstruierten Episoden dar. Wir können hier nicht den gesamten Gesprächseinstieg TK2 zeigen und bewerten, aber es ist uns an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass sich die Jugendlichen bezüglich der expliziten interaktiven Beteiligung am Gesprächseinstieg unterscheiden.

Gesprächseinstieg ohne Übergangsphase TK5

Der Gesprächseinstieg in das Interview TK5 soll abschließend als Kontrastbeispiel dienen. In der hier nicht gezeigten Vorbereitungsphase signalisiert Judith zunächst eine hohe Beteiligung und die Gesprächspartnerinnen stellen auf gesprächsorganisatorischer Ebene Nähe her (vgl. Kohl 2020: 34).

Dann spricht die Interviewerin in einer erhöhten Lautstärke ihren Dank aus (Z. 12):

- 12 I1: (0.32) °hh <<f> ja nochmal VIElen dank=>
 13 =hhh° <<dim> dass sie sich bereit erklärt haben(.) hier HERzukommen->
 (-)
 14 °hh u:nd äh:: für unsere studie <<ral> uns(0.81) n bisschen zu erZÄhlen
 was_sie (0.48) erlebt haben;>
 15 KJ5: (-) joa;
 16 (2.12)
 17 KJ5: joa es geht um_mein VAtter,

Judith ratifiziert den Dank weder verbal noch nonverbal, sondern blickt I1 aufmerksam an. Somit behandelt die Jugendliche die Äußerung der Interviewerin nicht als *first pair part* einer Paarsequenz – anders als Tanja und Mirko.

Auffällig ist, dass die Stimme der Interviewerin zunehmend leiser wird, während sie ihrem Gegenüber anschließend die Bereitschaft herzukommen zuschreibt. Obwohl die schwebende Intonation und die kurze Pause eine nicht-rederechtsbeanspruchende Ratifizierung zugelassen hätten (Z. 13), reagiert Judith

¹⁰ Mirko, der I1 gar nicht kennt, beteiligt sich im Interview TK4 in vergleichbarer Weise an der Eröffnungsphase.

erneut nicht (vgl. auch Kohl 2020: 35). Die Interviewerin setzt ihren Relativsatz additiv angeschlossen fort und schreibt ihrem Gegenüber damit die Bereitschaft zu, für die Studie etwas zu erzählen. Sie stuft dies herunter, indem sie es mit „*n bisschen*“ einschränkt und die Sprechgeschwindigkeit steigert (Z. 14). Durch die Konnexion mit „*und*“ sowie die mittel fallende Intonation „entsteht eine syntaktisch enge Verknüpfung zwischen der kurzen Eröffnungsphase und dem Übergangsschritt in die Kernphase, sodass die ohnehin schon nicht-adressierte Erzählaufforderung noch weiter in den Hintergrund tritt.“ (Kohl 2020: 36).

Die Interviewerin übernimmt das Rederecht im Folgenden zudem nicht wieder, obwohl Judith sich zunächst weiterhin als Rezipientin positioniert (Z. 15). Mit einer phonetisch abgeschwächten Variante des Responsivs „*ja*“ (vgl. Imo 2013: 169), „*joa*“, signalisiert die Jugendliche zudem „eine Vagheit in ihrer Verständendokumentation hinsichtlich des aktuellen Vorgehens“ (Kohl 2020: 36). Auch die daraufhin entstehende mehr als zweisekündige Pause weist darauf hin, dass für Judith Unklarheit bezüglich der weiteren Gesprächsaufgaben besteht. Anders als Timon im Interview TK3 initiiert die Jugendliche jedoch keine weitere Aushandlung des Vorgehens, sondern leitet mit einer Wiederholung des abgetönten „*joa*“ in der Funktion eines Diskursmarkers die Kernphase ein. Im Vergleich mit den Interviews TK3 und TK4 wird deutlich, „dass die Interviewerin hier jegliche inhaltliche Vorbereitungen im Vorfeld der Aufforderung auslässt und erst in der Formulierung der Aufforderung selbst einen vagen Rahmen und Anhaltspunkt [für Judiths] Erzählung setzt. [...] So entsteht im Gesprächsanfang des Interviews TK5 umso mehr der Eindruck, dass die Interviewerin ihr Rederecht frühzeitig abgibt.“ (Kohl 2020: 46). Dass dies lokal in dieser kurzen Einstiegssequenz ungünstig ist, wird daran erkennbar, dass die Jugendliche Unsicherheit und Unklarheit signalisiert. Dies wird von der Interviewerin jedoch im Anschluss wieder ausgeglichen, so dass der Gesprächseinstieg lokal problematisch wirkt, das Gespräch insgesamt jedoch als „hinreichend gut“ bewertet werden kann (siehe auch Abschnitte 3.2 und 4).

3.2 Redebegleitendes Verhalten der Interviewerinnen

Zu Beginn der Kernphase ist in den Interviews ein redebegleitendes Verhalten der Interviewerin zu beobachten, das die Jugendlichen in der Realisierung ihrer Sachverhaltsdarstellung auf verschiedene Weise unterstützt. Wir bezeichnen dieses als Übernahme einer von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik:

Eine Dynamik wird während der Sachverhaltsdarstellung von den Jugendlichen eingeführt und dann gemeinsam etabliert¹¹.

Wir setzen dies in Bezug zur psychotherapeutischen Haltung des ‚Sich Einstellens‘ auf das Gegenüber: Dieses ist geprägt durch ein *aktives Zuhören*, bei dem ebenso auf die eigenen Gefühle wie auf die des Gegenübers geachtet wird, zugleich soll möglichst unvoreingenommen zugehört werden, was eine bestimmte Zurückhaltung der Therapeut*innen fordert. Aus dieser Perspektive wäre eine hinreichend gute Praxis eine Zurückhaltung, die dem Gegenüber genügend Raum zur eigenen Darstellung und Exploration lässt, und es gleichzeitig in diesem Raum mit seinen Gefühlen nicht allein lässt.

Im Folgenden arbeiten wir aus gesprächsanalytischer Perspektive die Gesprächspraktik der Übernahme einer von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik als *good practice* heraus.

Beginn der Kernphase TK5

Wie bereits für das Kontrastbeispiel gezeigt, weicht die Interviewerin in der Eröffnungsphase des Interviews mit Judith von der Normalform ab (vgl. Abschnitt 3.1). Es wird sichtbar, dass die aktuelle Gesprächsphase von den beiden Gesprächspartnerinnen unterschiedlich interpretiert wird (vgl. Kohl 2020: 69–70). Ohne weitere Aushandlung führt die Jugendliche dann inhaltlich in ihr Antwortformat ein:

- 17 KJ5: joa es geht um_mein Vater,
 18 I1: <<einmal nickend> hm_hm,
 19 KJ5: (0.47) ÄHM der ist vor anderthalb jahren gestorben,
 20 I1: <<einmal nickend> hm_hm;>
 21 KJ5: (0.32) äh:::m der hatte SELBSTmord ge* (0.33)
 (gesagt) (.) [begang_n?]
 22 I1: [OHje:-]

Unter der Perspektive des redebegleitenden Verhaltens fällt in dieser Sequenz das interaktiv unterstützende, dichte Rückmeldeverhalten der Interviewerin in Zeile 18, 20 und 22 auf: Mithilfe von mittel bis hoch steigender Intonation initiiert Judith eine Gesprächsdynamik, mit der sie Rückmeldesignale auf singular in

¹¹ Wir danken Sylvia Bendel Larcher und Ina Pick für die hilfreichen Kommentare zu diesem Konzept.

Einzelturms gegebene Informationen einfordert (vgl. Kohl 2020: 71)¹². Bei der Interviewerin wird hier *good practice* in Form eines angepassten redebegleitenden Verhaltens sichtbar: Auf intonatorischer sowie sprecherwechselorganisatorischer Ebene ist zu erkennen, dass sie sich auf die von Judith initiierte Gesprächsdynamik einstellt und der Jugendlichen nach jeder Intonationseinheit sowohl verbale als auch nonverbale Rückmeldesignale gibt. Die interaktive Folgehandlung zeigt, dass diese Übernahme der gemeinsam etablierten Gesprächsdynamik unterstützend wirkt – Judith behält ihr Darstellungsformat bei und verdichtet es fortlaufend schrittweise.

In der darauffolgenden Sequenz wird Judiths Präferenz des gewählten Darstellungsformats, in dem die Interviewerin interaktiv und kontinuierlich miteinbezogen wird, anhand der interaktiven Folgehandlung besonders deutlich:

- 23 KJ5: °h [in der REha=]
 24 I1: [<<p> ohje;>]
 25 KJ5: =<<all> war sehr lange zychisch KRANK->
 26 I1: (0.59) !IN! der REha;
 27 KJ5: <<nickend> (IN) der reha;>
 28 I1: hm::_hm;
 29 KJ5: ähm mit ein (0.52) (wurde gesagt) <<leicht zittrige Stimme> äh:m> (0.42)
 VERLETZUNG_1_VATER?
 30 (.) [war das-]
 31 I1: [hm_hm,]

Nachdem Judith den Rehaaufenthalt ihres Vaters knapp und mit einer nicht weiter spezifizierten psychischen Erkrankung situiert (Z. 25), kommt es zur erstmaligen Unterbrechung innerhalb des Darstellungsformats. Zeitlich verzögert und stark akzentuiert wiederholt die Psychotherapeutin wortgleiche Teile aus Judiths kurz zuvor getätigter Äußerung. Die leise realisierte Interjektion in Zeile 24, ihre prosodisch expressive Sprechweise „!IN! der REha;“ (Z. 26) und die damit einhergehende Übernahme des lexikalischen Materials weisen dabei auf ein *Empathieangebot* hin: Gülich und Pfänder (2013) verstehen Empathieangebote als die konversationelle Verdeutlichung von Bestrebungen, den inneren Zustand einer anderen Person zu erkennen, relevant zu setzen und nachempfinden zu wollen (vgl. Gülich und Pfänder 2013: 435), in unserem Beispiel wird dies signalisiert durch die kontrastreiche stark akzentuierte Realisierung. Die Interviewerin zeigt also eine erhöhte emotionale Beteiligung, indem sie den Umstand des Suizids

¹² Dieser eng aufeinander abgestimmte Sprecherwechsel wird von Judith bereits sehr früh in der Vorbereitungsphase etabliert (vgl. Kohl 2020: 71).

relevant setzt und Judith anbietet, ihn näher ausführen zu können. Dabei greift sie auf sprecherwechselorganisatorischer Ebene jedoch nicht in die Darstellungsstruktur der Jugendlichen ein und fordert sie nicht explizit dazu auf, den Sachverhaltsaspekt zu detaillieren. Mit ihrem gedehnt realisierten *Continuer* in Zeile 28 signalisiert die Interviewerin unmittelbar nach Judiths Bestätigung vielmehr weitere Zuhörerbereitschaft und verdeutlicht, das Rederecht nicht übernehmen zu wollen. Sie positioniert sich damit zurück auf ihre aktuelle Beteiligungsrolle als Zuhörerin.

Die Jugendliche reagiert ratifizierend und unmittelbar (nonverbal verstärkt durch Kopfnicken) auf das Empathieangebot der Interviewerin. Betrachtet man ihr Verhalten als interaktive Folgehandlung mit Bezug auf den Einschub der Interviewerin, kann veranschaulicht werden, dass Judith Gelegenheiten, die sie von dem einseitigen, unmittelbar durch die Erzählaufforderung evozierten Rederecht zeitweise ablösen, nicht nur annimmt, sondern kooperativ unterstützt: Indem die Jugendliche in Zeile 29 die Verletzung des Vaters als Grund für seinen Rehaaufenthalt nennt, zeigt sie an, dass sie das Empathieangebot der Interviewerin inhaltlich bearbeitet. „Sie lässt also von ihrer eigenen Aktivität einer schrittweisen Darstellung ab und fokussiert den von der Interviewerin relevant gesetzten Sachverhalt.“ (Kohl 2020: 73). So verstärkt sich der Eindruck, dass Judith einen interaktiven Austausch gegenüber einem einseitig verteilten Rederecht bevorzugt¹³ und diesen auch in der Äußerung in Zeile 28 bis 30 mit den gleichen intonatorischen Mitteln erfolgreich (Z. 31) aufrechterhält (vgl. Kohl 2020: 73).

Aus Judiths interaktiver Folgehandlung kann abgeleitet werden, dass das Empathieangebot der Interviewerin in Zeile 25 das Darstellungsformat der Jugendlichen zwar unterbricht, gleichzeitig jedoch noch mehr Freiheiten in der interaktiven Konstituierung schafft: So ermöglicht die Psychotherapeutin der Jugendlichen in der Anfangsphase – und unter Berücksichtigung der aktuellen Gesprächsaufgabe existenzielle Erfahrungen darzustellen – ihr Rederecht auf interaktiver Ebene selbstgewählt zu gestalten.

Im Hinblick auf den bruchartigen Übergang und den damit zusammenhängenden abrupten Beginn der Kernphase des Interviews wird deutlich, dass der lokal als „*bad practice*“ (s. o.) erscheinende Gesprächseinstieg im unmittelbaren

¹³ Ob Judith einen interaktiven Austausch auch auf der Basis von globalen Erwartungen an den Interaktionstyp Interview bevorzugt, aufgrund individueller interaktiver Vorlieben oder wegen des belastenden Themas ist ohne mehr Gesprächsmaterial nicht abschließend zu klären. Festzuhalten bleibt, dass dies für die anderen Jugendlichen nicht zutrifft, sie produzieren ausgebaute narrative Rekonstruktionen.

interaktiven Verlauf von der Interviewerin durch die beschriebene engmaschige Rückmeldung aufgefangen wird. So kann unter Betrachtung der interaktiven Konstituierung herausgestellt werden, dass sich die beiden Gesprächspartnerinnen in einem eng aufeinander abgestimmten Sprecherwechsel gegenseitig hohe Kooperationsbereitschaft versichern und die Interviewerin sich – trotz des abrupten Einstiegs – auf verschiedensten Ebenen auf ihre Gesprächspartnerin einstellt. Die hier analysierte Sequenz soll unterstreichen, wie zügig die beiden Gesprächspartnerinnen zu Beginn der Kernphase des Interviews wieder zueinander finden, sich gemeinsam in der neuen Gesprächsphase orientieren und sich dabei interaktiv miteinander abstimmen.

Beginn der Kernphase TK4

Auch im Interview mit Mirko gibt es eine Übernahme der vom Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamik durch die Interviewerin: Diese stellt sich auf der Ebene der Darstellungsweise auf ihren Gesprächspartner ein und unterstützt ihn interaktiv in seiner Darstellungsstruktur.

Nachdem Mirko seine Sachverhaltsdarstellung mit einer zeitlichen sowie aktionalen Einordnung des Unfalls eröffnet (sein Vater befand sich in der Mittagszeit auf dem Arbeitsweg), führt er sein Darstellungsformat fortlaufend faktengeprägt fort (vgl. Knerich und Haagen 2021: 178–180). In Zeile 41 kommt es zu einer Darstellungslücke, die Verbalisierung des konkreten tödlichen Unfalls bleibt zunächst aus, und Mirko vollzieht einen inhaltlichen Sprung hin zu einer Evaluierung des Ereignisses (vgl. Kohl 2020: 64–65).

- 35 KJ4: (1.03) papa (wohnte) dort STRASSE_NAME_1 und [dann]
 36 I1: [hm_hm;]
 37 KJ4: in der STRASSE_NAME_2 über (die) kreuzung gegangen,
 38 I1: hm_HM-
 39 KJ4: über GRÜN und von der anderen seite kam n es ju wi,
 40 (.) [um die] ecke,
 41 I1: [<pp> oh; >]
 42 KJ4: (0.91) ja und es kam halt ganz PLÖTZlich für mich auch,
 43 und das war ich da_ich* erstmal ähm auch-
 44 (0.78)
 45 I1: is er als RADfahrer überfahren [(worden),]
 46 KJ4: [nee_nee als]
 FUSSgänger.
 47 I1: als FUSSgänger;
 48 KJ4: war auch in der (.) ähm mo_mor* also in der ZEITUNG_NAME_1 [drin-]

Die erwartungsstiftenden Hinweise der ausbleibenden Klimax, die der Jugendliche zuvor in der knappen Handlungskette schildert, veranlassen die Interviewerin zeitverzögert in Zeile 44 selbst den zentralen Ereignisaspekt in Form einer Frage zu formulieren (vgl. Kohl 2020: 66). So rekurriert die Interviewerin nach einer kurzen Pause in expliziter Form auf den tödlichen Unfall („überfahren worden“) und initiiert damit die Verbalisierung der Darstellungslücke. Dabei orientiert sich die Interviewerin an Mirkos Darstellungsweise und vervollständigt seinen faktengeprägten Bericht, indem sie nach näheren Informationen zum Unfallhergang fragt und damit zugleich den Tod des Vaters auf lexikalischer Ebene erstmals explizit manifestiert. Dass sich die Interviewerin also an dieser Stelle auf ihren Gesprächspartner einstellt, wird besonders im Vergleich zum Interview mit Judith erkennbar: Sie initiiert zu diesem gesprächsaktuellen Zeitpunkt eben kein Empathieangebot, sondern reagiert vielmehr fakten- sowie verlaufsorientiert. Die daraus ableitbare *good practice* lässt sich anhand Mirkos interaktiver Folgehandlung belegen: In den Zeilen 46 und 48 verneint der Jugendliche zunächst in einem überlappenden Redebeitrag die geschlossene Frage der Interviewerin und äußert dann knapp, intonatorisch tief fallend seine Antwort. Mirko fügt dann in einem Nachtrag (Z. 48) einen Beleg des Unfalls hinzu, indem er auf eine Berichterstattung einer großen Tageszeitung verweist und somit an seiner faktengeprägten Sachverhaltsdarstellung zum Unfallhergang festhält und diese abschließend unterstreicht.

Nach der gemeinsamen Schließung der Darstellungslücke nutzt Mirko sein Rederecht, um selbstinitiiert seinen damaligen Zustand relevant zu setzen („und ähm es war halt total äh: (-) plötzlich und [man konnte es] gar nicht richtig realISIERen weil [es waren] keine KRANKheiten;=“, im Transkript nicht mehr aufgeführt). D.h. bezüglich der globalen Darstellungsstruktur wird erkennbar, dass der Jugendliche die mit Bezug auf zwei Aspekte vorbereitete, fremdinitiierte Erzählaufgabe („uns interessiert was du erLEBT hast“, Z. 17 und „und_h° (0.43) wie_s dir GEHT- (0.86) <<p> da kannst du erstmal so (-) erZÄhlen;“, Z. 19–20), zuerst mit einer objektiven und knappen Sachverhaltsdarstellung bearbeitet und damit von dem thematischen Angebot der Interviewerin („was du erLEBT hast“) abweicht. Er wechselt danach zu seiner eigenen Perspektive, was als Reaktion auf den zweiten Aspekt der Aufgabe („und_h° (0.43) wie_s dir GEHT-“, Z. 19) interpretiert werden könnte. Hierbei setzt er dann selbstgewählte Inhalte relevant, die weniger Todesursache oder -hergang des verstorbenen Vaters beinhalten, sondern vielmehr seine eigenen damaligen Emotionen fokussieren. Auf globaler Ebene der Darstellungsstruktur seines Antwortformats wird somit deutlich, dass er die Schilderung vom Tod seines Vaters und sein eigenes Befinden getrennt voneinander darstellt. Erst einige Zeit später im Gespräch initiiert die Interviewerin eine thematische Zusammenführung zwischen dem Tod des Vaters und

Mirkos Erleben („*hm* hm* hm* kannst du dich noch erINnern wie das WAR wie du davon erFAHren hast von dem unfall?*“, Z. 650) (vgl. Kohl 2020: 81).

Zu diesem frühen Gesprächszeitpunkt ist somit ein redebegleitendes Verhalten der Interviewerin festzustellen, das es dem Jugendlichen ermöglicht, sein Antwortformat zu Beginn der Kernphase des Interviews frei zu gestalten. Gleichzeitig wirkt die Interviewerin unterstützend, wenn es darum geht, Darstellungslücken zu schließen und den Tod des Vaters interaktiv explizit zu verbalisieren. Anhand der interaktiven Folgehandlungen kann verdeutlicht werden, dass diese angepassten, lokalen Eingriffe der Interviewerin als *good practice* begriffen werden können, gerade weil sie zwar unterstützend wirken, dabei aber nicht die globale Erzählaufgabe steuern.

4 Förderliche Aspekte im Sinne einer *good practice*: Ergebnisse und Fazit

Wie bereits dargelegt, beziehen wir *good practice* für unseren Kontext auf das hinreichend gute Gespräch¹⁴. Positive Bewertungen der Jugendlichen fließen in unsere Bestimmung von Gelingensbedingungen ein. Dabei berücksichtigen wir das gesamte Gespräch, um sicherzustellen, dass wir unsere Aussagen ausschließlich auf die betrachteten Sequenzen beziehen, denn selbst wenn einzelne Phasen „misslingen“, kann man anhand dessen nicht das gesamte Gespräch beurteilen (vgl. auch Bendel Larcher und Pick in diesem Band).

Für den Gesprächseinstieg haben wir das Gespräch TK3 als ein Beispiel angeführt: Es wird interaktiv Nähe hergestellt und Klarheit über den Gesprächsrahmen und die Gesprächsaufgaben geschaffen, der Jugendliche beginnt die Kernphase mit einer ausgebauten episodisch-narrativen Rekonstruktion. Später formuliert er eine explizit positive Bewertung: „*ich red total GERN über meinen vater.*“. Die folgende Zusammenfassung bezieht sich nun auf alle von uns als gelungen kategorisierten Einstiegsphasen.

Mit Fokus auf die in dieser Phase hauptzuständige und -verantwortliche Interviewerin sind folgende Aspekte förderlich, um einen Gesprächsrahmen zu

¹⁴ Vgl. diesbezüglich auch Lucius-Hoene und Scheidt: „Ein zweites Bewältigungspotential liegt in der speziellen interaktiven Gestaltung der Erzählsituation, die *hinreichend* [Herv.d.Vf.] Raum und Vertrautheit bietet, um eine Auseinandersetzung des Erzählers mit seinen traumatischen Erfahrungen zu ermöglichen“ (Lucius-Hoene und Scheidt 2017: 238).

schaffen, in dem die Jugendlichen über ihre Erfahrungen rund um den Tod eines Elternteils sprechen können, und um sie zum Erzählen anzuregen:

- Informationen geben und Interesse bekunden, z. B. TK4

„ich hab hier so_n PAAR FRAGEN wo ich [vielleicht mal] DRAUF guck- aber (.) HAUPTsächlich °hh (-) interessiert mich dass du (.) erzählst was du mir h° (0.49) °h erzählen MÖCHtest- °h (-) uns erwachsene (.) die wir h° äh:::m (0.89) auch (0.44) erFORschen was* wie _s kindern und jugendli[chen GEHT_und] was die BRAUchen weil man das (.) °hh häufig ja nicht so WEISS- (0.47) uns interessiert was du erLEBT hast-“.

- Rückfragen und Beteiligung einladen und zulassen.
- Das Gegenüber als kompetente*n Gesprächspartner*in positionieren und dabei Bereitschaft und epistemische Autorität zuschreiben.
- Sich selbst positionieren und damit common ground herstellen, in unserem Korpus erfolgt dies z. B. über das Formulieren von Unkenntnis über die Vorgeschichte.
- Offene Erzählaufforderung anbieten und dabei das Gegenüber direkt adressieren.

Zuletzt möchten wir basierend auf Abschnitt 3.2 kurz auf hinreichend gute Aspekte eingehen, die sich auf das redebegleitende Verhalten der Interviewerin zu Beginn der Kernphase beziehen. In der Analyse wurde veranschaulicht, welche darstellungsbezogenen Freiheiten die Jugendlichen aufgrund des redebegleitenden Verhaltens der Interviewerin innerhalb ihres Antwortformats haben, trotz des lokalen Zugzwangs, der mit der Erzählaufforderung auf gesprächsorganisatorischer Ebene einhergeht. Das redebegleitende Verhalten der Interviewerin möchten wir hierbei nicht im Hinblick auf spezifische, förderliche Mittel oder Merkmale konkretisieren. Wir argumentieren vielmehr dafür, dass sich die Übernahme bzw. Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken durch die Interviewerin als hinreichend gute Gesprächspraktik beschreiben lässt. Dies erreicht die Interviewerin vor allem auf sprecherwechselorganisatorischer Ebene: Sowohl während der Darstellungsaktivitäten der Jugendlichen als auch in längeren Gesprächspausen positioniert sie sich als ZuhörerIn und ergreift das Rederecht für Empathieangebote oder zur interaktiven, darstellungsstrukturellen Unterstützung. Sie behält somit ihre Interaktionsbeteiligung als Interviewerin hinsichtlich des methodisch kontrollierten Rückmeldehandelns (vgl. Depermann 2013) bei, passt sich aber dennoch lokal den Reaktionen der Jugendlichen an (vgl. Kohl 2020: 83). Dadurch gibt sie ihnen direkt zu Beginn ihres Antwortformats die Freiheit, selbstgewählte, relevante Inhalte innerhalb

ihrer Ausführungen zu entfalten und signalisiert gleichzeitig Sensibilität auf interaktiver Ebene.

An der Gesprächspraktik der Übernahme bzw. Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken wird also ersichtlich, dass ein aus der psychotherapeutischen Praxis stammendes und zunächst abstrakt erscheinendes Konzept wie ‚Sich Einstellen‘ durchaus gesprächsanalytisch fassbar ist. Deutlich wird zudem auch, dass *good practice* nicht auf der Handlungsebene standardisiert werden kann, denn dasselbe Handeln kann abhängig von der individuellen Situation und der Art der interaktiven Beteiligung jugendlichen Gesprächspartner*innen entweder förderlich oder hinderlich sein. Gerade Jugendliche mit ihrer noch fragilen Autonomie und besonderen Empfindlichkeit in Gesprächen mit Erwachsenen benötigen also eine flexible Gesprächsführung.

Obwohl wir davon ausgehen, dass die von uns bestimmten förderlichen Aspekte am Gesprächseinstieg und die Gesprächspraktik der Übernahme und Akzeptanz der von den Jugendlichen initiierten Gesprächsdynamiken auch für (Erst-)Gespräche in der Trauerbegleitung relevant sein können, da diese präventiv und auf die Betroffenen ausgerichtet sind, ist diesbezüglich weiterführende Forschung notwendig. Für den Bereich der Trauerbegleitung wäre ein interdisziplinäres Forschungsprogramm im Sinne von Brünner und Pick (2020), das sowohl die Praktiker*innen als auch die Betroffenen einbezieht, außerordentlich wünschenswert, nicht zuletzt, um die Erkenntnismöglichkeiten der linguistischen Gesprächsanalyse auch in dem Feld der Trauerbegleitung bekannt und nutzbar zu machen.

5 Literatur

- Bergmann, Jörg R. 1981. Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hgg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache*, 9–51. Düsseldorf: Schwann.
- Baßler, Margit & Schins, Marie-Thérèse. 1992. *Warum gerade mein Bruder. Trauer um Geschwister*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bongartz, Detlef. 2014. Entwicklung eines Curriculums zur Befähigung von professionell tätigen Menschen für die Kindertrauerbegleitung. In Franziska Röseberg, & Monika Müller (Hgg.), *Handbuch Kindertrauer: Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien*, 495–507. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brünner, Gisela & Ina Pick. 2020. Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72. 63–98.
- Bundesverband Trauerbegleitung. *Qualitätsstandards „Trauerprozesse im Rahmen von Beratung und Psychotherapie“*. <https://bv-trauerbegleitung.de/qualifizierung/qualitaets>

- standards trauerprozesse-im-rahmen-von-beratung-und-psychotherapie-befaeigungs-kurs-fuer-trauerbegleitung-in-spezifischen-berufsgruppen/ (Abruf am 15.12.2020).
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: VS.
- Deppermann, Arnulf. 2013. Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum qualitative Sozialforschung* 14/3, o.S. (PID): <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (Abruf am 26.11.2022).
- Deppermann, Arnulf. 2015. Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 57/2015. 1–31. <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf> (Abruf am 26.11.2022)
- Dowdney, Linda. 2000. Annotation: Childhood Bereavement Following Parental Death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41/07. 819–830.
- Gülich, Elisabeth & Lorenza Mondada. 2008. *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gülich, Elisabeth & Stefan Pfänder. 2013. Zur interaktiven Konstitution von Empathie im Gesprächsverlauf. Ein Beitrag aus der Sicht der linguistischen Gesprächsforschung. In Thiemo Breyer (Hgg.), *Grenzen der Empathie: philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*, 433–458. Paderborn: Fink.
- Günthner, Susanne. 2006. Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen‘ in der Interaktion. In Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Grammatik und Interaktion – Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, 95–122. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Günthner, Susanne. 2009. „Adjektiv + dass-Satz“-Konstruktionen als kommunikative Ressourcen der Positionierung. In: Günthner, Susanne & Jörg Bücker (Hgg.) *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*, 149–184. Berlin & New York: De Gruyter.
- Haagen, Miriam & Heike Knerich. 2019. Jugendlichen zuhören: Gespräche über den Tod des Vaters. Eine qualitative Studie. *Persönlichkeitsstörungen* 23. 225–235.
- Hausendorf, Heiko & Uta Quasthoff. 2005. *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Imo, Wolfgang. 2013. *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Oloff, Florence. 2017. *Genau* als redebeitragsinterne, responsive, sequenzschließende oder sequenzstrukturierende Bestätigungspartikel im Gespräch. In Hardarik Blühdorn, Arnulf Deppermann, Henrike Helmer & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Diskursmarker im Deutschen Reflexionen und Analysen*, 207–232. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kallmeyer, Werner. 1985. Handlungskonstitution im Gespräch: Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch durch. In Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (Hgg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983*, 81–122. Niemeyer: Tübingen.
- Knerich, Heike & Julia Sacher. 2020. „das ist ja !!!re“: (Außer-)Gewöhnliches im Gespräch. In: Kluge, Bettina, Wiltrud Mihatsch & Birte Schaller (Hgg.), *Kommunikationsdynamiken zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Festschrift für Barbara Job zum 60. Geburtstag* (ScriptOra 145), 193–224. Tübingen: Narr Franke Attempo.
- Knerich, Heike & Miriam Haagen. 2021. Jugendliche erzählen vom Tod ihres Vaters: Verfahren der Aktualisierung und Distanzierung. Erscheint in Marina Iakushevich, Yvonne Ilg &

- Theresa Schnedermann (Hgg.), *Linguistik und Medizin: Sprachwissenschaftliche Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven (Tagungstitel)*, 171–188. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Kohl, Justine. 2020. „(2.12) joa es geht um_mein VAtter,“ *Gesprächsanfänge in semistrukturierten Interviews mit trauernden Jugendlichen*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi:10.4119/unibi/2942039 (Abruf am 26.11.2022).
- Lamerichs, Joyce, Eva Alisic & Marca Schasfoort. 2018. Accounts and their epistemic implications. An investigation of how 'I don't know' answers by children are received in trauma recovery talk. *Research on Children and Social Interaction* 2/1. 25–48.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Carl Eduard Scheidt. 2017. Bewältigen von Erlebnissen. In Matías Martínez (Hgg.), *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, 235–242. Stuttgart: Metzler.
- Lytje, Martin & Atle Dyregrov. 2019. The price of loss: a literature review of the Psychosocial and health consequences of childhood bereavement. *Bereavement Care* 38/1 13–22.
- Röseberg, Franziska & Monika Müller (Hgg.). 2014. *Handbuch Kindertrauer: Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwitala, Johannes. 1992. Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11/1. 68–98.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, ... & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10/2009. 353–402.
- Spiegel, Carmen & Thomas Spranz-Fogasy. 2001. Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1241–1252. Berlin & New York: De Gruyter.
- Tein, Jenn-Yun, Irwin N. Sandler, Tim S. Ayers & Sharlene A. Wolchik. 2006. Mediation of the Effects of the Family Bereavement Program on Mental Health Problems of Bereaved Children and Adolescents. *Prevention Science* 7/2. 179–195.
- Wagner, Birgit. 2019. *Psychotherapie mit Trauernden. Grundlagen und therapeutische Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Weiß, Sabine. 2006. *Die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7351/1/Weiss_Sabine.pdf (Abruf am 26.11.2022).
- Witt-Loers, Stephanie. 2014. *Trauernde Jugendliche in der Familie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winnicott, Donald W. 1958, dt. 1976/2008. *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Worden, J. William. 2004. *Beratung und Therapie in Trauerfällen: Ein Handbuch*. 2. erw. Aufl. Bern: Hans Huber.

