

PETER KOSSACK

Lernen Beraten

Eine dekonstruktive Analyse
des Diskurses zur Weiterbildung

[transcript] Pädagogik

Lernen Eraten

Peter Kossack (Dr. phil.) arbeitet an der Verbindung poststrukturaler Positionen mit didaktischen und theoretischen Figuren in Erwachsenen- und Weiterbildung. Besondere Schwerpunkte sind hier die Beratung von (Selbst-)Lernprozessen sowie das professionelle methodische Handeln in Lehr-Lernsituationen.

PETER KOSSACK

Lernen Beraten

Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses
zur Weiterbildung

[transcript]

Diese Arbeit wurde als Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin unter dem Titel »Lernen Beraten – Die Entwicklung einer professionellen Praktik in der Weiterbildung« angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2006 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Umschlagabbildung: Ines Schädel

Lektorat & Satz: Peter Kossack

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-294-5

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Zum Aufbau der Untersuchung	15
3	Lernberatung im Kontext	19
4	Von der Beratung zur Lernberatung	23
4.1	Beratung	23
4.2	Pädagogische Beratung	28
4.3	Pädagogische Beratung in der Erwachsenenbildung	46
5	Lernberatung in der Weiterbildung	51
5.1	Über die Konzepte zur Lernberatung	54
5.2	Lernberatung für das Individuum in der Gemeinschaft	56
5.3	Lernberatung und das selbsttätige Subjekt	60
5.4	Lernberatung und das autopoietische System	68
5.5	Lernberatung mit dem Eigensinn der Lernenden	75
5.6	Lernberatung in einem System von Relationen	79
5.7	Zusammenfassung	83
6	Die theoretische Folie	89
6.1	Von der Tiefe zur Struktur	91
6.2	Ein Anfang	93
6.3	Das unendliche Spiel der Beziehungen – Die Strukturalität	96
6.4	Der Ursprung als ergänzender Ersatz – Das Supplement	102
6.5	Deraufgeschobene Unterschied – Die différence	108
6.6	Das apokryphe Subjekt	118
6.7	Von der ‚echten‘ Kommunikation	128
6.8	Die doppelte Geste der Dekonstruktion	136

7 Die Methodenfrage	141
8 Dekonstruktion in der Lernberatung	151
8.1 Die erziehungswissenschaftliche Rezeption	151
8.2 Die Aussicht	156
8.3 Selbstgesteuert in die Lernberatung	159
8.4 Die gebrochene Symmetrie in der Lernberatung	171
8.5 Vom Mangel ressourcenorientierter Lernberatung	180
8.6 Das idealisierte Subjekt in der Lernberatung	184
8.7 Typische Lernberatungsschemata	189
9 Zum Schluss: Vor dem Schauplatz der Beratung des Lernens ...	193
9.1 Zusammenfassung und Ergebnisse	194
9.2 Perspektive	198
10 Literatur	203

1 Einleitung

Der Titel der Studie eröffnet mehrere Fragen. ‚Lernen Beraten‘ – beide Begriffe erscheinen als Hauptwörter, zwischen denen kein Komma steht. Es geht also um Lernen und um Beraten. Zwei Tätigkeiten, zwei Handlungen oder zwei Praktiken, die hier in einem spezifischen Zusammenhang entwickelt werden. Auf den Zusammenhang wird im Untertitel hingewiesen: die Weiterbildung. Es geht also, um Lernen und Beraten in der Weiterbildung. Der Untertitel gibt aber noch einen weiteren Hinweis zu dieser Untersuchung. In der folgenden Argumentation geht es um die Entwicklung einer professionellen Praktik in der Weiterbildung, der Beratung des Lernens Erwachsener oder kurz, um Lernberatung. Der Untertitel macht darüber hinaus deutlich, dass hier die Auffassung vertreten wird, dass es sich bei ‚Lernberatung‘ um eine professionelle Praktik in der Weiterbildung handelt, deren Entwicklung vorgestellt werden soll. In einem engen Sinne meint hier die Entwicklung einer professionellen Praktik nicht die Entwicklung als professionelle Praxis, sondern die Entwicklung der Praktik als theoretisch-konzeptionelles Konstrukt in der Weiterbildung. Es geht, mit anderen Worten, um die Lernberatung, wie sie in der Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisch wird. Gegenstand dieser Analyse ist folglich nicht eine sogenannte empirische Lernberatungspraxis bzw. tatsächliche Lernberatungsgespräche, die dann analysiert werden könnten, sondern Gegenstand sind vielmehr Aussagen und Systeme von Aussagen – also Konzeptionen – die der erwachsenenpädagogischen Literatur zu Lernberatung zugeschrieben werden können. Gegenstand dieser Studie ist der wissenschaftliche Diskurs zur Lernberatung in der Weiterbildung.

Eine weitere Frage, die der Titel stellt, ist die nach den Grenzen des Begriffs ‚Weiterbildung‘. Was wird hier mit Weiterbildung angesprochen? Meint nun Weiterbildung das gesellschaftliche Feld, die pädagogische Interaktion oder die wissenschaftliche Disziplin? Wird der Name ‚Weiterbildung‘ noch einmal von dem der ‚Erwachsenenbildung‘ unterschieden oder soll ‚Weiterbildung‘ für beides zugleich stehen? Es ist festzuhalten, dass

sich bis heute keine einheitliche Konvention etablieren konnte sowohl hinsichtlich des gesellschaftlichen Feldes als auch hinsichtlich der Wissenschaft von diesem Feld sowie der (professionellen) Praktiken dieses Feldes. Es haben sich unterschiedliche Konventionen zur Bezeichnung der Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Die einen nennen die Wissenschaft, wie eben geschehen, mit vollem Namen, andere sagen nur ‚Erwachsenenbildung‘ und die Spezifizierung hin zur Wissenschaft ergibt sich aus dem Kontext, andere sprechen von ‚Erwachsenenpädagogik‘ und wieder andere von Andragogik. In dieser Studie wird die Vielgestaltigkeit der Konvention eingehalten und verschiedene Namen eingesetzt werden, um die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu benennen. Wenn es nun um die Lernberatung in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geht, meint das vorerst nichts anderes, als die Aufarbeitung dessen, was in der Fachliteratur zur Lernberatung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung ausgesagt wird. Es geht also zunächst um die Zusammenschau der verschiedenen Aussagen, Ansätze, Konzepte zur Lernberatung in der Erwachsenenpädagogik. Nun stellt sich die Frage, warum ‚Lernberatung‘ hier als Praktik(en) bezeichnet wird. Dies verweist auf den wissenschaftstheoretischen Hintergrund, vor dem diese Analyse entfaltet wird. Der Begriff der Praktik hat hier einen heuristischen Status. Praktiken lassen sich als Handlungsweisen verstehen, die wiederholt auftreten, ohne ganz identisch zu sein. Im Vergleich zu dem Handlungsbegriff, der spätestens seit den siebziger Jahren im erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Diskurs etabliert ist, wird dem Praktikenbegriff auf einer theoriestrategischen Ebene hier ein Vorteil eingeräumt. Mit den interaktionistischen Theorien wurde die Situativität und Einmaligkeit von Handlungen und Interaktionen überzeugend hervorgehoben. „Der Begriff der Praktiken schließt die Situiertheit und Einmaligkeit von Handlungen ein, bezieht diese aber aufgrund seiner strukturalistischen Herkunft, und darin liegt sein besonderer Vorzug, wieder auf die Diskurse, in denen diese Handlungsweisen sich situativ vollziehen und durch die diese konstituiert werden.“ (Kossack 2004: 86)

Die Praktik(en) der Lernberatung haben sich, will man dem Titel weiter folgen, entwickelt. Was aber – so möchte man vorsichtig fragen – meint hier Entwicklung? Ist eine Entwicklung angesprochen, die einem Fortschritt gleichkommt, so dass wir sagen können in den letzten zehn, zwanzig, dreißig oder vierzig Jahren hat sich die Lernberatung von hier nach da entwickelt, ist zu Blüte gelangt etc.? Oder könnte Entwicklung hier meinen, dass es um das Entwickeln dessen geht, was *jeweils* unter Lernberatung verstanden wird? Nun meint Entwicklung hier mehreres zugleich. Zum einen meint Entwicklung die systematische und chronologische Entwicklung der

Lernberatungskonzeptionen, zum anderen meint Entwicklung aber auch das Entwickeln der Aussagen zur Lernberatung in einem analytischen Sinne als Entwirren. Eine weitere Unterscheidung: Was meint Lernberatung? Dieser Frage wird über die gesamte Arbeit hin nachzugehen sein. Es geht aber, so legt es das Kompositum nahe, um die Beratung von Lernen. Diese sehr unspezifische Fassung soll an dieser Stelle genügen und sei zugleich eine erste Abgrenzung zu anderen ‚pädagogischen‘ Beratungsformen, wie Bildungsberatung, Weiterbildungsberatung, Schullaufbahnberatung etc.

Wenn nun aber von ‚Lernen‘ und ‚Beratung‘ die Rede sein wird, so ist unmittelbar die Nähe zur Lernpsychologie und Beratungspsychologie hergestellt, da diese beiden Begriffe, so wichtig sie auch für den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs sein mögen, konzeptionell von der Psychologie geprägt wurden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lernbegriff hat eine mittlerweile über hundertjährige experimentelle psychologische Tradition. Der Beratungsbegriff entwickelt sich konzeptionell ebenfalls aus der Psychologie heraus. Im Gegensatz zu den experimentellen Anfängen der Lernpsychologie entwickelt die Beratungspsychologie sich aus der Tiefenpsychologie Adlers sowie der Humanistischen Psychologie Rogers. Daraus folgt wiederum, dass es zu analysieren gilt, ob und wenn ja, in welcher Weise es so etwas wie eine ‚eigene‘ pädagogische bzw. erwachsenenpädagogische Lernberatung gibt, die mehr oder anderes ist als das, was die Psychologie anbietet. Es geht folglich auch um die Entwicklung dessen, was pädagogische Beratung und im Besonderen dann Lernberatung in einem erwachsenenpädagogischen Kontext genannt wird.

Die Erwachsenenpädagogik scheint sich mit der Ausbildung eigener Forschungstraditionen schwer zu tun, was auch daran liegen mag, dass sie ein immer noch relativ junger Zweig der akademischen Erziehungswissenschaft ist. Zugleich steht die Erwachsenenpädagogik (und vielleicht die Allgemeine Erziehungswissenschaft überhaupt) in Gefahr, allein die arme Verwandte der Psychologie, der Soziologie oder der Betriebswirtschaftslehre zu sein, zu bleiben oder zu werden. Eine Strategie, diesen Status zu verhindern, ist nach Olbrich die Auseinandersetzung einer Disziplin mit ihrer eigenen Geschichte (vgl. Olbrich 1991). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte „läßt sich so auch unter legitimatorischen Gesichtspunkten betrachten“ (ebd.: 70). Aber was meint die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte? Sie meint zum Beispiel die theoretischen Aussagen, die zu einem bestimmten Gegenstand über die Zeit gemacht wurden, miteinander in ein Spiel zu bringen. Dieses Spiel kann dabei unterschiedlichen Regeln folgen. Es kann taxonomisch sammelnd, systematisierend oder auch vergleichend gespielt werden. Was mir wichtig erscheint, weil meines Erachtens hier ein Mangel in der Disziplin vorliegt, ist, die verschiedenen

Aussagen, die verschiedenen theoretischen Anstrengungen in einen Dialog zu bringen. Dieser Dialog muss nicht harmonisierend oder ausgleichend sein, er kann durchaus auch eskalierend stattfinden. Der Dialog differenter theoretischer Aussagen zu einem Gegenstandsbereich kann für eine neue Variante der Legitimation der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung bürgen.¹

Wenden wir uns dem Hintergrund der Diskussion zur Lernberatung zu. Beratung in der Pädagogik wird in den letzten vier Jahrzehnten in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und der Individualisierung – auch der Lernprozesse thematisiert (vgl. z.B. Pöggeler 1964; Tietgens et al. 1970; Lenz 1987; Krause et al. 2003). Die auszumachende Argumentation nimmt dabei folgenden Gang: Die Modernisierung der Industriegesellschaften führt zu einem permanenten und sich zunehmend beschleunigenden Wandel dieser Gesellschaften. Mit diesem Wandel verändern sich die Anforderungen an die Individuen. Eine zentrale Variante diesem Wandel zu begegnen, wird unter dem Begriff des lebenslangen Lernens diskutiert. Mit diesem gesellschaftlichen Wandel geht also eine permanente An- und Zumutung einher, die von den in dieser Gesellschaft lebenden Mitgliedern – wollen sie nicht an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden (z.B. Arbeitslosigkeit) – lebenslanges Weiterlernen erfordert. Diese lebenslangen Lernprozesse werden gewissermaßen zeitlich und räumlich entgrenzt und mehr oder weniger losgelöst von dem traditionellen kursiven Seminarsetting entworfen. Sie können nicht einfach standardisiert stattfinden, da sich hoch differenzierte individuelle Lernbedürfnislagen ergeben, die allein über individuelles Lernen angemessen bearbeitet werden können. Lernen kann und soll individuell durch die Lernenden gesteuert werden. Zudem scheint sich Lernen in der Gegenwart zu universalisieren, so dass Lernen nicht nur, ja gar nicht einmal vor allem in organisierten Lehr-Lernsituationen stattfindet, sondern quasi überall (am Stammtisch, am Frühstückstisch, am Arbeitstisch/-platz). Lernen ist damit von der Lehre formal entkoppelt worden. Die Individualisierung der Lernprozesse macht in der Folge neue Formen der professionellen Begleitung und Betreuung dieser Lernprozesse notwendig.

Wenn nun Lernen aber nicht mehr von Lehren abhängt, der Zusammenhang zwischen beidem ein nur kontingenter ist, die Lernorte und Lernbedürfnisse sich so verwandelt und vervielfältigt haben, dann nimmt die Diskussion um lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen nicht Wunder. Nachdem dieses propagiert und in die Praxis umgesetzt wurde, konnte man feststellen, dass selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernprozesse bestimmte Kompetenzen voraussetzen, die nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kön-

1 Zur Legitimationsdebatte vgl. z.B. Olbrich 1980.

nen. Tietgens hat dies allerdings auch schon 1970 aus systematischer Perspektive festgestellt (vgl. Tietgens et al. 1970). In der disziplinären Diskussion wurden diese Kompetenzen zuletzt unter dem Titel ‚Metakognition‘ geführt. Allerdings könnte man behaupten, dass es Vorläufer zu diesem Titel gibt, die spätestens mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff einsetzen. Der Aufbau dieser metakognitiven Selbstlernfähigkeiten soll dann in der Folge begleitet werden durch die (Lern-)Beratung. Auch dieser Zusammenhang ist nicht ganz neu. „Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 91) Und nur fünf Jahre später wird die Bedeutung der Lernberatung vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung konkret hervorgehoben:

„Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lernens auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Im Selbstlernzentrum ist der Lernberater unentbehrlich. Lernberatung bezieht sich auch auf die Arbeit mit Unterrichtsmedien und führt in die Nutzungsmöglichkeiten der Unterrichtstechnologie ein. Als Fachberatung kann sie weniger im Rahmen der allgemeinen Bildungsberatung erfolgen, sondern muß durch den Lehrenden unmittelbar vermittelt werden.“ (Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung 1975: 63)

Lernberatung erhält hier weit reichende Aufgaben zugeschrieben. Die Begleitung und Beratung des Lernprozesses bezieht Verfahren zur Aneignung von Wissen und Können ebenso mit ein wie die materialen Inhalte dieser Aneignung. Sie zielt in dieser Fassung von 1975 auf die Lernschwierigkeiten und hat die Funktion, diese überwinden zu helfen. Der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung siedelt die Lernberatung sowohl in einer allgemeinen Bildungsberatung an als auch im traditionellen Setting durch die Lehrenden. Seither wird der ‚Ort‘ der Lernberatung in verschiedenen Varianten entworfen. Döring und Ritter-Mamczek unterscheiden die Großgruppenberatung von der Kleingruppenberatung und der Einzelberatung, die jeweils unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen. Die individuelle Lernberatung hat nach Döring und Ritter-Mamczek die konkreten Lernstörungen und Leistungsschwächen von Lernenden zu besprechen (vgl. Döring und Ritter-Mamczek 2001: 84f.). Knoll und Häbner wiederum unterscheiden, ähnlich wie der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung, eine explizite von einer impliziten Lernberatung. Die explizite Lernberatung ist dabei von

den anderen Handlungsbereichen zeitlich und personell zu unterscheiden und die implizite Lernberatung ist in ein konkretes Lehr-Lerngeschehen integriert (Knoll et al. 2005: 211). Kemper und Klein verstehen Lernberatung als andragogisches Gesamtkonzept bzw. andragogische Antwort auf die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels an die Individuen (Kemper und Klein 1998: 8f.). Klein weist allerdings darauf hin, dass gerade den Lernberatungsgesprächen besondere Bedeutung zukommt. Zugleich merkt sie an, dass Lernberatungsgespräche „in Bezug auf eine Expertise von Lernberatung noch wenig durchdacht“ sind (Klein 2005a: 47). Wenn in dieser Untersuchung von Lernberatung die Rede ist, soll daher ein enger Begriff von Lernberatung verfolgt werden. Lernberatung verweist hier also nicht auf ein erwachsenenpädagogisches Gesamtkonzept, sondern auf das individuelle Lernberatungsgespräch. Der Untersuchungsgegenstand dieser Studie in einem engeren Sinne ist das Lernberatungsgespräch, wie es in der erwachsenenpädagogischen Literatur konzeptionell entwickelt wird.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist dabei ein Verdacht, der sich aus der Lektüre der Lernberatungsliteratur heraus entwickelte. Dieser Verdacht gründet auf einer Beobachtung, die eine Figur in der Literatur zur Lernberatung betrifft, die selbstverständlich zu sein scheint: Als Konzentrat der jeweiligen konzeptionellen Arbeit wird ein Lernberatungsschema entwickelt und dieses Schema wird en passant wieder aufgehoben. Ein solches Lernberatungsschema stellt in der Regel den typischen Ablauf eines Lernberatungsgesprächs vor. Genauso regelmäßig wie das Lernberatungsschema taucht aber im Anschluss an ein Schema der mehr oder minder ausdrückliche Hinweis auf, dieses Schema nicht schematisch zu verstehen. Diese Lektüreerfahrung kann als Ausgangspunkt dieser Untersuchung beschrieben werden. Von diesem Ausgangspunkt ausgehend wird hier das Ziel verfolgt, den Grund dieser bemerkenswerten Figur, die immerhin den theoretisch-konzeptionellen Kulminationspunkt der untersuchten Lernberatungskonzeptionen aufhebt, analytisch einzuholen. Mit dieser Lektüreerfahrung beginnend, verfolge ich einen Verdacht, der sich in folgenden Fragestellungen zusammenfassen lässt: Wie lässt sich die Doppelfigur erklären, die zuerst mit erheblichem konzeptionellen Aufwand Lernberatungsschemata entwickelt um diese dann en passant wieder aufzuheben? Worin gründet die scheinbare Notwendigkeit der Lernberatungsschemata? Und worin gründet ihre Aufhebung? Was ist der Grund der Schematisierung der Lernberatung und warum funktioniert diese nicht?

Eine solche Analyse wird nicht einfach einen neuen Lernberatungsansatz hervorbringen. Eine solche Analyse kann aber – und so verstehe ich den Status dieser Untersuchung – einen Beitrag leisten in der theoretischen und praktischen Entwicklung dessen, was Lernberatung genannt wird. Eine

solche Analyse kann – das ist wenigstens der Anspruch, den ich hier verfolgen – über die Analyse der vielleicht notwendigen Widersprüche der untersuchten Lernberatungskonzeptionen eine Perspektive eröffnen, wie Lernberatung konzeptionell und analytisch diesseits von Lernberatungsschemata zu entwickeln wäre. Insofern verstehe ich diese Untersuchung als einen Beitrag zur Entwicklung der professionellen Praktik ‚Lernberatung‘ in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Ein solcher Beitrag in der Entwicklung dieser professionellen Praktik bedarf eines bestimmten methodischen Verfahrens. Es handelt sich gewissermaßen um eine sekundäranalytische Analyse, in der der wissenschaftliche Diskurs zur Lernberatung in der Weiterbildung untersucht wird. Um eine solche Analyse durchzuführen bedarf es eines Werkzeuges zur Untersuchung von Texten. Ich greife hier auf ein Instrument zurück, mit dem ich die erwachsenenpädagogische Literatur einem bestimmten Lektüerverfahren unterziehe, das ich dekonstruktive Lektüre nenne. Die dekonstruktive Lektüre setzt als methodisches Verfahren einen spezifischen Theoriehintergrund voraus, der noch ausführlich vorgestellt werden wird. Hier sei nur so viel vorangestellt: Die dekonstruktive Lektüre und mit ihr der poststrukturalistische, grammatologisch-dekonstruktive Theoriehintergrund, vor dem ich die Lernberatungsliteratur lese bzw. analysiere, wird als Instrument vorgeschlagen, da sie als Verfahren beschrieben werden kann, dass einerseits auf die Brüche in Texten zielt und andererseits diese Brüche hervorarbeitet. Was meine ich mit Brüchen in Texten? Weiter oben habe ich einen solchen Bruch beschrieben. Die Entwicklung eines Lernberatungsschemas, das unmittelbar wieder aufgelöst wird, beschreibe ich als einen solchen Bruch. Als Bruch beschreibe ich weiterhin die konzeptionelle Forderung nach Transparenz, Offenheit und Gleichberechtigung im Lernberatungsgespräch, die regelmäßig aufgehoben wird in den Strategien, mit denen Lernberater diese Transparenz, Offenheit und Gleichberechtigung herstellen sollen. Wenn es in dieser Analyse also weniger darum geht, unmittelbar einen neuen Lernberatungsansatz vorzustellen, dann geht es darum, über eine bestimmte Variante der Analyse, solche Aspekte, die als Brüche in den Aussagen zur Lernberatung auftauchen, herauszuarbeiten. Es geht in gewisser Weise darum, die in den untersuchten Konzeptionen ausgeschlossenen Aspekte von Lernberatung sichtbar zu machen und in den Diskurs zur Lernberatung wieder einzuschreiben. Diese Ausschlüsse, die als Brüche sichtbar werden, führen mit anderen Worten zu bemerkenswerten konzeptionellen Problemen, die in den Blick gebracht werden. Damit wird eine systematische Grundlage geschaffen, von der aus Lernberatung sich weiter entwickeln lässt, ohne dass ein solches Konzept einfach und blind dieselben Brüche und Ausschlüsse produziert wie die etablierten Ansätze.

2 Zum Aufbau der Untersuchung

Aus den Vorbemerkungen der Einleitung lassen sich die thematischen Abschnitte dieser Untersuchung ablesen. Um die dekonstruktive Analyse durchführen zu können, um also die Brüche und Ausschlüsse, die in den Blick gebracht werden sollen, hervorarbeiten zu können, müssen mehrere vorbereitende Schritte unternommen werden. Dazu zählt die Einführung in den theoretischen Hintergrund ebenso wie die Vorstellung des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes zur Lernberatung in der Weiterbildung. Diese Untersuchung lässt sich in der Folge in drei größere Abschnitte unterscheiden. Der erste Abschnitt (Kap. 3-5) verfährt darstellend und rekonstruiert die Entwicklung sowie den aktuellen Stand der Diskussion zur Lernberatung für die Weiterbildung. Mit Kapitel 3 wird die Diskussion zur Lernberatung im Besonderen, wie sie in der Weiterbildung geführt wird, kontextualisiert. Lernberatung lässt sich in einem Zusammenhang mit der Diskussion um das sogenannte selbstgesteuerte Lernen beschreiben, die wiederum in Verbindung steht mit der des lebenslangen Lernens. Vor allem im Anschluss an Modernisierungstheorien bzw. -argumente wird die Bedeutung von Lernberatung und in einem weiteren Sinne von selbstgesteuertem Lernen betont. Diese Diskussion entsteht dabei nicht erst in der Mitte der 1990er Jahre, sondern reicht als explizit geführte annähernd vier Jahrzehnte zurück. Zum diskursiven Kontext von Lernberatung gehört mithin eine sich verändernde Gesellschaft, die veränderte Anforderungen an die in ihr agierenden Individuen stellt, auf die mit individualisierten Lernprozessen reagiert wird, die wiederum durch Lernberatung begleitet werden sollen.

Kapitel 4 fokussiert, nachdem der Kontext der Diskussion zur Lernberatung vorgestellt wurde, die Thematisierung von Beratung im erziehungswissenschaftlich-erwachsenenpädagogischen Zusammenhang. Ausgehend von den frühen Publikationen zur Beratung von May und Rogers wird so eine Entwicklung nachvollzogen, die pädagogisch von Bollnows existenzphilosophischem Zugang zur Beratung als unetwärtiger Form der Erziehung,

über Mollenhauers Position zur Beratung als pädagogischem Phänomen, Gieseckes Verständnis von Beratung als Grundform pädagogischen Handelns, bis hin zur Entgrenzung, Differenzierung und Spezialisierung der Beratungsansätze in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik führt. In Kapitel 5 werden dann die Lernberatungsansätze für die Erwachsenen- und Weiterbildung vorgestellt. Die Konzeptualisierung der Beratung des Lernens Erwachsener umfasst sowohl theoretisch als auch hinsichtlich der Zielgruppen bzw. des Feldzuganges ein weites Spektrum der Bildungslandschaft. Als in gewisser Weise schon klassische theoretische Einflüsse sind vor allem die Individualpsychologie im Anschluss an Adler und der humanistische Ansatz von Rogers zu nennen. Seit Ende der 1990er Jahre lassen sich weitere theoretische Referenten ausmachen, mit deren Hilfe Lernberatung entwickelt und begründet wurde. Zu diesen neueren Einflüssen zählen systemisch-konstruktivistische Argumentationen ebenso wie der Rückgriff auf einen Lernbegriff der Kritischen Psychologie und den Theoriehorizont des Poststrukturalismus. Von dem zuletzt genannten Theoriehorizont aus wird in dieser Untersuchung argumentiert.

Das 6. Kapitel hat daher die Funktion sowohl in die theoretische Folie dieser Studie einzuführen als auch die daran anschließende Analyse vorzubereiten. Dazu wird eine Art theoretisch-begriffliches Geflecht gesponnen, mit dem die für diese Untersuchung besonders bedeutsamen poststrukturalistischen Positionen zum einen nachvollziehbar und zum anderen in ihren möglichen Anschlüssen für Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik entwickelt werden. Ausgehend von einem bestimmten Strukturbegriff, mit dem die Strukturalität der Struktur besonders wichtig wird, über die dauernde Verkettung und den dauernden Austausch der Elemente dieser Struktur wird mit der *différance* dasjenige Prinzip vorgestellt, das Prinzipien ermöglicht und begrenzt. Daran anschließend wird der Status des Subjekts in einer poststrukturalen Perspektive verhandelt, aus der heraus das Subjekt als apokryphes, als nachträglich hinzugefügtes Subjekt erscheint. Auf dieser Grundlage wenden wir uns dann der Frage nach der Kommunikation zu, die gerade auch für die Lernberatung besondere Relevanz hat. In diesem Abschnitt wird der Status eines elementaren Kommunikationsmodells analysiert. Abschließend wird die doppelte Geste der Dekonstruktion vorgestellt und damit übergeleitet auf die Frage des Vorgehens und des methodologischen Rahmens des Vorgehens in dieser Untersuchung. In Kapitel 7 wird das, was ich dekonstruktive Lektüre oder Analyse nenne, methodologisch wie auch als methodische Praxis vorgestellt.

Damit wird dann das Material und das Instrumentarium vorbereitet worden sein, mit dem in Kapitel 8 die dekonstruktive Lektüre bestimmter Aspekte der untersuchten Lernberatungskonzeptionen vorgenommen werden kann. Die Darstellung der Lernberatungsansätze hat die zu analysierenden Aspekte schon hervorgehoben. Diese Aspekte erscheinen als Brüche

und diese werden analytisch in den Blick gebracht. Es handelt sich hierbei um das Prinzip oder Postulat der Selbststeuerung und der bemerkenswerten Bewegung, in der dieser Status wieder aufgehoben wird. Es handelt sich darüber hinaus um die Forderung, die Lernberatungsbeziehung symmetrisch zu gestalten, verbunden mit dem Transparenz- und Freiwilligkeitsgebot. Diese Ansprüche werden ebenfalls in einem Bruch aufgehoben, insofern ihre ‚Herstellung‘ scheinbar notwendig verdeckte asymmetrische Operationen durch den Berater erfordern. Wir werden dann einen Blick werfen auf die sogenannte Ressourcenorientierung, die in der Literatur in Abgrenzung zum herkömmlichen pädagogischen Duktus der Defizitorientierung verstanden wird und zugleich Gefahr läuft, selbst einen Mangel zu produzieren. Besondere Aufmerksamkeit gilt dann dem Objekt der Beratung, das in den untersuchten Lernberatungsansätzen idealisiert konzipiert wird als sich selbst gegenwärtiges Subjekt. Diese Idealisierung spiegelt sich wider in der Idealisierung der Beratungskommunikation, die in typischen Lernberatungsschemata verdichtet werden. Am Ende dieser Untersuchung steht kein neuer, zusätzlicher Lernberatungsansatz. Am Ende dieser Untersuchung steht eine Analyse zentraler Prinzipien von Lernberatung und eine Perspektive, wie aus den analysierten Brüchen heraus Lernberatung konzipiert werden könnte. Insofern versteht sich diese Analyse als ein Beitrag auf dem Weg zu einer poststrukturalistisch entwickelten und vorgehenden ‚Grammatologie der Lernberatung‘.

Abschließend eine Anmerkung zum Gebrauch der Geschlechter in diesem Text. Herkömmlicherweise wird in der erwachsenenpädagogischen Literatur, auch in der Lernberatungsliteratur, entweder nur die männliche Form gebraucht (der Lerner, der Lernberater) oder es werden Komposita gebildet wie LernberaterInnen oder Lernberater/-innen usw. In diesem Text werden die weiblichen und männlichen Fälle zufällig wechselnd eingesetzt, so dass einmal von der Lernberaterin und ein anderes Mal von dem Lernberater die Rede sein wird.

3 Lernberatung im Kontext

Der Begriff und die damit verbundene didaktische Praktik ‚Lernberatung‘ erfuhr in den letzten Jahren in der Erwachsenen- und Weiterbildung neuen Aufschwung, nachdem sie zu Beginn und Mitte der achtziger Jahre schon einmal Konjunktur hatten.¹ Mit diesem ersten Aufschwung war Lernberatung konzipiert worden als eine erwachsenenpädagogische Tätigkeit, die sich insbesondere auf die Lernschwierigkeiten und Lernblockaden von Teilnehmenden an der institutionalisierten Erwachsenen- oder Weiterbildung bezog. Insofern Lernberatung bezogen war auf sogenannte bildungsferne und lernungewohnte Teilnehmerinnen, fokussiert sie in den achtziger Jahren Lernschwierigkeiten und Lernblockaden (vgl. Kemper und Klein 1998).

In einer ersten Annäherung kann verallgemeinernd formuliert werden, dass Lernberatung gegenwärtig verstanden wird als methodisch-didaktisches Verfahren, das Professionelle einsetzen können, um Lernende zu unterstützen, ihre Lernkompetenzen und Lernerfahrungen zu erweitern und ihre Lernprobleme zu bearbeiten. Die hier vorgenommene allgemeine Fassung von Lernberatung zeigt gegenüber den achtziger Jahren eine Erweiterung des begrifflichen Rahmens an. In der Literatur wird die Verschiebung sprachlich verknüpft mit der Veränderung der erwachsenenpädagogischen Perspektive: Lernberatung soll nun weniger defizitorientiert arbeiten als vielmehr ressourcenorientiert (vgl. Kossack 2005: 49).

Wie schon Aurin in den siebziger Jahren feststellt, erhält Beratung mehr und mehr Bedeutung vor dem Hintergrund von Individualisierung und Differenzierung des Lernens (vgl. Aurin 1975: 366). Nun wird in den siebziger Jahren in aller Regel noch nicht von ‚Selbstgesteuertem Lernen‘ gesprochen, aber doch und darin kann eine Entwicklungslinie entdeckt werden, vom Lebenslangen Lernen und den damit einhergehenden Veränderungen

1 Das Konstrukt ‚Beratung‘ wie seine Praxen haben insgesamt Hochkonjunktur. (Vgl. hierzu z.B. Fuchs und Pankoke 1994, König et al. 2005).

hinsichtlich des Erwerbs, der Entwicklung und dem Erhalt von Qualifikationen sowie Kompetenzen (damals noch sogenannte Schlüsselqualifikationen oder extrafunktionale Fähigkeiten). Ebenfalls schon zu Beginn der siebziger Jahre rücken die sogenannten Selbstlernzentren in den Blickpunkt. Es ist frappierend wie ähnlich die Argumentation zu den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten des Selbstlernens schon 1970 bei Tietgens auftaucht. In dem Band zu den ‚Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung‘ stellt Tietgens die Möglichkeiten des Selbstlernens vor. „In qualifizierter Weise lernen zu können, ohne an eine bestimmte Zeit gebunden zu sein, aber durch informelle Kleingruppen oder Berater gestützt zu werden, gibt bis jetzt unerschlossene Impulse frei.“ (Tietgens et al. 1970: 87) Man hört in der Sprache zwar den Optimismus, der die beginnenden siebziger Jahre kennzeichnet – aber zugleich unterscheidet sich die Aussage nur wenig von dem, was in den neunziger Jahren an Hoffnungen und Aussichten mit ‚Selbstlernprozessen‘ verbunden wurde. Auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen waren vor mehr als dreißig Jahren schon sichtbar. So spricht Tietgens von den beschleunigten gesellschaftlichen Veränderungen und der weitergehenden Differenzierung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 20 ff.) und eben insbesondere auch von veränderten Lernbedingungen.

„Das SLZ [Selbstlernzentrum PK] ist die Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Lernens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten [...] Entscheidend ist,

- daß die Zugangsschwelle zum Lernen niedriger wird,
- daß der Lernende den Zeitpunkt seines Lernens selbst wählen kann,
- daß qualifiziertes Arbeitsmaterial bereitsteht,
- daß eine Beratung möglich ist.“ (Ebd.: 88)²

Beratung erhält in einer Gesellschaft, die erhöhte Unsicherheiten und Risiken für ihre Elemente (Individuen) bereithält, grundsätzlich einen größeren Stellenwert. Lernberatung ist dann wiederum eine spezifische Form pädagogischer Beratung. Pädagogische Beratung wird mindestens seit Mitte der 1960er, insbesondere aber seit Mitte der 1970er Jahre, als strukturelles Element pädagogischen Handelns genannt, dass die Individuen in ihren lebenslangen Lernprozessen begleiten und unterstützen soll. Der neuerliche Aufschwung der Lernberatung, also der Entwicklung neuer Lernberatungsansätze, mithin der disziplinären Verständigung über die Bedeutung, Funktion und Aufgabe von Lernberatung, steht aber vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um das Konstrukt ‚selbstgesteuertes Lernen‘. Die Popularität der Diskussion um das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ steht in Kontinuität mit der des ‚Lebenslangen Lernens‘ und verdankt sich wenigstens drei Pa-

2 Der Bezug auf die freie Wahl der Zeit scheint schon für Tietgens, wie später auch für Weinert ein zentraler Punkt zur Bestimmung von Selbstlernprozessen zu sein (vgl. Weinert 1982: 102).

rametern, die als Folie der Wirkungsmächtigkeit dieser Diskussion beschrieben werden können.

Zum einen kann seit den sechziger Jahren in immer neuen Variationen im ökonomischen Diskurs eine Tendenz beobachtet werden, die darauf zielt, die Person als Arbeitskraft, das sogenannte Humankapital in neuartiger Weise zu vereinnahmen. Es soll flexibel auf eine zunehmende Beschleunigung der Veränderung der Produktions- und Informationsprozesse hin reagieren. D.h., das sogenannte Humankapital soll möglichst schnell diese Veränderungen aufnehmen, indem es sich auf die neuen Anforderungen einstellt, also lernt mit diesen umzugehen (intellektuelle und physische Mobilität), um sich in diesen permanenten Veränderungen angemessen bewegen zu können. Beides soll durch Lernprozesse gewährleistet werden. Lernen wird zur lebenslangen Zumutung.³ Da Lernprozesse im traditionellen Rahmen einen hohen organisatorischen und ökonomischen Aufwand verlangen (alle Beteiligten müssen sich an einem festgelegten Ort, zu einer festgelegten Zeit einfinden, um gemeinsam an einem Vermittlungsprozess teilzunehmen, der zusätzlich durch eine professionelle Dozentin strukturiert und unterhalten wird), verwundert es nicht sehr, dass einhergehend mit diesem gesellschaftlichen Wandlungsprozess, der Aufwand, die Kosten und die scheinbar mangelnde Flexibilität des traditionellen didaktischen Settings unter Druck geraten.

Das selbstgesteuerte Lernen, soweit es als individuelles Lernen verstanden wird, kann insofern als eine Form gesellschaftlicher Rationalisierung verstanden werden. Das traditionelle Setting wird aufgegeben zugunsten kleinerer, flexibler und mobiler Lernsettings (z.B. WBT, CBT etc.). Die Vorteile liegen klar auf der Hand: Ein CBT erfordert keine herkömmliche Bildungsinstitution, da diese keine Lehrangebote sowie Lehr- und Lernräume mehr bereitstellen müssen und ebenso wenig sind Professionelle als ‚Lehrer‘ und Gestalter des didaktisch-methodischen sozialen Raumes erforderlich. Man benötigt diese höchstens noch für die Konzeption eines CBT. Für die informationstechnologische Umsetzung ist die Profession selbst allerdings weder zuständig noch kompetent. Man stelle sich die frei werden Ressourcen vor. Eine Dozentin ist nicht mehr gebunden an eine Gruppe zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum, sondern frei.

Dieser Rationalisierungsdruck, der nichts anderes ist als der Effekt eines Modernisierungsprozesses, geht einher mit einer gesamtgesellschaftlichen Modernisierung, die wie von Beck in den 1980er Jahren charakterisiert, zentral auch ein Individualisierungsprozess ist. D.h. die schon modernisierten sozialen Einheiten (z.B. Kleinfamilie) verlieren tendenziell ihre gesellschaftliche Funktion und werden weiter ‚verkleinert‘ und mobilisiert im je einzelnen Individuum. Dieses wird verbunden mit ‚neuen‘ Werten

3 Vgl. z.B. hinsichtlich der Ambivalenz der Durchsetzung des Lebenslangen Lernens Wittpoth 1997: 25.

wie Flexibilität und Mobilität. Dieser Modernisierungs- bzw. Individualisierungsprozess, der hier nur angedeutet wird stellt den Hintergrund dar, vor welchem die Weiterbildung unter den weiter oben beschriebenen Rationalisierungsdruck gerät (vgl. Beck 1986, Beck et al. 1996, Loo und Reijen 1992).

Ein weiterer Parameter, der innerhalb der Disziplin bedeutsam ist hinsichtlich der Popularität des Konstruktes ‚selbstgesteuertes Lernen‘, ist das Aufkommen sogenannter konstruktivistischer Theorieperspektiven in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenpädagogik⁴. Gerade im Hinblick auf didaktische Theoriebildung passen die konstruktivistisch orientierten Ansätze, sich gleichsam anschmiegend, zu der oben genannten Rationalisierungs- und Individualisierungstendenz. Gelingt es diesen doch darzulegen, dass das traditionelle didaktische Vermittlungsarrangement hinsichtlich seiner Wirkungen eine pädagogische Fiktion darstellt. Lernen geschieht demzufolge nicht durch Lehren, sondern allein durch und im Lernen und damit im Lerner. Damit ist, ein vermutlich unbeabsichtigter Effekt, die Profession in einer ihrer zentralen Funktionen systematisch in Frage gestellt. Mithilfe konstruktivistisch orientierter Ansätze wird nicht nur der alte pädagogische Traum vom selbstlernenden und am Ende mündigen, emanzipierten und in der Folge aufgeklärten Subjekt neu aufgenommen. Dieser Traum wird zu einer theoretischen Notwendigkeit, und zugleich wird die Modernisierung und Rationalisierung des (Weiter-)Bildungssystems theoretisch legitimiert.

So lassen sich systematisch einige Fäden aufnehmen, in deren Webwerk die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen und damit auch um Lernberatung eingeflochten ist.⁵ In den vergangenen Jahren ließen sich allerdings Webfehler erkennen, die in der Folge neue Anforderungen und Möglichkeiten für die Profession bedeuten. Das sogenannte selbstgesteuerte Lernen, so ließ sich feststellen, ist nicht voraussetzungslos (vgl. Nuissl 1999; Stark und Mandl 2005). Die Individuen bringen, mindestens zum Teil, weder das (Selbst-)Bewusstsein um die eigenen Selbstlernpotenziale⁶ noch die notwendigen Fähigkeiten mit, um Selbstlernprozesse individuell und produktiv zu gestalten. Eine Variante dieses Problem aufzunehmen ist die Lernberatung, mit der sich diese Arbeit auseinander setzen wird.

4 Es ließe sich auch von systemisch-konstruktivistischen Argumentationen sprechen, da diese sowohl an die Systemtheorie, wie an den Konstruktivismus zugleich anschließen. Olbrich hat Ende der achtziger Jahre vorhergesehen, dass die Systemtheorie an Bedeutung gewinnen werde (vgl. Olbrich, in: Dewe et al. 1988: 90).

5 Nounla zeigt, dass sowohl in Großbritannien als auch in Frankreich, die Beratung des Lernens in einem vergleichbaren Kontext entwickelt wird (vgl. Nounla 2003: 97 ff.).

6 Vgl. hierzu Klein 2005b: 165 f.

4 Von der Beratung zur Lernberatung

4.1 Beratung

Das Thema ‚Beratung‘ gewinnt seit den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts an Bedeutung. In den zwanziger bis dreißiger Jahren wurde Beratung erstmals in einem Zusammenhang thematisiert und konstruiert wie er heute noch gebräuchlich ist und vielleicht als typische Thematisierung einer bestimmten Interaktionsform für die Moderne gelten kann. Als modern lässt sich diese Interaktionsform kennzeichnen, da sie formiert wird in Reaktion auf einen gesellschaftlichen Zustand, der als Wandel beschrieben ist. „Beratung wird als Strukturelement eines modernen Bildungswesens angesehen, das hauptsächlich mit der Individualisierung und Differenzierung des Lernens begründet wird [...].“ (Aurin 1975: 366) Das bedeutet, Beratung wird sozusagen in dem Moment entworfen, indem davon ausgegangen wird, dass die Veränderung der (Um-)Welt, die Veränderung der Gesellschaft und damit die Veränderung der Aufgaben und Anforderungen an die Elemente der Gesellschaft einen Veränderungsbedarf schafft, der von diesen Elementen (Individuen, Institutionen usw.) nicht mehr einfach nebenbei alleine bewältigt werden kann.¹ Die Beratungskonzepte orientieren sich von Anfang an an einer anderen, scheinbar ähnlich konfigurierten, spezifischen Interaktionsform: der psychologischen Therapie. Genauer müsste man sagen, dass die ersten Beratungskonzepte aus der Tiefenpsychologie und genauer gesagt aus der Individualpsychologie Adlers herausentwickelt wurden. Im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts gesellen sich zu dem individualpsychologischen Beratungsansatz weitere psychodynamische Ansätze und vor allem aber sich auf die humanistische Psychologie beziehende Beratungsansätze hinzu. Parallel zu der Entwicklung der therapeutischen

1 So spricht Rogers schon 1942 davon, dass es sich in der Beratung um „den Umgang mit Anpassungsproblemen“ handelt (Rogers 1972: 17; vgl. auch Dewe 1996: 119 sowie Fuchs und Pankoke 1994).

Ansätze entwickelt sich so eine Serie von Beratungsansätzen, ausgehend von psychodynamischen Theorien, humanistischer Psychologie und Verhaltenstheorie. Auf dieser Basis entsteht eine schier unüberschaubare Anzahl an Beratungsansätzen in der Psychologie. Cunningham und Peters unterscheiden 43 Konzeptionen der Individualberatung (vgl. Cunningham und Peters 1973). In der Regel werden die Beratungsansätze allerdings in drei bis fünf grundsätzlich zu unterscheidende Gruppen differenziert.² Die Aufteilung in drei grundlegende Ansätze entspricht der schon genannten Unterscheidung in psychodynamische, behavioristische und humanistische Ansätze (vgl. Thomas 1985). Schwarzer und Posse unterscheiden vier Ansätze und fügen der Dreiergruppe damit einen Ansatz zu, die ‚Trait-and-Factor‘ Beratung (vgl. Schwarzer und Posse 1986). Nestmann wiederum unterscheidet ebenfalls vier Ansätze. Der vierte Ansatz verdankt sich in diesem Schema einer Binnendifferenzierung der humanistischen Ansätze in die klientenzentrierte Beratung sowie die Gestaltberatung (vgl. Nestmann 1999). Scheller und Heil wiederum fügen der Differenzierung, wie sie auch von Schwarzer und Posse vorgenommen wurde, noch entwicklungsbezogene Beratungsansätze hinzu (vgl. Scheller und Heil 1977). Chronologisch betrachtet ist die Veränderung der Zahl der Beratungsansätze zwischen Scheller und Heil sowie Schwarzer und Posse genau umgekehrt. Schwarzer und Posse, wie auch Nestmann ziehen die Unterscheidung in vier grundlegende Beratungsansätze vor. Als Ausgangspunkt der umfassenden Darstellung, was Beratung denn sein könnte kann Rollo Mays ‚Die Kunst der Beratung‘ gelten. ‚Was ist der Mensch?‘ oder ‚What is a human being?‘ Mit dieser bemerkenswerten Frage wird die erste Monografie (1939), die sich ausschließlich dem Thema Beratung widmet, eröffnet. Rollo May, der Autor von ‚The Art of Counseling‘ eröffnet diesen Text zur Kunst der Beratung nicht zufällig mit der Frage nach dem Menschen, steht und fällt doch das, was Beratung genannt wird, worauf Beratung zielt, mit der Antwort auf diese Frage. May lässt den Leser dann auch nicht lange ohne eine erste Antwort. „A man is more than his body, more than his job, more than his social position, and a woman is more than a mother, more than her attractiveness, or her work. These are but aspects through which they express themselves. The totality of this expression is the external mirror of that inner structure which we call, somewhat vaguely ‚personality‘.“ (May 1939: 13)³

2 Die Unterscheidung in der aktuellen Literatur zur pädagogischen Beratung basiert auf dieser Grundlage, wird aber ergänzt durch jüngere Entwicklungen und Moden auf dem ‚Beratungsmarkt‘, wie den Ansätzen, die systemisch, lösungsorientiert-neurolinguistisch oder ressourcenaktivierend genannt werden (vgl. z.B. Krause et al. 2003).

3 „Die Ganzheit dieser Ausdrücke ist der äußerliche Spiegel einer inneren Struktur, die wir etwas vage Persönlichkeit nennen.“ Es fällt hier auf, dass

Europäische Psychologen würden dies, so May, Seele nennen. Für Amerikaner sei aber Persönlichkeit der angemessene Ausdruck. May geht davon aus, dass es grundlegend ist, ein Konzept der Persönlichkeit zu entwickeln. Selbst wenn dies unterlassen wird, würde ein Berater immer unbewusst mit einem Persönlichkeitskonzept arbeiten. „The counselor [...] will [...] unwittingly work on the assumption, for example, that the counselee should develop a personality just like the counselor’s own, or like that of the counselor’s particular hero, or like the personality ideal of the particular culture.“ (Ebd.: 14) In der Folge charakterisiert May das, was er Persönlichkeit (personality) nennt: „[...] personality is characterized by freedom, individuality, social integration, and religious tension. These are the four principles [...] that are essential to human personality. To make a more complete definition, it could be stated that personality is an actualization of the life process in a free individual who is socially integrated and is aware of spirit.“ (Ebd.: 14) Damit sind schon 1939 einige Invariablen genannt, die in allen mir bekannten erwachsenenpädagogischen Beratungsansätzen wieder zu finden sind. Die Persönlichkeit ist nach May die Aktualisierung des Lebensprozesses eines freien Individuums, das gesellschaftlich ist und ein Bewusstsein von sich selbst hat. Nur drei Jahre nach May veröffentlicht Rogers ‚Die nicht-direktive Beratung‘.⁴ Rogers grenzt seine Auffassung von Beratung zu den ‚alten Beratungstechniken‘ ab. Zu diesen alten Beratungstechniken zählen:

- Anordnen & Verbieten
- Ermahnen
- Suggestion
- Katharsis
- Ratschläge & Überreden
- Intellektualisierte Interpretation (Erklärung)

Abgesehen von der Katharsis ist allen anderen ‚Techniken‘ gemein, dass sie unterstellen, dass der Berater derjenige ist, der über die Entwicklung eines zu beratenden Individuums am besten entscheiden könne. Eine zweite Gemeinsamkeit dieser Beratungstechniken liegt in der Annahme, dass der Berater, die Techniken einsetzen kann, mit denen der Klient am besten zu dem vom Berater ausgewiesenen Ziel gelangen kann. Dieser Auffassung setzt Rogers nun einen neuen Ansatz von Beratung und Psychotherapie entgegen.

May zwischen äußerem Ausdruck und innerer Struktur unterscheidet. Beides zusammen wird dann Persönlichkeit genannt.

4 Die deutschsprachige Fassung wird erst 1972, also fast dreißig Jahre später, veröffentlicht (vgl. Rogers 1972).

„Er zielt direkt auf die größere Unabhängigkeit und Integration des Individuums ab, statt zu hoffen, daß sich diese Resultate ergeben, wenn der Berater bei der Lösung des Problems hilft. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so daß es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird. Wenn es genügend Integration gewinnt, um ein Problem unabhängiger, verantwortlicher, weniger gestört und besser organisiert zu bewältigen, dann wird es auch neue Probleme auf diese Weise bewältigen.“ (Rogers 1972: 36)

Damit geht Rogers über die Person an das Problem. In den jüngeren Beratungsansätzen wird dagegen das Problem fokussiert, nicht die Person. Es stellt sich die Frage, ob mit Rogers so nicht auf eine zentrale Schwierigkeit der Lernberatungsansätze aufmerksam gemacht wird. Wie kann ich als Berater mit einer Person arbeiten, ohne an ihr zu arbeiten? Rogers Auffassung von Beratung ist, ganz ähnlich wie die von May, ausgerichtet auf die größere Unabhängigkeit, Integration und Entwicklung der Persönlichkeit. Integration heißt in diesem Zusammenhang so viel wie die individuelle Ganzwerdung. Beratung zielt nicht einfach auf die Lösung eines bestimmten, gerade vorliegenden Problems, sondern zielt darauf ab, ein Individuum in seinem Entwicklungsprozess zu unterstützen. Rogers geht davon aus, dass ein erfolgreich verlaufender Entwicklungsprozess, der ein Prozess der Integration ist, dann auch nicht nur das Vorliegende, sondern auch neu auftretende Probleme lösen kann. Die neuen Beratungstechniken werden von Rogers in Opposition zu den alten Techniken eingeführt. Es geht diesem neuen Verständnis von Beratung nach, um

- Wachsen lassen vs. Veranlassen
- Emotion vs. Intellekt
- Hier & Jetzt vs. Vergangenheit
- Beratung als Entwicklung vs. Veränderung nach der Beratung⁵

Für Rogers gilt diese neue Auffassung von Beratung in gleicher Weise für die Psychotherapie. Das bedeutet, dass er nicht zwischen Beratung und Therapie unterscheidet.⁶ Während Rogers die Unterscheidung für überflüssig hält, da strukturell Beratung und Therapie für ihn identisch sind, ist in der weiteren Entwicklung sowohl aus einer professionspolitischen Perspektive als auch theoretisch der Versuch erkennbar, Therapie und Beratung systematisch voneinander zu trennen. Die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Therapie und Beratung würde die Frage nach der Zuständigkeit für solche Interventionen auf die Seite der schon etablierten Profession der

5 Auch in dieser Gegenüberstellung zeigen sich Invariablen, die für erwerbspädagogische Beratungskonzepte konstituierend zu sein scheinen.

6 Vgl. ebd.: 17.

Therapeuten hin auflösen. Interessanterweise wird in der Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie genau ein Aspekt als Differenzmerkmal für die Beratung akzentuiert, das Rogers in seiner Definition der Beratung ablehnt. Während Rogers darauf besteht (s.o.), dass Beratung immer Beratung des Individuums hinsichtlich seiner Entwicklung ist, grenzt z.B. Dewe für die pädagogische Beratung, in Anlehnung u.a. an Schmitz (Schmitz 1983), genau an dieser Stelle Beratung von Therapie ab. „Im Sinne einer noch vorläufigen Differenzierung ist es zunächst hilfreich, Beratung als fall- und sachbezogen, aber an sozial anerkannten Mustern der Problembearbeitung orientierten punktuellen Deutungsvorgang individueller, situativ-konkreter Problemlagen zu unterscheiden [...].“ (Dewe 1996: 124) Im Gegensatz zu Therapie geht es der pädagogischen Beratung darum, ein konkretes Problem „auf der Grundlage sozial typischer Problemkonstellationen zu interpretieren“ und in Hinsicht darauf sozial angemessene Muster problem- und fallbezogen anzubieten (vgl. ebd.: 125). Die pädagogische Beratung zielt auf Variationen der Problemsicht und Handlungsalternativen, „wobei die soziale und strukturelle Seite des je thematischen Problems expliziter Gegenstand der Beratungskommunikation ist.“ (Ebd.: 125) Dewe sieht als Voraussetzung dazu einen Klienten, der in der Lage ist, diese Perspektivveränderungen mitzugehen und das jeweils notwendige „Verweisswissen“ hat – und sich nicht selbst als psychopathologischen Fall einstuft.

Gerade die Nähe der Beratung zur Therapie, die sich ausdrückt in der Übersetzung von (psycho-)therapeutischen Ansätzen in Beratungsansätze, zeigt aber auch die grundlegende Schwierigkeit der Abgrenzung. So stellt sich z.B. die Frage, ob der Klientenbegriff im pädagogischen Kontext angemessen ist, als er aus dem psychologischen Gebrauch übernommen wurde und „der dem Therapeuten anvertraute“ (Dorsch 2004: 481) meint. Die Übernahme des Klientenbegriffs deutet vielmehr darauf hin, dass mit diesem ein Grad an Professionalität und professioneller Beziehung angezeigt werden soll, wie er in der Psychologie bzw. im psychotherapeutischen und psychiatrischen Kontext etabliert ist. Der Funktion der Rezeption und Integration disziplinfremder Fachbegriffe wie zum Beispiel der des Begriffs ‚Klient‘, könnte eine eigene Untersuchung gewidmet werden.⁷ Insofern verwundert es nicht, dass trotz der Abgrenzungsversuche, die Beratung auch als ‚kleine Therapie‘ verstanden wird (vgl. Nestmann 1999: 80). Ein durchgängiger Aspekt der Beratungsdefinitionen ist die Freiwilligkeit des Eintritts in die Beratungsinteraktion. Ein zweiter durchgängiger Aspekt in der Beschreibung der Beratungsinteraktion liegt in der Überlassung der Verantwortung für die Umsetzung der Ergebnisse der Beratungsinteraktion bei dem Rat Suchenden, also dem Klienten.

7 Nolda legt eine interessante Argumentation vor, in der sie die Rezeption und den Umgang mit der eigenen Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorieansätze untersucht (vgl. Nolda 1996).

In der Literatur wurde dabei davon ausgegangen, dass der Gegenstand der Beratung das Problem eines Klienten ist. Wie schon beschrieben, argumentiert Rogers nicht problemzentriert, sondern klientenzentriert (vgl. z.B. Dietrich 1983: 2; Schwarzer und Posse 1986: 634; Biggs 1994: 63). Mindestens seit Mitte der neunziger Jahre gibt es aber neben der Orientierung an Klienten und deren Problemen auch die Orientierung an deren Ressourcen (vgl. z.B. Nestmann 1997: 33 f.). Mit der Ressourcenorientierung zielen die Beratungstheorien auf eine Abkehr von der Defizit- oder Mangelhypothese.⁸ Beratung lässt sich so definieren als

„[...] ein vom Berater nach methodischen Gesichtspunkten gestalteter Problemlösungsprozess [...], durch den die Eigenbemühungen des Ratsuchenden (Rs.) unterstützt/optimiert bzw. seine Kompetenzen zur Bewältigung der anstehenden Aufgabe/des Problems verbessert werden. B. vollzieht sich im Medium sozialer Interaktion und wird daher i.w.S. als Kommunikationsprozess zwischen zwei (Individualb.) oder mehr (Gruppenb., Systemb.) Interaktionspartnern verstanden.“
(Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2004: 122)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die psychologischen Beratungstheorien sich aus den drei großen ‚Kräften‘ der Psychologie herausentwickeln. Gleichzeitig versuchen sie sich von diesen abzugrenzen. Beratung wird als Interaktionsform aufgefasst, in der eine Beraterin den Entwicklungsprozess eines Klienten begleitet, allerdings einen Entwicklungsprozess, der begrenzt wird auf ein spezifisches Problem bzw. hinsichtlich einer Ressource des Klienten. Die psychologischen Beratungskonzepte sind wiederum die Basis, von der aus sich die pädagogischen Beratungsansätze entwickeln, obgleich wenigstens in der deutschsprachigen Pädagogik noch andere Wurzeln auszumachen sind.

4.2 Pädagogische Beratung

In einer jüngeren Veröffentlichung versteht Tymister pädagogische Beratung als Grundqualifikation für die Arbeit in der Erwachsenen- und Jugendbildung (vgl. Tymister 2004). Schwarzer und Posse unterscheiden für diese Grundqualifikation aktuell vier verschiedene Kompetenzfelder, die

8 Um eine modernisierungstheoretische und auch im Kontext der Erwachsenenpädagogik gebräuchliche Figur aufzugreifen, könnte man sagen, dass Beratung sich entgrenzt, indem sie nicht mehr nur indiziert ist, wenn ein bestimmtes Problem, ein Mangel oder ein Defizit vorliegt, sondern allgemein zur Entwicklung von vorhandenen Ressourcen taugt. Inwieweit diese Ressourcenmetapher verfängt, wird an anderer Stelle ausgeführt werden (vgl. den Abschnitt 8.5 Vom Mangel ressourcenorientierter Lernberatung).

für die Beratenden, hinsichtlich eines gelingenden Beratungsprozesses, notwendig sind.

„Solche Kompetenzen unterscheiden wir in Feld- und Fachkompetenzen sowie Prozess- oder soziale Kompetenzen. Erstere stellen aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie Kenntnisse über theoretische Hintergründe von Erziehung, Lernen und Entwicklung sowie Kenntnisse über entsprechende Angebote zur Optimierung von Erziehung und Lernen dar. Letztere beschreiben die Fähigkeiten, Beratungsprozesse ökonomisch, sozial angemessen und effektiv auf das gemeinsame Ziel hin zu organisieren.“ (Schwarzer und Posse 2005: 143)

Das gemeinsame Ziel wird, in einem solchen Verständnis von pädagogischer Beratung, auf der Basis der Stärken und Ressourcen des zu Beratenden erarbeitet.

„Pädagogische Beratung kann gegenüber möglichen anderen Beratungsformen von sich sagen, mit dem Dialogpartner im Beratungsprozess *ohne in Anspruchnahme einer wie auch immer gearteten Defizithypothese* ein von ihm artikuliertes Problem zu bearbeiten. Ziel ist das Auffinden von alternativen Lösungswegen mittels der *Hervorbringung neuer Qualitäten* im Umgang mit dem in Rede stehenden Problem.“ (Dewe und Winterling 2005: 136)

Dewe und Winterling plädieren dafür nicht mehr von der ‚pädagogischen Beratung‘ zu sprechen, sondern von dem ‚Pädagogischen in der Beratung‘, dass dann ein zentrales Merkmal von Beratung im Allgemeinen darstellt. „Denn ein guter, d.h. pädagogischer Rat führt aus einer Unmündigkeit bzw. Abhängigkeit hinaus und belässt den Ratsuchenden nicht darin zurück oder wirft ihn in eine neue, – unabhängig von Anlass und Gegenstand einer Beratung.“ (Dewe und Winterling 2005: 137)⁹ Krause u.a. bieten eine Definition dessen an, was sie unter pädagogischer Beratung verstehen:

„Pädagogische Beratung ist Hilfe und Unterstützung bei der Selbstorganisation von Individuen, Gruppen, Organisationen zur Verbesserung ihrer Lebens- und Leistungsqualität durch Ressourcenentdeckung, -aktivierung und -entwicklung sowie zur Anleitung und Unterstützung von Lernprozessen. Sie fördert – kurz gesagt – die Mit- und Eigenverantwortung und die Erweiterung der Handlungsalternativen.“ (Krause et al. 2005: 175)

Damit liegt eine aktuelle Definition von pädagogischer Beratung vor, die sich versteht als Unterstützung der Selbstorganisation der Gegenüber, indem deren Ressourcen entdeckt, aktiviert und entwickelt werden. Die Diskussion zur pädagogischen Beratung hat allerdings selbst schon eine kleine

9 Vergleiche diese Aussage auch mit der ‚pädagogischen Formel‘ in Kapitel 7 unter ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

Geschichte. Diese Geschichte soll im Folgenden an einigen markanten Punkten nachvollzogen werden. Vor fast genau fünfzig Jahren findet sich ein erster Eintrag in einem pädagogischen Überblickswerk zum Thema Beratung. Dolch beschreibt im Jahr 1952 Beratung in seinen ‚Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache‘ wie folgt:

„Beratung als pädagogischer Begriff ist die Bezeichnung für diejenige didaktische Situation und das dabei übliche Verfahren zugleich, in welcher einem Menschen die für die Bewältigung einer einzelnen oder umfassenderen Schwierigkeit zweckmäßigen Möglichkeiten, Wege, Maßnahmen und Hilfsmittel zur selbständigen, freien Annahme und Durchführung aufgezeigt werden. Die Beratung gehört zum Lernverhältnis [...] der Unterweisung, da ihr mit dem einfachen Räte (im Unterschied von der bloßen Mitteilung) gemeinsam ist, nicht nur das sachliche Moment, sondern vor allem auch die Hilfeleistung für den Menschen im Auge zu haben. Vom einfachen, gelegentlichen Rat unterscheidet sich die Beratung jedoch durch eine gewisse Gründlichkeit, Dauer, Eindringlichkeit und zumeist größeren Gegenstandsbereich. Erziehungsgeschichtlich ist die Beratung etwas jederzeit zwischen Menschen Vorkommendes, befindet sich aber z. Zt. im Übergang von der natürlichen zur kunstvollen und organisierten Form (Beratung für Gesundheit, Rechtspflege, Seelenzustand, Wirtschaftslage, Berufswahl, Steuererklärung, für Mütter usw. bis zur Beratung durch den Innenarchitekten), weshalb auf die sich damit jetzt bildenden Einzelbegriffe größtes Augenmerk zu legen ist.“ (Dolch 1952: 31)

An dieser Beschreibung der ‚didaktischen Situation‘ Beratung ist vielerlei interessant. Besonders hervorheben möchte ich, dass auch Dolch von einem Übergang der Beratung aus einem natürlichen in ein kunstvoll organisiertes Stadium spricht. Die Diktion ist hierfür allerdings nicht modernisierungstheoretisch, sondern steht in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Einige schon als wesentlich gekennzeichnete Merkmale der Beratung tauchen auch bei Dolch auf. So ist mit der Beratung ein Verfahren gekennzeichnet, dessen Annahme dem Rat Suchenden per Definition frei gestellt ist. Interessant ist, dass Dolch die Beratung der Unterweisung zurechnet, von der sie gegenwärtig scharf abgegrenzt wird. Das Argument Dolchs für die Verbindung von Unterweisung und Beratung scheint dabei eben das gleiche zu sein, welches heute für deren Abgrenzung gebraucht wird. Gleichfalls interessant ist der Hinweis Dolchs, dass das Beratungsgespräch nach Art einer Stufenfolge aufgebaut ist: Er schließt damit an die Vorstellung an, dass der Beratungsdiallog ein Dialog ist, der einer bestimmten Abfolge, einem bestimmten Schema zu folgen hat.¹⁰

10 Um noch einmal auf die psychologischen Beratungstheorien zurückzublicken. Auch Rogers versteht unter Beratung einen Prozess in zwölf Schritten: 1. Der Klient will Hilfe, 2. Die Situation ist definiert, 3. Die Ermutigung zum freien Ausdruck, 4. Der Berater akzeptiert und klärt, 5. Der stufenweise fortschrei-

4.2.1 Beratung als unstetige Form der Erziehung

Ende der fünfziger Jahre wird dann das Sujet ‚Beratung‘ pädagogisch zum ersten Mal ausführlicher in den Blick genommen. Pöggeler vermerkt dazu, nur ein paar Jahre später in einem Beitrag, der sich der Bildungsberatung widmet, in einer Fußnote:¹¹ „Es ist das Verdienst Bollnows, erstmalig ausführlich und gründlich das Phänomen der Beratung und ihres Verhältnisses zur Erziehung analysiert zu haben. Früher wurde der Rat bzw. die Beratung gewöhnlich im Rahmen der ‚Erziehungsmittel‘ erwähnt, allerdings nur selten (so z.B. von A. Gögler: Anfrage und Rat, in: J. Spieler: Die Erziehungsmittel [Olten 1944]: 422 ff.).“ (Pöggeler 1964: 59) Der Vorläufer der pädagogischen Beratung ist der ‚Rat‘, der als Erziehungsmittel allerdings in einer ganz anderen Tradition steht, als das was gegenwärtig Beratung genannt wird. Die Tradition des Rates ist die der klugen oder weisen Antwort auf die Anfrage eines Zöglings im pädagogischen Verhältnis. Mit Rogers können wir sagen, dass der Rat zu den alten ‚Beratungstechniken‘ zu zählen wäre. Aber gehen wir zurück zu Bollnow, der in ‚Existenzphilosophie und Pädagogik‘ der Beratung ein Kapitel widmet. Damit könnte er der Erste sein, der in einem pädagogischen deutschsprachigen Text der ‚Beratung‘ größere Aufmerksamkeit schenkt. Beratung steht hier neben Krise, Erweckung, Ermahnung und Begegnung als eine der un stetigen Formen der Erziehung. Die Spezifikation dieser Formen als un stetig ist für Bollnow bedeutsam, weil mit diesen Formen eine Erweiterung pädagogischen Denkens verbunden ist, die zugleich die Öffnung der Pädagogik hin zur Existenzphilosophie beinhaltet.

tende Ausdruck positiver Gefühle, 6. Das Erkennen positiver Impulse, 7. Die Entwicklung von Einsicht, 8. Die Klärung der zur Wahl stehenden Möglichkeiten, 9. Positive Handlungen, 10. Wachsende Einsicht, 11. Gesteigerte Unabhängigkeit, 12. Das nachlassende Hilfsbedürfnis. Zugleich weist Rogers aber auch darauf hin, dass diese Schrittfolge nicht linear zu verstehen ist, sondern, dass diese sich überlagern und ineinander übergehen. Die Schrittfolge soll nur eine Annäherung an diesen Prozess vorstellen (vgl. Rogers 1972: 38-49).

- 11 Pöggeler sieht die Bildungsberatung als neue und wichtige Aufgabe an, um die Teilnehmer in der Auswahl der für sie interessanten und wichtigen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu beraten. Allerdings, so Pöggeler, könne Bildungsberatung in Lebensberatung umschlagen, wenn dies vom Nachfrager gewünscht wird. Insofern kann Beratung auch Bildung sein oder Bildung werden, wenn sie übergeht in ein Bildungsverhältnis. In Abgrenzung zur herkömmlichen erwachsenenpädagogischen Situation meint Pöggeler: „Lehre ist aber weitgehend ‚Lehre über [...]‘ und insofern nicht so unmittelbar vom Leben bestimmt wie die Lebensberatung: Wer Lebensrat sucht, sucht gewöhnlich akute Lebenshilfe. Der Rat ist nicht ins Generelle gerichtet, sondern gilt stets dem konkreten Fall, der menschlichen Individuallage.“ (Pöggeler 1964: 58 f.)

Als Hintergrund dieser Erweiterung der Pädagogik sieht Bollnow die Situation der Pädagogik Ende der 1950er Jahre. Im Gegensatz zur pädagogischen Aufbruchstimmung, die, so Bollnow, die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg prägten, hat sich Vergleichbares nach dem Zweiten Weltkrieg nicht eingestellt. Die Pädagogik nahm die Ideen und Gedanken dieser Zwischenkriegsjahre auf, ohne ihren Optimismus zu teilen. Dies kann, so Bollnow, nicht verwundern, da der Optimismus der frühen Jahre mit der Vorstellung verbunden war, dass die Jugend (die Unschuldige, die Unverdorbene) durch Erziehung zu einem Besseren hin bewegt werden könnte; dieser Optimismus ist durch die Nazidiktatur nicht nur enttäuscht, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden. Anthropologische Ausgangsvorstellung war für diese optimistische Pädagogik der gute Kern im Menschen, der allein ausgebildet werden müsste, um die Menschen zu neuen Höhen zu führen. Diese anthropologische Prämisse schien empirisch enttäuscht, ohne dass die Pädagogik eine Ersatzprämisse zur Hand hatte. Bollnow sieht in der Existenzphilosophie einen Ausweg aus dieser Konstellation, die die Uneindeutigkeit des Menschen wiederum in ihren Prämissen aufhebt und diese Prämisse in der Vorstellung des Kerns des Menschen ausdrücklich werden lässt. Das was den Menschen in seinem Eigentlichen ausmacht, ist das, was Existenz oder das Existenzielle genannt wird. Dieses ist immer ereignishaft: Existenz vollzieht sich oder geschieht im Augenblick, im Ereignis. Existenz ist damit nichts Stetiges, nichts, was ich mir, was ein Mensch sich angewöhnen, anerziehen, antrainieren könnte. Existenz ist die nicht notwendige Realisierung des Menschseins in einem konkreten Augenblick.

Damit stehen sich, nach Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik entgegen. Baut die Pädagogik doch darauf, dass der Mensch kontinuierlich durch Erziehung sich entwickelt oder entwickelt werden könnte. In diesen Entwicklungsformen (sich entwickeln oder entwickelt werden) sind für Bollnow die beiden möglichen pädagogischen Grundformen sichtbar. So unterschiedlich beide sind und sich verstehen, gehen doch beide davon aus, dass der Mensch ‚bildsam‘ ist und beiden gilt als Medium der Bildsamkeit die Erziehung.¹² Litt hat diesen vermeintlichen Gegensatz in ‚Führen oder wachsen lassen‘ ausführlich aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive beschrieben und plädiert für die Mitte, das in der Schwebelage zwischen beiden Polen, die jeweils ein Extrem darstellen, das, wenn man sich alleine auf das eine oder andere bezöge, pädagogisch einseitig und unvollkommen sein muss.¹³

12 Diese beiden pädagogischen Grundformen finden sich bei Pätzold wieder als pädagogische Antinomie (vgl. den Abschnitt 8.3 Selbstgesteuert in die Lernberatung).

13 Vgl. Litt 1949. Dieser Text von Litt wurde zuerst 1927 veröffentlicht, nachdem Litt diesen als Vortrag schon 1926 auf einer erwachsenenbildnerischen Tagung vorgestellt und damit eine lebendige Diskussion ausgelöst hat.

Wenn aber das, was der Mensch ist, sich nur in Momenten vollzieht, dazu noch immer gefährdet, immer nicht notwendig bleibt, dann kann es mit der Bedeutung von Erziehung nicht weit her sein bzw. sie ist nur eine Marginalie, da sie nichts mit dem zu tun hat, was der Mensch im Kern ist. Bollnow sieht einen Ausgang aus dieser Opposition zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik in der Einführung ‚unstetiger Formen der Erziehung‘. Bollnow versteht Beratung als eine Form der unstetigen Erziehung, in Abgrenzung zur ‚Ermahnung‘, von der sie sich unterscheidet, „denn der Beratung fehlt gerade jene beabsichtigte Einflußnahme auf den Willen des anderen Menschen, die für die Ermahnung wesentlich ist. Die Beratung stellt sich vielmehr selbstlos in den Dienst der vom andern zu fällenden Entscheidung.“ (Bollnow 1959: 78) Beratung wird als eine, das menschliche Leben durchziehende, Tätigkeit aufgefasst. Zugleich haben sich aber die Formen der Beratung verändert und differenziert. In einer ‚immer unübersichtlicher werdenden Welt‘ entstehen neue Beratungsfelder wie etwa Berufsberater, Eheberater oder Erziehungsberater (ebd., 78).¹⁴

Bollnow sieht das Verhältnis zwischen dem, der die Beratung nachfragt und derjenigen, die Beratung anbietet als asymmetrisch hinsichtlich der besseren Einsicht der Beraterin in die Situation des Rat Suchenden. Sie kann sogar eine Empfehlung aussprechen, sie wird aber nicht selbst entscheiden. Die Entscheidung liegt bei dem Rat Suchenden. Dies kann auch in einer Gruppensituation passieren, in der verschiedene Menschen sich beraten, sich austauschen, die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander halten usw. Diese Trennung von Beratung und Entscheidung ist, so Bollnow, historisch gewachsen.

„So war es auch bei den absolutistischen Fürsten im Verhältnis zu ihren Ratgebern. Die Berater stellten dem Fürst aus ihrer Sachkenntnis heraus die Einsicht in die Zusammenhänge zur Verfügung, aber die Entscheidung traf dann der Fürst [...] soweit bei ihm [dem Berater, PK] von einer Verantwortung die Rede ist, betrifft diese die sachgerechte Unterrichtung, nicht aber die Entscheidung und die daraus erwachsenen Konsequenzen.“ (Ebd.: 82)

Bollnow spricht in diesem Zusammenhang von den zwei Funktionen der Beratung, die der Besinnung und die der Handlung. Aus diesen Funktionen und Verhältnisbestimmungen ergeben sich für Bollnow bestimmte Konsequenzen hinsichtlich angemessenen Verhaltens in der Beratung. „Die Aufgabe des Beratenden ist es, dem Ratsuchenden zur Einsicht in die Voraussetzungen seiner Entscheidung zu verhelfen [...] und je reiner die Aufgabe der Beratung erfüllt wird [...] desto mehr muß sich der Berater hüten, dem

14 Auch bei Bollnow spielt der gesellschaftliche Wandel, hier markiert als ‚immer unübersichtlicher werdende Welt‘ eine Rolle hinsichtlich der Zunahme der Bedeutung von Beratung sowie ihrer Ausdifferenzierung.

ändern die Entscheidung selbst abzunehmen.“ (Ebd.: 82) Umgekehrt erwartet Bollnow vom Rat Suchenden, dass dieser innerlich offen ist für eine Beratung, d.h. das der Rat Suchende sich auch von ‚guten‘ Argumenten überzeugen lasse. Wann aber ist eine Beratung eine pädagogische oder erzieherische Beratung?

„[...] je mehr der Kern der Beratung sich dem inneren Kern des Menschen nähert, je mehr er die sittliche Lebensführung berührt, desto mehr rückt auch die Beratung unter einen erzieherischen Gesichtspunkt [...] Man kann die Grenze vielleicht so bestimmen, daß sie da liegt, wo über die technisch zu bewältigenden Einzelheiten des äußeren Lebens hinweg das ganze Leben des Menschen in Frage steht.“ (Ebd.: 84)

Beratungssituationen liegen für Bollnow weniger im unterrichtlichen Klasesgeschehen. Aber sie können aus diesem heraus entstehen, indem für einen Schüler Beratungsbedarf hinsichtlich des Unterrichts deutlich wird. Allerdings geht Bollnow davon aus, dass die beratende Person eher außerhalb des Kreises gesucht wird, in dem der Beratungsbedarf entsteht. Neben Bollnow ist Mollenhauer als einer derjenigen zu nennen, die das Phänomen Beratung in die Pädagogik aufgenommen haben.

4.2.2 Das pädagogische Phänomen Beratung

Mollenhauer (1965) hat das ‚pädagogische Phänomen Beratung‘ für die Erziehungswissenschaft diskutiert. Ausgangspunkte sind für Mollenhauer die Zunahme des Beratungsbedürfnisses und die Zunahme eines neuen pädagogischen Verhaltenstypus. Eine Ursache dafür, dass Beratung von der Erziehungswissenschaft bislang nicht in den Blick genommen wurde, liegt, so Mollenhauer, am zu engen Erziehungsbegriff, der im ‚pädagogischen Bezug‘ aufgeht. Die Rhetorik der Pädagogik, die mit Begriffen wie Lenkung, Leitung und Führung einer unmündigen durch eine mündige Person arbeitet, vermöge eben nicht „das zu charakterisieren, was für eine Beratung ausschlaggebend wäre.“ (Mollenhauer 1965: 27) In der Erziehungspraxis scheint sich jedoch ein verändertes Verständnis von Erziehung anzubahnen.

„Die Erziehungstätigkeit in diesen Bereichen ist durch eine eigentümliche Zurückhaltung der erziehenden Person gekennzeichnet, durch eine Veränderung dessen, was man den ‚Pädagogischen Bezug‘ genannt hat und durch eine Objektivierung des Erziehungsgeschehens dergestalt, daß sachliche Strukturen statt des persönlichen Verhältnisses im Vordergrund stehen [...] Der pädagogische Eingriff ist eher vom Typus korrigierender als vom Typus führender Verhaltensweisen.“ (Ebd.: 28)

Mollenhauer weist darauf hin, dass ein solches Verständnis von Erziehung schon in der pädagogischen Reformbewegung angelegt ist, dort aber „in einer mit Skepsis aufzunehmenden ideologischen Überformung“ (ebd.: 29). Zugleich steht ein solches Verständnis von Erziehung in einer Reihe von pädagogischen Theorien wie Rousseaus negativer Erziehung, Humboldts und Herders Selbstbildung, Schleiermachers Generationenverhältnis, der Theorie funktionaler Erziehung, der Gruppenpädagogik, Lewins Feldtheorie, Brezinkas erzieherisch bedeutsamer Wirklichkeit oder Raapkes freiem Raum der Erziehung.

„Dieser Zusammenhang, in dem, wie es scheint, der Begriff Erziehung erweitert bzw. verändert wird, fügt sich auch Beratung als pädagogisches Phänomen ein, und zwar, im Hinblick auf die Problematik des Erziehungsbegriffes, in exponierter Weise: neben wesentlichen Elementen jenes neueren Erziehungsverständnisses hat sie es an sich, daß sie noch ein greifbares persönlich-pädagogisches Verfahren ist: sie hat es außerdem an sich, daß sie nicht nur nachdrücklicher, sondern auch kontrollierter (darin der Gruppenpädagogik vergleichbar) die Aktivierung des ‚Klienten‘ betreibt [...] indessen ist er doch [...] ein Stilmerkmal der sich selbst demokratisch verstehenden Erziehungspraxis.“ (Ebd.: 29)

Damit ist die pädagogische Beratung gesellschaftstheoretisch mehrfach kontextualisiert. Sie ist ein Reflex auf die ‚Anpassungsprobleme‘ der Individuen in einer sich permanent verändernden Welt. Sie ist zugleich gesellschaftlicher Auftrag zur Demokratisierung der (deutschen) Gesellschaft, indem die pädagogischen Beziehungen vom ‚Führermodell‘, das Mollenhauer kritisiert, abrücken und zu einer neuen Form der nurmehr korrigierenden Beratung abgelöst werden.

4.2.3 Beratung als Grundform pädagogischen Handelns

Giesecke sieht, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die Notwendigkeit das pädagogische Handeln neu zu bestimmen. ‚Einsinniges‘ pädagogisches Handeln bezogen auf die Person als ganzer ist nicht mehr möglich. Aufgrund der Pluralisierung der Lebenswelt gibt es keine ‚pädagogischen‘ Räume mehr, die ‚einsinnig‘ auf das Individuum einwirken können. Pädagogisches Handeln soll also neu bestimmt, sowie die Struktur und Grundformen dieses Handelns vorgestellt werden. Gieseckes Bestimmung basiert auf folgenden Thesen:

- „1. Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist nicht ‚Erziehen‘, sondern ‚Lernen ermöglichen‘. Pädagogen sind professionelle ‚Lernhelfer‘.
2. Da alle Lebensalter heute lernbedürftig und lernwillig sind, ist pädagogisches Handeln nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, Kindheit und Jugend sind nur ein Sonderfall für die pädagogische Profession.

3. Pädagogisches Handeln hat eine partikulare Perspektive, d.h. es zielt nicht auf die ganze Persönlichkeit des anderen, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert werden sollen. Die Verantwortung für die Herausbildung der Persönlichkeit – also für die je individuelle ‚Bildungsgeschichte‘ – fällt von Kindheit an dem Einzelnen selbst zu. Pädagogen helfen dabei nur durch entsprechende Lernangebote. Pädagogisches Handeln ist also immer nur Intervention in einen unabhängig davon ablaufenden Lebens- bzw. Sozialisationsprozess.

4. Im Unterschied zum privaten familiären Handeln ist berufliches pädagogisches Handeln öffentliches Handeln und insoweit in gesellschaftliche Institutionen eingebunden. Deren Erwartungen z.B. ökonomischer oder administrativer Art müssen deshalb in das pädagogische Handeln mit übernommen werden. Es gibt also kein ‚reines‘, das heißt nur auf Lernhilfe orientiertes pädagogisches Handeln.

5. Die empirisch vorfindbaren pädagogischen Tätigkeiten lassen sich auf 5 Grundformen reduzieren: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Diese Grundformen werden je nach Berufsart – z.B. Lehrer oder Sozialpädagoge – in unterschiedlichem Maße beansprucht, machen aber gemeinsam die professionelle Kompetenz eines jeden pädagogischen Berufes aus.

5. Pädagogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, also auf das Handeln anderer Menschen bezogen und hinsichtlich seines Erfolges von daher maßgeblich abhängig. Deshalb wird die professionelle pädagogische Kompetenz nicht in erster Linie durch Regeln einer ‚pädagogischen Technologie‘ fundiert, sondern durch die Qualität der jeweiligen ‚pädagogischen Beziehung‘.

7. Diese ‚pädagogische Beziehung‘ ist partikular, auf einen bestimmten Zweck (‚Lernhilfe‘) und auf die Dauer dieses Zweckes begrenzt und somit auf ihre ständige Auflösung angelegt.“ (Giesecke 1987: 13 f.)

Ausgehend von diesen Thesen untersucht Giesecke die Grundformen pädagogischen Handelns. Die zentrale Frage ist folglich die nach dem pädagogischen Handeln selbst: Was ist pädagogisches Handeln? Giesecke versteht pädagogisches Handeln, als ‚soziales Handeln‘, in dem Sinne, dass es am Handeln anderer orientiert ist. Deshalb gibt es nicht einfach richtiges pädagogisches Handeln, sondern dieses Handeln kann immer nur als ‚angemessen‘ beschrieben werden und zugleich können mehrere Varianten angemessenen Handelns möglich sein. Das Ziel schlechthin für pädagogisches Handeln sei ‚Lernen zu ermöglichen‘. Öffentlich verantwortete Lernprozesse stehen dabei unter dem spezifischen Ziel des Erreichens oder Erhaltens von ‚Mündigkeit‘. Pädagogisches Handeln konstituiert dabei nicht die Bildungsgeschichte der Individuen, sondern Giesecke versteht sie als Dienstleistung im Sinne der Ermöglichung von Entwicklung durch Lernen. Es gilt dabei zu beachten, dass der ‚Zugriff‘ auf die Individuen immer partikular bleibt, Menschen nie nur Lernende und Situationen nie ausschließlich pädagogische sind. Daher geht pädagogisches Handeln auch nicht in didaktischem Handeln auf, sondern erfordert politisches, administratives, ökonomisches

misches und ebenfalls medizinisches Handeln. Die Reflexion ist der Gegenpol zum Handeln (ebd.: 38 f.).

Diesem pädagogischen Handeln ist wiederum eine Struktur eigen. Giesecke unterscheidet fünf Dimensionen pädagogischen Handelns. Pädagogisches Handeln erfordert, 1. dass ein Ziel festgelegt wird, 2. die „Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll“, 3. die Antizipation der möglichen Situationen, 4. die Prüfung des Ergebnisses der pädagogischen Handlung und 5. die Korrektur des Lernprozesses (vgl. ebd.: 65).

Giesecke spricht schon 1987 davon, dass Beratung zu einem Modewort geworden ist, dem eine sich diversifizierende Praxis entspricht. Giesecke fokussiert hier allein die Beratungsphänomene, die auf ‚Lernen ermöglichen‘ abzielen und in diesem Rahmen allein die Formen der Beratung, „die auf der Ebene des argumentativen Austauschs möglich sind“ (ebd.: 76). Die Beratung ist immer – strukturell verstanden – eine Form pädagogischen Handelns, dessen Ziele der Rat Suchende bestimmt. Beratungsbedarf entsteht aus einer Problemstellung, die (mindestens) subjektiv (auf-)gelöst, verändert werden soll. Um beraten zu können, muss daher das ‚eigentliche‘ Problem deutlich werden. Die Diagnose hat mithin eine entscheidende Bedeutung für die Beratung: „erst die Diagnose ermöglicht eine genauere Festsetzung des Zieles“ (ebd.: 77). Soziale Phantasie sei notwendig, um Handlungsoptionen und -alternativen zu entwickeln und deren Umsetzungsmöglichkeiten und -probleme zu antizipieren. Eine Beratung kann sich durchaus auch über eine längere Zeit, also über mehrere Sitzungen hinziehen. Damit wird auch die Prüfung des ‚Erfolges‘ möglich. Allerdings ist hier nicht der Vorschlag des Beraters die Grundlage für die Qualifizierung des Beratungsergebnisses, sondern die subjektive Zufriedenheit des Rat Suchenden. „„Objektive‘ Maßstäbe für ‚Erfolg‘ kann es folgerichtig nicht geben“ (ebd.: 78). Falls der Rat Suchende unzufrieden ist, wäre eine Korrektur möglich. „Wegen der Bedeutung, die ‚Prüfen‘ und ‚Korrigieren‘ für die Beratung haben, wäre eine planmäßige Beratung so anzulegen, daß sich Ratgeber und Ratsuchender mehrmals treffen können. Aber auch darüber entscheidet letztlich der Ratsuchende.“ (Ebd.: 78) Die Beratung selbst bezieht sich zwar auf eine konkrete Problemstellung, sie ist aber in Distanz zu dieser. Giesecke vertritt die Auffassung, dass der Berater nicht nur Prozess-experte sein kann, sondern auch Fachexperte sein muss, um überhaupt professionell beraten zu können. Ein entscheidendes Kennzeichen von Beratung ist die Freiwilligkeit, nicht nur des Aufsuchens der Beratung, sondern eben auch der Annahme eines Rates. Situationen oder Rahmenbedingungen, die dies nicht ermöglichen, lassen sich dann auch nicht sinnvoll als Beratung bezeichnen (z.B. Sanktionsfähigkeit des Beraters bzw. Sanktion der Nicht-Akzeptanz des Ratschlages) (vgl. ebd.: 80). Daraus folgt aber auch, dass

„die Verantwortung für das, was der Ratsuchende bei der Beratung tut, bei ihm selbst liegt [...] Das Ergebnis einer Beratungshandlung ist also grundsätzlich offen, sowohl im Hinblick auf die Frage, ob der Rat angenommen wird, wie auch im Hinblick auf den Inhalt des Rates; denn der Inhalt kann auch erst im Laufe des Beratungsprozesses entstehen, zu dem ja auch die gemeinsame Herausarbeitung des Problems und der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gehört. In der Regel wird die Beratung zumal bei komplexen Problemen enden mit der Präzisierung von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, unter denen sich der Ratsuchende dann entscheiden kann.“ (Ebd.: 80)

4.2.4 Entgrenzung der pädagogischen Beratung

In den folgenden Jahrzehnten hat sich die Diskussion um Beratung als pädagogische Handlungsform stetig erweitert (beispielhaft seien genannt: Schwarzer und Posse 1986; Dewe 1996; Bachmair 1998; Krause et al. 2003). Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ 1970 erstmals die Bedeutung von Beratung im Bildungsbereich bildungspolitisch festgeschrieben. Begründet wird die Notwendigkeit von Beratung wiederum mit gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Veränderungen im Bildungsbereich.

„Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit der die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten. Auch die Berufswelt ist für den einzelnen so unübersichtlich, daß die Wahl seines Bildungsweges zu einer schwierigen Entscheidung geworden ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 91)

Wie sich sehen lässt, liegt die Betonung des Beratungsgegenstandes auf dem Bildungs- bzw. Ausbildungsgang. Lernberatung hatte man Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts ganz offensichtlich noch nicht im Visier. Die Differenzierung der Beratungstypen des Deutschen Bildungsrates kennt noch keine Lernberatung unterscheidet aber zwischen Schullaufbahnberatung, Berufsbildungsberatung, Individualpsychologische Beratung, Elternberatung, Lehrerberatung sowie der Beratung im dualen System (vgl. Ingenkamp 1985: 238).

Beratung wird dabei zwischen zwei entgegengesetzten Polen angelegt. Zum einen wird Beratung verstanden als die ‚Weitergabe von Informationen‘ und zum anderen als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘. Vor allem aber wird das Mandat der pädagogischen Beratung erweitert. War bis zum Ende der sechziger Jahre unter Beratung vor allem Schul- und Erziehungsberatung verstanden worden, ‚entgrenzt‘ sich Beratung nun und wird auf den gesamten Lebens-

lauf hin ausgedehnt (vgl. ebd.: 238) Alle in Allem beraten. Es scheint fast, als ob der Leitspruch von Comenius erneuert wurde. Aus ‚Allen alles zu lehren‘ wird ein ‚Allen alles beraten‘. In den von Ipfling herausgegebenen ‚Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache‘ findet sich ein Artikel von Walter zur Beratung, was zu dieser Zeit für ein pädagogisches Übersichtswerk noch nicht selbstverständlich ist. Dort wird Beratung folgendermaßen gefasst:

- „a) Die beratende Person verfügt über eine „fachliche Überlegenheit, die durch ein wissenschaftliches Studium und spezielle Erfahrungen legitimiert ist“¹⁵
- b) Zwischen Berater und Klient besteht ein Verhältnis der Gleichberechtigung und des Vertrauens, dies schließt Schweigepflicht und eine einsichtsvolle Mitarbeit der Klienten mit ein [...] Entscheidend für den Dialog zwischen Berater und Ratsuchendem ist die sachlich-informatorische Grundstruktur der Kommunikation, welche sich vom (positiv oder negativ gefärbten) persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler abhebt.“ (Walter 1974: 40)

Auch diese relativ frühe Definition weist auf einen bestimmten Sachverhalt hin, der sich weitgehend auch durch die Lernberatungsliteratur zieht. Auf der einen Seite besteht in der Beziehung zwischen beratender Person und beratender Person ein fachliches Gefälle, das hier als ‚Überlegenheit‘ ausgedrückt wird, auf der anderen Seite, oder besser formuliert zugleich, ist die Beziehung als eine *gleichberechtigte* definiert. Diese Spannung zwischen Gleichberechtigung bei gleichzeitiger Ungleichheit wird im Rahmen der Diskussion der Lernberatungsansätze im Abschnitt ‚Die gebrochene Symmetrie‘ wieder aufgenommen. Dies gilt auch für den Versuch, die Beratungskommunikation abzusichern, indem sie auf eine sachlich-informatorische Ebene zielt. Diese sachlich-informative Atmosphäre hat die Funktion, das Annehmen eines Ratschlages zu erhöhen. Auf welchen Ebenen mit dieser einfachen Aussage, welche Hebel bewegt werden müssen, damit die Funktion aufgeht, wird ebenfalls in der Diskussion der Lernberatungsansätze zu erörtern sein.

4.2.5 Differenzierung der pädagogischen Beratungsansätze

Krause u.a. legen 2003 einen Sammelband vor, in dem die Autorinnen und Autoren u.a. neben grundlegenden Ausführungen zur Bedeutung von Diagnostik, der Rahmung pädagogischer Beratung durch ein zyklisches Phasenmodell, der Vorstellung eines vierperspektivischen Metaansatzes im Anschluss an Wilber, die pädagogische Beratung in verschiedene Basisansätze und deren Weiterentwicklungen unterscheiden (vgl. Krause et al. 2003).

¹⁵ Hier werden Rudert und Stein zitiert, die im Handbuch der Psychologie einen Artikel zur Erziehungsberatung verfasst haben (Bd. 10, 1959: 502).

Fittkau stellt die tiefenpsychologisch-psychoanalytische Beratungstradition vor, Fuhr daraufhin die Ansätze, die sich an der humanistischen Psychologie orientieren. Behavioristische, verhaltensorientierte Ansätze werden von Thiel dargestellt sowie von Krause systemische Beratungsansätze. Diese Vier werden als Grundkonzeptionen von pädagogischer Beratung verhandelt, an diese anschließend werden lösungsorientierte und ressourcenaktivierende Ansätze vorgestellt. In einem zweiten und dritten Teil geht es um die für pädagogische Beratung relevanten Lebensweltauschnitte und um berufsbezogene Beratungsformen (in der freien Erwachsenenbildung, Gestalt-Supervision, Supervision und Coaching als Spezialform, Teamentwicklung, Organisationsberatung und Action-Learning).

Differenzierung der Beratungsansätze in der Pädagogik meint also nicht nur eine Differenzierung der ‚theoretischen‘ Ansätze, die – wenn wir uns an die Überblicksdarstellung im Abschnitt ‚Beratung‘ erinnern – wesentlich die gleichen geblieben sind, ergänzt durch systemische Ansätze. Wenn hier von Differenzierung gesprochen wird, dann meint das auch eine Differenzierung der Beratungspraxis. In den letzten wenigstens fünfzig Jahren wird kontinuierlich von einer solchen Ausdifferenzierung gesprochen, das gilt für Pöggeler (1964) ebenso wie für Mollenhauer (1965) und ebenfalls für die Veröffentlichungen in den siebziger und achtziger Jahren. Der ‚Thesaurus Pädagogik‘, vom Dokumentationsring Pädagogik herausgegeben, weist zum Stichwort Beratung vierzehn Unterbegriffe und einen verwandten Begriff auf (Thesaurus Pädagogik 1982).¹⁶ Lernberatung taucht übrigens noch nicht auf. In dem Handwörterbuch Pädagogische Psychologie von Detlef Rost (Hrsg.) gibt es neunzehn verschiedene Stichwörter zur Beratung (vgl. Rost 2001).

Mit der Ausdifferenzierung der beraterischen Praxis rückt mehr und mehr die Frage nach dem Profil, den Kompetenzen der Beraterinnen in den Mittelpunkt. Kennzeichen professionellen Beratungshandelns ist für Thiel die systematische Vorgehensweise. „Ein Problem kann in der professionellen Beratung nur verstanden und bearbeitet werden, wenn man den Prozess in Schritte bzw. Abschnitte aufteilt.“ (Krause et al. 2003: 73) Thiel bezieht sich auf ein Phasenmodell der systemischen Problemlösepsychologie. Beratung zielt in der Folge darauf einen Ist-Zustand in einen Soll-Zustand zu überführen, „vom ‚Hier und Jetzt‘ der Ausgangssituation zum ‚Dort und Dann‘ des gewünschten Zielzustandes“ (ebd.: 73). Um einen solchen Weg gehen zu können, benötigen die Beraterinnen und Berater ein Bild vom Ablauf dieses Weges und „Verfahren/Methoden bzw. Techniken für die Ge-

16 Der verwandte Begriff ist Hilfe, die Unterbegriffe lauten: Berufsberatung, Bildungsberatung, Eheberatung, Einzelberatung, Elternberatung, Erziehungsberatung, Familienberatung, Gruppenberatung, Jugendberatung, Mütterberatung, Rechtsberatung, Schülerberatung, Schulpsychologische Beratung, Studienberatung.

staltung einzelner Abschnitte“ (ebd.: 73). Die Phasen der Beratung sollen zyklisch, nicht linear und starr, verstanden werden (vgl. ebd.: 79 f.). Es handelt sich um 1. die Kont(r)akt-Phase, 2. die Aufnahme der IST-Situation (Problembeschreibung und -analyse), 3. Klärung des SOLL-Zustands (Zielklärung; Zwischenziele), 4. der (Lösungs-)Wege (Maßnahmen zur Zielerreichung, 5. einer Entscheidung (für eine Weg-Ziel-Relation), 6. der Planung (der Umsetzung), um 7. die Durchführung (Umsetzung der Planung) und 8. die Kontrolle (Ergebnisse, Erfolg, Nebeneffekte). Die Konfiguration von Phasenmodellen oder Beratungsschemata, die dann nicht linear oder starr zu gebrauchen sind, ist ebenso verbreitet wie sie uns auch später in der Analyse der Lernberatungsansätze besonders interessieren wird.

Im Folgenden sollen die verschiedenen pädagogischen Beratungsansätze, auf die sich ein Großteil der Lernberatungsansätze bezieht, kurz vorgestellt werden.¹⁷ Es handelt sich um 1. die tiefenpsychologisch-psychoanalytische Beratungstradition (Fittkau), 2. die humanistisch-psychologischen Beratungsansätze (Fuhr), 3. um verhaltensmodifikatorische Elemente in der Beratung (Thiel), 4. um systemische Beratungsansätze (Krause) und 5. um die ressourcenaktivierende Kurzzeitberatung (Fittkau).

Zur tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Beratungstradition

Ogleich Fittkau die psychodynamische Beratungstradition für die Pädagogik problematisiert, da sie zu sehr in die Tiefe der Person eindringt (vgl. ebd.: 95 ff.), versteht er sie als Basistheorie der verstehenden Beratungsansätze. „Das Ziel einer psychoanalytisch orientierten Beratung ist es, die Klienten wieder ‚arbeits- und liebesfähig‘ zu machen. Dazu sollen die unbewußten Ursachen der Angst aufgeklärt, bewußt gemacht werden. Freuds Zielformel lautet: ‚Wo ES war, soll ICH werden‘“ (ebd.: 97) [Hervorhebung im Original]. Dazu muss zuerst ein ‚Arbeitsbündnis‘ geschlossen werden, mit welchem die Klientin sich verpflichtet offen zu sein, unabhängig davon, ob ihre Offenheit von den Spielregeln der Alltagskommunikation abweicht. Daraufhin kommen im Wesentlichen zwei Verfahren zum Einsatz: freies Assoziieren und Erzählung der Träume. Beides kann einer Deutung zugeführt werden. Der Berater wird sich selbst aber zunächst zurückhalten, um Leerräume entstehen zu lassen, damit die betreffenden emotionalen Zustände sich entwickeln und gegebenenfalls auch auf den Berater übertragen werden können. Damit wird eine Bearbeitung der Problemlage möglich.

¹⁷ Ausnahmen bilden Ludwig und Forneck, die sich nicht auf diese Beratungsansätze stützen.

Zu den humanistischen Beratungsansätzen

Der Titel ist irreführend, da Fuhr exemplarisch den Gestaltberatungsansatz vorstellt und die anderen ‚humanistischen Verfahren‘ wie Psychodrama, klientenzentrierte Beratung oder TZI nur am Rande berührt. Allerdings unterstellt Fuhr diesen Ansätzen gemeinsame Grundannahmen.

„Alle humanistisch-psychologischen Ansätze gehen davon aus, dass der Mensch als Einheit von Körper-Seele-Geist, eingebunden in ein größeres Ganzes, zu betrachten ist. In jedem Menschen wohnt überdies eine Tendenz inne, sich zu entwickeln und zu entfalten. Und schließlich geht man davon aus, dass die Beziehungen zu und der Dialog mit anderen Menschen und der Umwelt ganz wesentlich für die Klärung von Schwierigkeiten und Problemen, wie sie in der Beratung zur Sprache kommen, sind. Kurz: Der Mensch ist eine Ganzheit aus Körper-Seele-Geist und Spiritualität, er strebt zur Entfaltung, wobei die Beziehungen zu anderen und zur Umwelt grundlegend sind.“ (Ebd.: 104)

Als philosophische und psychologische Gewährsleute der humanistisch-psychologischen Beratungsansätze sind u.a. Wertheimer und Goldstein sowie die Feldtheorie von Lewin zu nennen, neben den ‚existentialistischen‘ Philosophen Heideggers, Bubers und Tillichs sowie der Theatertradition Reinhardts als auch östlicher Psychologien des Buddhismus und Taoismus. „Diese Ideen wurden von deren Vertretern – bis auf Carl Rogers waren sie alle jüdischer Herkunft und kamen aus Westeuropa – ins US-amerikanische Exil mitgenommen und fanden dort ihre Entfaltung.“ (Ebd.: 105) Die humanistische Psychologie, die sich in den USA als dritte Kraft neben der Psychoanalyse und der behavioristischen Psychologie etablierte, wurde in den siebziger und achtziger Jahren wieder reimportiert nach Europa. Fuhr weist darauf hin, dass die ‚Theorie der humanistischen Psychologie‘ sich weiter entwickelt hat und sich nicht auf die Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen reduzieren lässt. Die Gestaltberatung wird verlässt sich auf ein Phasenmodell. Sie unterscheidet:

- eine Orientierungsphase, in der es um a) die Kontaktaufnahme geht, b) die Beziehungen zu klären sind und c) Vereinbarungen über Umfang und Ziel der Beratung getroffen werden;
- die Bestandsaufnahme, die a) die problematische Situation herausarbeitet und b) das Problem bestimmt;
- die Bedeutungsfindung, die Sinn und Bedeutung des Problems erforscht und
- die Perspektive, die a) eine Gesamteinschätzung des Problems beinhaltet und b) Handlungsalternativen entwickelt.¹⁸

18 Dieses Phasenmodell geht auf den Kontakzyklus zurück (Vorkontakt, Kontaktaufnahme, Voller Kontakt, Nachkontakt).

In der Orientierungsphase werden die Bedingungen und Beziehungen des Gesprächs geklärt. Zu letzterem gehört z.B. sogenannte ‚Reste‘ aus vorherigen Gesprächen, Kontakten etc. zu klären, damit die Situation bzw. die Realisierung der Beziehung im ‚Hier und Jetzt‘ ermöglicht wird. Die Bestandsaufnahme zielt auf zwei Ebenen. Zum einen geht es darum, die äußeren Faktoren dessen, was als Problem oder Problemsituation beschrieben wird zu erfassen und zum anderen das innere Erleben hinsichtlich des Problems oder der Problemsituation herauszuarbeiten. Daran anschließend geht es in der Bestandsaufnahme darum, dieses Problem zu interpretieren, also das Problem, die Problemstellung zu kontextualisieren. In der Perspektivphase, geht es v.a. darum die Handlungsalternativen auf das konkrete Problem hin zu erhöhen. Nicht die eine ‚Lösung‘ ist gefragt, sondern die Diversifizierung der Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Am Ende kann eine Vereinbarung darüber stehen, welche Handlungsoptionen erprobt und umgesetzt werden sollen. Im Rahmen einer Gestaltberatung ist dies aber nicht verbindlich. Für die humanistisch orientierten Beratungsansätze spielen Methoden und Techniken der Beratung eine nachgeordnete Rolle. Zentral dagegen ist „der Dialog sowie die Konzentration des Bewusstseins auf verschiedene Dimensionen des Erlebens, Wahrnehmens und Beobachtens“ (ebd.: 113). Die klientenzentrierte Beratung legt in Beziehung zur Gestaltberatung einen besonderen Fokus darauf „den Klienten zu verstehen, sich in ihn einzufühlen und hinein zu fantasieren, die verstandenen Erlebnisinhalte zu verbalisieren und ihm in seinem So-Sein zu bestätigen. Dabei setzt die klientenzentrierte Arbeit vor allem auf die Wirkung der Selbstaktualisierungstendenz der Klienten.“ (Ebd.: 113)

Gemeinsamkeiten über alle humanistischen Beratungsansätze hinweg sind nach Fuhr z.B. spezifische Kontaktkonzepte, oder dass alle Ansätze ein Selbstkonzept unterstellen, das produktiv und konstruktiv sein will (Selbstfunktionen und Selbst-Unterstützung, Selbstaktualisierung, Spontaneität des Selbst). Sie gehen von einem ganzheitlichen Menschenbild aus, das den Menschen als eine Körper-Seele-Geist-Spiritualität-Einheit versteht. Bewusstsein, sich selbst bewusst sein (Selbst-Bewusstsein) und das Erleben sind besonders wichtig. Der Erfolg einer humanistisch orientierten Beratung zeigt sich nicht in erster Linie in messbarem verändertem Verhalten. „Vielmehr geht es um die Erhöhung der Bewusstheit der Klientin, der Kreativität und Nutzung ihrer Potentiale und Ressourcen sowie um das Erkennen von Handlungsalternativen für Problemsituationen. All diese Erfolgskriterien sind nur sehr partiell beobachtbar und messbar, aber sie sind erlebbar und ebenso wirklich wie objektive Qualitätskriterien.“ (Ebd.: 116)

Zu verhaltensmodifikatorischen Elementen in der Beratung

Mit Thiel lassen sich drei Phasen der Verhaltenstherapie darstellen: Die traditionell-behavioristische Phase, die kognitive Wende in der Verhaltensmodifikation und die Ausdifferenzierung und Kombination der Ansätze. „Die Grundannahme der VT [VT = Verhaltenstherapie; PK], dass der Mensch (fast) alle Verhaltensweisen – die moderne VT fasst darunter auch Gedanken, Gefühle und Beziehungen – im Laufe der Zeit gelernt hat und sie folglich auch um- und verlernen kann, [...] entspricht der pädagogischen Tradition.“ (Ebd.: 121) Als Verfahren wird als ältestes die klassische Konditionierung genannt, der die instrumentelle Konditionierung entgegengesetzt wird. Es wird also über Feedback, über innere und äußere Belohnungen usw. die aufgebaute Reaktion wieder abgebaut (Lernen am Erfolg) (vgl. ebd.: 122). In den sechziger und siebziger Jahren fand auch in den Theorien der Verhaltensmodifikation eine kognitive Wende statt. Die kognitive Wende wird in diesem Zusammenhang von Thiel über die Kritik an behavioristischen Positionen und die Position, dass der Mensch eben nicht nur über Konditionierungsprozesse lernt, sondern z.B. auch durch Einsicht eingeführt (vgl. ebd.: 122).

„Das in einer Situation gezeigte Verhalten ist abhängig von vielen inneren Prozessen [...] Das Hauptziel der sog. kognitiven Verhaltenstherapie liegt in der Bewusstmachung und Überprüfung verinnerlichter Normen, Wertmaßstäbe und immer wiederkehrender Gedanken im Sinne von ‚privaten Landkarten‘, an denen sich der Mensch orientiert. ‚Fehlerhafte‘ gedankliche Abläufe sollen modifiziert werden [...] Die sog. kognitive rational-emotive Therapie nach Ellis geht davon aus, dass z.B. unrealistische Überzeugungen oder irrationale Erwartungen an sich selber und andere nicht eingelöst werden können, dann negative Gefühle und entsprechendes Verhalten auslösen.“ (Ebd.: 122 f.)

Daraus folgt, dass in einer so ausgerichteten Beratung eben diese Überzeugungen und ‚beliefs‘ herausgearbeitet werden müssen, um sie auf ihren Realitätsgehalt hin zu analysieren. In einem solchen Beratungsgespräch ginge es darum, die unrealistischen Überzeugungen gegen realistische auszutauschen. In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten findet in den verhaltensmodifizierenden Ansätzen eine Ausdifferenzierung und Kombination der Ansätze statt. So könnte auch davon gesprochen werden, dass es die VT in Reinform gar nicht mehr gibt, sondern sich eine „therapien- und schulenübergreifende“ Form der Therapie und Beratung durchgesetzt hat. Dafür spricht sich Thiel selbst dann auch aus (vgl. ebd.: 125). Zugleich betont der Autor den besonderen Wert, den die VT für die pädagogische Beratung einnimmt. Auf der einen Seite geht sie direktiv zielführend und differenziert vor und auf der anderen Seite zeichnet sie sich aus „durch das interventionsrelevante Wissen um Gesetzmäßigkeiten des Lernens [...] im Hinblick auf die Veränderungen von problematischen Verhaltensweisen und

Einstellungen durch Unterbrechung von Problem-Verhaltensketten, durch den Aufbau alternativer innerer Dialoge oder neuer Verhaltensmuster oder die Desensibilisierung bei Angst.“ (Ebd.: 125 f.) Im Gegensatz zu den psychodynamischen und humanistischen Beratungsansätzen haben die verhaltensmodifikatorischen Ansätze einen pragmatischen Zugang zum zur ‚Verhandlung‘ stehenden Problem.

Zu den systemischen Beratungsansätzen

Das Systemische an den systemischen Beratungsansätzen ist in erster Linie der Blick auf die Verbindungen, in denen die Menschen stehen, die beraten werden. Es geht systemisch arbeitenden Beraterinnen darum herauszufinden, wie in diesen Verbindungen Wirklichkeit konstruiert wird, welche Regeln dieser Wirklichkeit und dem Verhalten in dieser Wirklichkeit zugrunde liegen und wie sich dieses System verändern lässt.

„Systeme sind zunächst formale Modelle, kognitive Organisationsinstrumente. Sie werden von uns – den Beobachtern – genutzt um Wirklichkeit zu konstruieren [...] Wilke (1983) definiert System als „ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen.““ (Ebd.: 128)

Typisch für Systemdenken sei so die Berücksichtigung von Mustern, Strukturen und Zusammenhängen anstelle von einzelnen Elementen oder einseitiger Kausalität. Es geht in diesem systemischen Paradigma also nicht darum Wirkungen mit Ursachen zu verbinden, noch solche Verbindungen linear aneinander zu reihen, sondern um ein Feld von Verbindungen, das zirkulär organisiert ist. Es gibt in einem System auch keine absolute Wahrheit, da seine Elemente immer in Bewegung sind. Diese Vorstellung wirkt bis in den Status von Theorie hinein, die kein Abbild der Wirklichkeit mehr hervorbringen kann, sondern allenfalls die Konstruktion von Wirklichkeit eines Beobachters. „Für die Beratung heißt das, dass die chaotischen Prozesse genutzt werden müssen, um dem System zu helfen, von einem unbefriedigenden Zustand in einen anderen überzugehen, eine neue Ordnung zu finden. Es ist jedoch nicht vorhersagbar, welche Ordnung das sein wird.“ (Ebd.: 131)

Zu der ressourcenaktivierenden Kurzzeitberatung

Fittkau scheint eine Art Credo, ein Desiderat zu formulieren hin zu dem, was das Spezifische ‚Pädagogischer Beratung‘ sein kann und sein soll. Die jüngeren Ansätze, die sich ressourcenaktivierend verstehen, sind hier für Fittkau die Richtschnur.

„Pädagogische Beratung‘ solle dem Menschen helfen, in Veränderungssituationen seine ‚Ressourcen zu aktivieren‘. Der pädagogische Berater soll also nach

diesem Selbstverständnis dem Klienten vor allem helfen, die aus Lebensveränderungen möglicherweise resultierenden Schwierigkeiten und Störungen als Herausforderung zu erleben, die eigenen (eventuell durch die Problemfesselung vergessenen) Ressourcen zielführend wiederzuentdecken, einzusetzen und weiterzuentwickeln. Ganz nach dem Motto: ‚Problem als Wachstums-Herausforderung-Krise als (Lern-)Chance.‘ (Ebd.: 144)

Fittkau sieht gerade in der Ressourcenorientierung und -aktivierung eine Chance auch für die Pädagoginnen und Pädagogen sich berufsfeldpolitisch zu profilieren und zu etablieren und plädiert dafür den Psychologen die herkömmlichen auf den Psychotherapien basierenden und problemfokussierenden Ansätzen zu überlassen. Die Prämissen oder Grundgedanken des ressourcenaktivierenden Beratungsansatzes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Besonders wichtig ist die positive Zielformulierung, von der ausgehend alternatives Verhalten entwickelt werden kann. Es geht um einen Wechsel von der Problemtrance zur Lösungstrance verbunden mit einem Glaube an die Lösung, die dann in kleinen Schritte verfolgt werden soll (vgl. ebd.: 146). Es wird (natürlich) ebenfalls ein Phasenmodell vorgeschlagen:

- Definieren eines erwünschten Zielzustandes (Zielvision bzw. ‚Wunderfrage‘)
- Fokussierung bisheriger Lösungsstrategien bzw. Teillösungen (‚Ausnahmefrage‘) und vorhandene Lösungsressourcen herausarbeiten
- Bewerten bisheriger Fortschritte (‚Copingfrage‘, ‚Skalierungsfrage‘)
- Nächste Schritte gemeinsam erarbeiten (‚Skalierungsfrage‘)
- Erreichte Teilziele markieren und stabilisieren (‚Komplimente‘)

Fittkau spricht sich, die Stärkung pädagogischer Beratung im Blick, dafür aus, von dem ressourcenaktivierenden Ansatz ausgehend, bei Bedarf das bekannte Wissen aus den anderen Beratungsansätzen einzusetzen/ einzubauen. „Im Zentrum Pädagogischer Beratung sollte die Aktivierung der lösungsorientierten Ressourcen der Beratenen stehen, sowohl ihrer individuell-persönlichen als auch ihrer sozial-systemischen [...]“ (ebd., S 148).

4.3 Pädagogische Beratung in der Erwachsenenbildung

Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat die Auseinandersetzung mit Beratung eine Geschichte. Wie schon weiter oben erwähnt, nimmt Pöggeler bereits 1964 in seinen ‚Methoden der Erwachsenenbildung‘ das Thema Bildungs- und Lebensberatung, als ein für die Erwachsenenbildung Neues auf. 1970 schreibt der Deutsche Bildungsrat die Bedeutung von Beratung für den Bildungsbereich fest. Im Jahr 1975 wird die Bedeutung der

Beratung im Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik betont (Arbeitskreis-Strukturplan-Weiterbildung 1975). Im gleichen Jahr legt Mader einen ersten interessanten Beratungsentwurf für die Erwachsenenbildung vor. Ende der siebziger Jahre findet sich in ‚Stellung und Aufgabe der Volkshochschule‘ von 1978 die Bedeutung der Beratung ausdrücklich festgehalten. Schmitz differenziert noch einmal fünf Jahre später die ‚Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns‘ (vgl. Schmitz 1983). Die Zunahme der Bedeutung spiegelt sich auch darin, dass die Hessischen Blätter für Volksbildung 1980 ein Themenheft ‚Beratung‘ herausbringen (vgl. Kandolf 1980). In weiteren Artikeln wird diese Bedeutungszunahme bestätigt (vgl. z.B. Braun und Fischer 1983; Krüger 1984; Gotthardt 1988; Knoll 1992). Die Zunahme der Bedeutung von Beratung ist verbunden mit veränderten Aufgaben für die Profession (vgl. Hof 2001 oder auch Hof 2000). Hof geht davon aus, dass Beratung nicht – wie sich aus Betonung der neuen Aufgaben leicht vermuten ließe – die einzige Form erwachsenenpädagogischen Handelns der Zukunft ist. Dies sieht Hof unter anderem darin begründet, dass nicht jede Weiterbildungsform allein auf den Erwerb und die Entwicklung extrafunktionaler Kompetenzen ausgerichtet sein kann (vgl. Hof 2000: 153). Für die Weiterbildung unterscheidet sie vier grundlegende Handlungsformen:

- Unterweisung
- Training
- Beratung
- Moderation

Während die Unterweisung wie das Training auf den Erwerb von Wissen angelegt ist, kommt mit dem Training noch eine einübende Komponente hinzu, also der Erwerb von Handlungswissen (vgl. ebd.: 154). Beratung charakterisiert Hof dadurch, „dass das Fachwissen des Dozenten mit den konkreten Fragen und Problemen der Teilnehmer in Beziehung gebracht wird“ (ebd.: 154). D.h. es geht weniger um die systematische Vollständigkeit eines Wissensgebiets, sondern darum, dass das für die Teilnehmenden relevante Wissen angeboten wird. Ähnliches gilt für die Moderation, allerdings wird hier der Dozent keine inhaltliche Lösung anbieten, sondern allein die Rahmenbedingungen, damit „der Lernende sich – methodisch angeleitet – über seine Situation klar werden und über mögliche Handlungsalternativen wie auch die Auswahl neuer Lernnotwendigkeiten nachdenken kann“ (ebd.: 155). Hof sieht weiterhin folgende Funktionen der Lehrenden. Sie schaffen Lerngelegenheiten, steuern Lernprozesse, strukturieren die Lehr-Lernsituation und bringen die verschiedenen Lehrfunktionen in einen effektiven Zusammenhang (vgl. Hof 2001: 219 f.).

„Pädagogische Profis sind demnach nicht überflüssig, sondern zunehmend wichtig in einer durch die modernen Kommunikationstechnologien ermöglichten Informationsgesellschaft. Denn durch die professionelle Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements kann nicht nur die gezielte Aneignung von Informationen erleichtert und der individuelle Lernprozess unterstützt, sondern auch die Entwicklung effektiver Lernstrategien und kreativer Problemlösungen gefördert werden.“ (Ebd.: 220)

Damit deutet Hof den Weg an, den die Professionellen zu gehen haben und worin ihre Aufgaben und Grenzen liegen. Gieseke wiederum unterscheidet fünf Anwendungsbereiche von ‚Beratungskonstrukten‘:

- Bildungs- und Qualifizierungsberatung;
- Sozialpädagogisch-psychosoziale Beratung;
- Lernberatung (Lernschwierigkeiten);
- Organisationsberatung und
- Lernberatung (als pädagogische Begleitung bei selbstgesteuerten Lernprozessen)

Dabei handelt es sich um ‚neue‘ Handlungsfelder, die „sich erst ihre neuen Institutionalisierungen“ (Gieseke 2000: 11) suchen müssen. Gieseke sieht hier einen ausgeprägten Forschungsbedarf, da zwar eine große Nachfrage nach Beratung zu beobachten sei, aber wenig „ausführlichere theoretische und empirische Arbeiten zu Prozess- und Interaktionsverläufen von Beratung je nach Beratungstyp.“ (Ebd.: 11) Die Erwachsenenpädagogik soll hierbei nicht einfach – aus ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis und im Interesse ihrer disziplinären Entwicklung – auf disziplinfremde Praxeologien zurückgreifen, sondern muss „gegenstandsadäquate spezielle Forschungszugänge“ (ebd.: 11) entwickeln und diese dann interdisziplinär verknüpfen.¹⁹ Die Rezeption psychologisch-therapeutischer Instrumente kann daher eher der Selbstvergewisserung der Beratenden dienen, als dass sich aus dieser angemessene Beratungskonzepte für die Erwachsenenbildung ableiten ließen. Gieseke legt den Fokus deutlich auf Fragen der empirischen Mechanismen der Beratungskommunikation im Rahmen von Fragen der Nutzung und Wirkung von Beratung. Sie stellt die Frage, ob tatsächlich ein Interesse an einem neuen Typus Wissen in der Beratungsnachfrage besteht und ob sich ein solches Wissen – aus wissenschaftlicher Perspektive – für Lernprozesse eignet. „Jeder theoretische Beratungsdiskurs hat diesen Beschleunigungsprozess, die auf die Oberflächenstruktur bezogene merkantile Ausrichtung des Prozesses zu begreifen und weitergehende professionelle

19 Vielleicht kann man sogar sagen, dass dieser Prozess eingesetzt hat, um der Darstellung der Lernberatungsansätze vorzugreifen. Forneck, Knoll und Ludwig versuchen auf je eigene Weise ‚Lernberatung‘ in einer erwachsenenpädagogischen Forschungsperspektive zu entwickeln (vgl. Forneck 2005; Knoll et al. 2005; Ludwig 2002).

Ansprüche an Beratung damit in Beziehung zu setzen.“ (Ebd.: 12) Für alle Beratungsfelder sieht Gieseke die Entwicklung hin zu „veränderten Lernwelten mit neuen Lernarrangements und neuen Lernsettings“ (ebd.: 14). Empirische Forschung gibt es insbesondere vor allem zu Weiterbildungsberatungsverläufen (vgl. auch Schiersmann 2002; Schiersmann 2005). Gieseke entwickelt mit Bauer ein Schema des Einstiegs in Beratungsgespräche:

- Artikulation Beratungswunsch
- Analyse Problemstruktur
- Information und Beratung zur Problemlösung
- Entwicklung von Handlungsmotiven
- Veränderung der Problemlage durch Aktivitäten

Dieser bezieht sich auf einen induktiv erarbeiteten theoretischen Ansatz, eine „Typologie, die wir aus ausgewerteten Beratungsgesprächen abgeleitet haben“ (Gieseke 2000: 15). Diese geht von spezifischen Problemlagen und unterschiedlichen Beratungsverläufen aus. Sie unterscheidet hierzu drei Beratungstypen:

- *informative Beratung* – Ein Rat Suchender benennt Weiterbildungsinteresse und die Beratende sucht konkrete Weiterbildungsinformationen (und -angebote),
- *situative Beratung* – ein Rat Suchender benennt eine Situation, für die er eine Unterstützung sucht und in der Beratung wird abgeklärt, ob und wie Weiterbildung hierbei helfen könnte,
- *biografieorientierte Beratung* – Rat Suchende kommen ohne klare Fragen, hier dreht es sich wohl v.a. um die Bearbeitung von ‚Statuspassagen‘.

Diese Typologie, so betont Gieseke, sei noch vorläufig. „Unsere Einstiegsüberlegungen zeigen aber bereits auf, dass eine erwachsenenpädagogisch-wissenschaftliche Perspektive auf Beratung sich mit den Interessen, Haltungen und Verarbeitungsformen von Ratsuchenden beschäftigen muss, wenn sie wirksam sein will. Ihr kommt die Aufgabe zu, das zu analysieren was die Individuen in die Beratung einbringen, was sie mitnehmen und verwerten.“ (Ebd.: 16) Mit den Überlegungen zur Ausdifferenzierung von Beratung und Beratungsbedarfen in der Weiterbildung leitet Gieseke über zu unserem eigentlichen oder engeren Thema: der Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

5 Lernberatung in der Weiterbildung

Die Lernberatung ist als Begriff noch einmal jünger als die anderen pädagogischen Beratungskomposita. In der Bibliografie zur Literatur in der Erwachsenenbildung des PAS/DIE wird ‚Lernberatung‘ als eigenes Schlagwort erst seit 1991 geführt. Die Argumente, mithilfe derer Lernberatung begründet und positioniert wird, lassen sich so zusammenfassen: Zum einen wird ein gesellschafts- bzw. modernisierungstheoretisches Argument eingesetzt. Dieses besagt nun, dass unsere Gegenwart sich kennzeichnen lässt als in einem technologischen, ökonomischen, sozialen und ‚normativen‘ Wandel sich befindend. Dieser Wandel, so wird geurteilt, vollzieht sich dabei schneller und schneller. Diese gesellschaftliche Veränderung, die auch Modernisierung genannt wird, wird nun mit einem ‚pädagogischen‘ Programm verknüpft. Der permanente und sich beschleunigende Wandel erfordert veränderte Praktiken im Umgang mit den daraus entstehenden Anforderungen hinsichtlich der Integration (sowie der Des-Integration) neuen Wissens und Könnens. Pädagogisch werden diese Anforderungen zusammengefasst in dem Programm des Lebenslangen Lernens. Zugleich macht die Modernisierung vor den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht halt. Diese Institutionen stehen ebenfalls unter einem Modernisierungs- und Rationalisierungsdruck. Die herkömmlichen Formen der Aneignung von Wissen und Können in kursorisch organisierten Lehr-Lernarrangements sollen modernisiert (das heißt unter anderem rationalisiert) werden.

Gleichzeitig entwickelt sich erziehungswissenschaftlich eine theoretisch-didaktische Argumentationsfigur – und das ist das didaktische Argument –, die genau diese Modernisierung didaktiktheoretisch begründet. Die Rezeption konstruktivistischer, kognitionstheoretischer und systemtheoretischer Aussagen aus Neurologie, Psychologie und Soziologie wird in Erziehungswissenschaft, Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem theoretischen Amalgam verschmolzen und finden ihren Ausdruck in der Programmatik des ‚Selbstgesteuerten Lernens‘ (vgl. Kemper und Klein 1998: 27). Lernen findet, so könnte man bezogen auf die gesellschaftlichen und didak-

tischen Veränderungen sagen, nun also nicht nur ‚lebenslang‘, sondern auch ‚selbstgesteuert‘ statt. Da dieses ‚selbstgesteuerte Lernen‘ sehr voraussetzungsvoll ist (vgl. z.B. Nuissl 1999), bedarf es der Vorbereitung und Begleitung solcher ‚Selbstlernprozesse‘ (vgl. z.B. Stark und Mandl 2005). Damit kommt nun die Lernberatung in das (diskursive) Spiel (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998: 11 ff.; Pätzold 2004: 7 ff.; Rohs und Käßlinger 2004a: 13). In der eben beschriebenen Art wird Lernberatung in der erwachsenenpädagogischen Literatur eingebettet (vgl. Fröhlich 1994a; Häßner und Knoll 2003; Kemper und Klein 1998; Klein und Reutter 2005b ; Ludwig 2002; Pätzold 2004; Tietgens et al. 1970: 20 ff). Wovon ist nun die Rede, wenn über Lernberatung gesprochen bzw. geschrieben wird?

Die ‚Hessischen Blätter für Volksbildung‘ widmen bereits 1980 dem Thema Beratung ein Themenheft. Kandolf fällt hierbei die Aufgabe zu, sich zu dem noch neuen Thema der ‚Lernberatung in der Volkshochschule‘ zu äußern (Kandolf 1980). Lernberatung kann danach aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen zielt Lernberatung auf den Abbau von Lernbarrieren und zum zweiten kann Lernberatung präventiv oder prophylaktisch verstanden werden. In beiden Fällen schlägt Kandolf ein Vorgehen vor, das sich an Rogers klientenzentrierter Gesprächsführung orientiert. „Ziel der Lernberatung ist es schließlich – daß der Teilnehmer seine Lernhemmungen und Lernprobleme erkennt – vom Kursleiter befähigt wird sie zu bewältigen –, so daß ein selbstbestimmter Lernprozeß den Kursverlauf bestimmt.“ (Kandolf 1980: 20)

Genau zehn Jahre vor Kandolf, also im Jahr 1970, findet sich bei Tietgens eine besondere Anmerkung zu den Aufgaben von Kursleitern, die sich demnach als „Organisatoren von Lernprozessen, als Lernberater und Verstehenshelfer bewähren müssen“ (Tietgens et al. 1970:108). Interessanterweise bezieht sich Tietgens Aussage auf die erwartete Veränderung der professionellen Aufgaben in Selbstlernzentren, die im Rahmen der Umstellung auf den sogenannten ‚programmierten Unterricht‘ aufgebaut werden sollten.

In der Darstellung der ‚Stellung und Aufgabe der Volkshochschule‘ von 1978 betont der Deutsche Volkshochschulverband ebenfalls die Bedeutung der Beratung, von der die Lernberatung einen Spezialfall darstellt und die Hilfe in konkreten Situationen für Teilnehmer meint (vgl. Deutscher-Volkshochschulverband 1978: 6).

Fröhlich (1994) grenzt den Begriff Lernberatung von einer ganzen Reihe weiterer Begriffe ab, die alle gemein haben ‚Titel‘ für Handlungen zu sein, in denen eine oder mehrere Personen professionell begleitet werden. Fröhlich nennt in diesem Zusammenhang: Supervision, Praxisberatung, Coaching, Gruppensupervision, Intervision, Teamsupervision/Teambberatung, Organisationsentwicklung und zuletzt die Lernberatung/Lernbegleitung.

„Diese Form von Beratung gehört am engsten auch zur traditionellen Ausbilder/innenrolle. Er oder sie berät und unterstützt die Lernenden bei der individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und deren Umsetzung in den Alltag (Transfer). Gemeinsam werden Ursachen für Lernschwierigkeiten gesucht, Lösungswege entwickelt und allenfalls modifiziert. Ziel ist immer die Verbesserung der metakognitiven Kompetenz der Lernenden, also die Fähigkeit, über eigene Lernprozesse nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen.“ (Fröhlich 1994b: 90)

Obgleich Fröhlich hier davon ausgeht, dass die Lernberatung zum traditionellen Aufgabenbereich von Wissensvermittlern gehört, wird in der jüngeren Literatur Lernberatung gegen die klassische Aufgabe dieser Profession abgegrenzt: die Vermittlung von Wissen – die Lehre (vgl. z.B. Siebert 2001: 98). Die Abgrenzung der Lernberatung gegenüber dem Lehren ist insofern leicht nachzuvollziehen, da, wie oben beschrieben, Lernberatung ja genau in einem gesellschaftlich-pädagogischen Kontext an Bedeutung gewinnt, der gegen die ‚herkömmliche‘ Lernkultur gerichtet ist. Lernen soll aus der kursorischen Zange genommen werden. Diese ist, so die Argumentation, üblicherweise durch das Lehren als Unterrichten gekennzeichnet und soll hin zu ‚selbstgesteuerten‘ Formen des Lernens entwickelt werden. Dabei wird Lernberatung einerseits als das Beratungsgespräch verstanden oder andererseits als ein pädagogisches Gesamtkonzept („holistisches Konzept“ Rohs und Käpplinger 2004a: 20).

Zimmer weist der Beratung der Lernenden auch und gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Medien und virtuellen Lernräumen eine wichtige Rolle zu (Zimmer 2005: 14f.) Meyer stellt noch kürzlich fest, dass keine „fundierten Konzepte für die Rolle der Lernprozessbegleitung“ vorliegen (Meyer 2005: 18). Und obwohl Meyer den Mangel an fundierten Konzepten beklagt, liegen in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Reihe von Ansätzen zur Lernberatung vor. Darüber hinaus wird Lernberatung auch im schulischen Kontext diskutiert (vgl. hierfür z.B. Keller 1999; Reimann 1997). Für die Weiterbildungsliteratur liegen, neben einer wachsenden Zahl an Zeitschriftenartikeln eine ganze Reihe von Monografien, Sammelbänden und Handreichungen vor, die sich mit jeweils verschiedenen Aspekten von Lernberatung in verschiedenen Praxisfeldern auseinandersetzen (z.B. Aulerich 2005; Forneck und Springer 2005; Geldermann 2006; Harke 2001; Heller 2002; Karner 2004; Klein und Reutter 2005b; Nounla 2003; Rohs und Käpplinger 2004a; Fuchs-Brüninghoff 2004; Schweizerisches Institut für Berufspädagogik 2003; Severing 2005). Lernberatung wird dabei zumeist als ein übergreifendes Konzept verstanden, mit dem Selbstlernprozesse unterstützt und begleitet werden können. Häfner und Knoll gehen davon aus, dass Lernberatung in der Regel ‚alltagssprachlich‘ gebraucht wird und in einem weiten Sinne mehrere Handlungsformen umfasst. Sie unterscheiden drei Handlungsformen: das Informieren, die Anleitung und die Beratung im engeren Sinne (vgl. Knoll et al. 2005: 209 f.).

Zusätzlich wird von Häßner und Knoll die explizite von der impliziten Lernberatung unterschieden. Die explizite Form der Lernberatung bedeutet dabei die Variante, in der Lernberatung institutionell verankert und „von den übrigen Handlungsbereichen zeitlich und personell abgegrenzt“ ist (ebd.: 211). Diese Form der Lernberatung geht unabhängig von einem konkreten Lernprozess vor und hat fließende Übergänge hin zur Weiterbildungs- und Laufbahnberatung. Davon wird die implizite Form der Lernberatung abgegrenzt, die „in das konkrete Lehr-/Lerngeschehen eines Kurses, Lehrganges, Seminars usw. integriert“ ist (ebd.: 211). „Die Vorteile einer mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpften Lernberatung liegen vor allem darin, dass die aktuelle Situation der Lernenden konkret wahr- und aufgenommen wird und dass durch Information, Anleitung und Beratung unmittelbar daran angeknüpft werden kann.“ (Ebd.: 211) Im Folgenden sollen die Lernberatungsansätze vorgestellt werden, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung konzipiert wurden.

5.1 Über die Konzepte zur Lernberatung

Auch wenn in der Folge hinsichtlich der Lernberatungskonzeptionen eine jeweils doppelte Vorsichtsmaßnahme geboten scheint und z. T. auch in den Texten zur Lernberatung in Anspruch genommen wird, werden die Aussagen hinsichtlich der Ziele, Bedingungen und Grundlagen von Lernberatung von mir ernst genommen werden.

Worin liegt nun diese doppelte Vorsichtsmaßnahme? Die Vorsichtsmaßnahme, von der hier die Rede ist, bringt die Texte zur Lernberatung in eine Art Schwebezustand wie er für viele Texte im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feld gelten mag. Die Vorsichtsmaßnahme drückt sich in einem Zusatz aus, einer Hinzufügung, einem Prädikat: Wenn von Lernberatung die Rede ist, findet sich häufig ein, wahlweise auch die Kombination zweier Additive: Es ist die Rede von ‚offenen Ansätzen‘ und von ‚theoretischen Orientierungen‘. Das Wort ‚Ansatz‘ kann gelesen werden als Vorschub, als Hinweis, dass die jeweils vorgestellte Konzeption un-abgeschlossen ist. Die Konzeptionen zur (Lern-)Beratung werden in der Regel selbst in eben diesem Sinne als vorläufig noch nicht endgültig ausgearbeitet oder programmatisch bezeichnet. Damit schützen die Autorinnen und Autoren zugleich ihren Text, ihren Ansatz und natürlich auch sich selbst als Teil eines pädagogischen und wissenschaftlichen Feldes vor Kritik.

Die zweite Vorsichtsmaßnahme liegt in dem Wort ‚Orientierung‘. Das Wort ‚Orientierung‘ scheint in unserem Zusammenhang eine erstaunliche performative Kraft zu haben, wirkt es in den analysierten Texten eben in diesem ‚wörtlichen‘ Sinne. Die Orientierung von Aussagen deutet an, dass

der Hintergrund oder die Perspektive einer Aussage sich anlehnt oder, um im Bild zu bleiben, orientiert also gerichtet, ausgerichtet wird von einem Dritten, einem Referenten. Das, was Lernberatung ist, kann oder soll, wird orientiert von einer externen ‚Kraft‘, die in aller Regel dann auch Gewähr für die Art und ‚Zuverlässigkeit‘ der konzeptionellen Aussagen gibt. Allerdings sind sie eben nur orientiert. Der Ansatz von z.B. Kemper und Klein ist ‚nur‘ orientiert an den Aussagen der humanistischen Pädagogik und Psychologie. Sieberts Lernberatungsansatz ist nur orientiert am (Radikalen) Konstruktivismus.

Der Ansatz von Kemper und Klein geht nicht in der Orientierung an der humanistischen Psychologie und Pädagogik auf. Im Gegenteil werden weitere ‚Orientierungen‘ in die Konzeption, den Ansatz eingebaut. Die oben schon genannten Amalgamierungen betreffen auch die Theoriebildung und bewirken einen Eklektizismus, der vielleicht auch als Ausdruck einer ‚Postmodernität‘ aufgefasst werden kann. Diese Form der Postmodernität wäre aber weniger programmatisch zu verstehen, als faktisch, als praktisch sich vollziehende Effekte in der Theoriebildung. Es wäre dies eine eigene Untersuchung wert, ob und wie sich die Konstruktion, die Argumentation in der (erwachsenen-)pädagogischen Theoriebildung verändert hat und ob diese Veränderung als Ausdruck von Postmodernität verstanden werden kann.¹ Die Amalgamierung oder Multiperspektivität des Lernberatungsansatzes von Kemper und Klein zeigt sich dann neben der humanistischen Grundausrichtung im Rückgriff auf den Lernbegriff von Holzkamp, der nicht der Humanistischen, sondern der Kritischen Psychologie zuzurechnen ist (vgl. Holzkamp 1993). Neben den Einfärbungen aus der Humanistischen Pädagogik und Kritischen Psychologie, finden sich weiterhin Aussagen und Referenzen auf die Kognitionspsychologie, auf Konstruktivismus und Systemtheorie. Diese Amalgamierung ist dabei keineswegs spezifisch für Kemper und Klein, sondern gilt ebenfalls für Siebert oder auch für Pätzold (vgl. Siebert 2001; Pätzold 2004). Es lässt sich daher aus meiner Sicht durchaus berechtigt die Frage stellen, ob bzw. in welcher Weise von Ansätzen in der Lernberatung gesprochen werden kann, die dann wiederum berechtigt mit bestimmten Attributen – wie z.B. humanistisch, systemisch, konstruktivistisch, subjektwissenschaftlich oder individualpsychologisch – versehen sind.

1 Negativ konnotiert als ‚neue Unübersichtlichkeit‘, positiv konnotiert, als angemessene Reaktion auf sich vervielfältigende Realitäten. Man könnte sich so auch fragen und dabei auf eine Metapher des Pflanzenbaus zurückgreifen, ob es sich in diesen vermischten Ansätzen um Pfropfungen, Bastardisierungen oder Veredelungen handelt.

5.2 Lernberatung für das Individuum in der Gemeinschaft

Mit diesem Ansatz wurde ein erster differenzierter Anlauf genommen, Lernberatung für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen.² Die Individualpsychologie hat eine weit zurückreichende Beratungstradition, die, von Alfred Adler ausgehend, sich insbesondere in den schulpсихologischen Diensten und im Rahmen der Erziehungsberatung entwickeln konnte. Die Beziehung der an einer individualpsychologischen Beratung Beteiligten wird in Abgrenzung zu einer ‚überkommenen‘ Vorstellung von Gehorsam und Autorität, als eine „an Gleichwertigkeit orientierte Form pädagogischen und andragogischen Handelns“ verstanden (Tymister 1995: 60). Tymister nennt vier „für jede Beratung in der Erziehung“, folglich auch für die Lernberatung, geltende Prinzipien:

- Freiwilligkeit hinsichtlich des Zustandekommens der Beratung;
- Worüber und wie weit (Inhalt und Grenze) in der Beratung gesprochen werden soll, handeln beide beteiligten Parteien aus;
- Der Rat Suchende allein kann einen Rat annehmen; „gelungene Beratung erweist sich immer nur aus den Konsequenzen in seinem weiteren Leben“;
- beide Beteiligten müssen sich darauf verständigen, „daß das menschliche Leben passiv und aktiv individuell und auf Gemeinschaft bezogen ist“, d.h. den Adlerschen Begriff des ‚Gemeinschaftsgefühls‘ annehmen (ebd.: 60).

Aber wer ist dieser Rat Suchende, wer ist das Gegenüber, das Individuum mit dem es die Individualpsychologie zu tun hat? Nach Kretschmer lassen sich in der Individualpsychologie zwei Bedeutungen des Individuums ausmachen. „Erstens die Ganzheit des Menschen [...] zweitens der Einzelmensch als Glied einer Gemeinschaft und nur mit ihr verbunden lebensfähig.“ (Kretschmer 1995: 486) Das Individuum wird als Grundeinheit verstanden, die als Ganzheit betrachtet wird, eine Ganzheit, die allerdings nur ganz Ganzheit wird in der Gemeinschaft. Fuchs-Brüninghoff legt noch einmal Wert darauf festzuhalten, dass das Individuum ‚in-dividuum‘, also eine unteilbare Ganzheit ist. Diese Ganzheit ist nur dann angemessen zu

2 Obgleich in einer jüngeren Publikation Fuchs-Brüninghoff folgende, die meine Aussage einschränkende, erweiternde Auffassung vertritt. Es geht der Autorin zufolge grundsätzlich darum, in der Beratung „Handlungskompetenz der Klienten/Kunden zu erweitern“. Das dazu vorgeschlagene Vorgehen stützt sich im Verstehen des zur Beratung stehenden Problems auf die Individualpsychologie, während die Interventionen nicht nur individualpsychologisch orientiert sein müssen. Vielmehr bemisst sich der Wert einer Intervention an seiner Wirkung hinsichtlich der Erweiterung der Handlungskompetenz (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2004: 96f.).

verstehen, wenn sie in ihren Bezügen zu anderen Menschen sowie der diese umgebenden Realität erfasst wird. Die Handlungen eines Individuums verdanken sich diesem Gefüge und der Geschichte dieses Gefüges, die sich niederschlägt in dessen Selbst- und Weltbild (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2004, S. 96). Im Rahmen eines Projektes an der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) entstand in den achtziger Jahren (von 1982-1988 und in einer Fortführung und inhaltlichen Ausweitung von 1990-1993) ein Lernberatungskonzept auf der Grundlage des individualpsychologischen Beratungsverfahrens zur Unterstützung von Alphabetisierungskursen.³ Es wird darin davon ausgegangen, „daß sich nahezu alle Lernschwierigkeiten letztlich als Beziehungsstörungen äußern, die sich daraus ergeben, daß lerngeschichtlich erworbene Sichtweisen und Handlungsmuster unbewußt, d.h. unreflektiert, auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden, und zwar sowohl von den Lernenden als auch von dem Lehrenden.“ (Fuchs-Brüninghoff und Pfirmann 1988: 27)

Von der zuletzt angeführten Aussage ausgehend überrascht es nicht, dass in der Ausbildung bzw. der Qualifikation von Lernberaterinnen – quasi in Analogie zur Lehranalyse in der Ausbildung von Psychoanalytikerinnen – neben der Vermittlung von theoretischen und praktischen Grundlagen der Beratung, vor allem auch „die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und des eigenen Lehr- Lernverhaltens“ im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 6). In der pädagogischen Beratung geht es folglich darum die ‚Umdeutung des Selbstbildes‘ zu unterstützen, um von dieser Umdeutung ausgehend das je eigene Lernverhalten verändern zu können. Eine solche Lernberatung ist in der Gruppe wie auch individuell möglich. Das formulierte Ziel ist hierbei, gelingendes Lernen möglich zu machen. Fuchs-Brüninghoff und Lindemann definieren Lernberatung daher folgendermaßen: „Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung des Vergangenen, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände und für Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag.“ (Ebd.: 28)

Die Lernberatung zielt auf die Lösung einer konkreten Situation, eines konkreten Problems, sieht allerdings die Ursache für dieses Problem, diese Behinderung, den Stillstand in der jeweiligen Lerngeschichte. Je nach Grad der Schwere der Beeinträchtigung wird entweder eine veränderte Verhaltensweise nur angeregt oder es wird der ‚Übertragungssirrtum‘ herausgear-

3 Dieser Lernberatungsansatz wurde, wie – bis auf eine Ausnahme (vgl. Pätzold) – alle weiteren hier vorgestellten auch, auf eine bestimmte Zielgruppe hin entworfen. Für den individualpsychologischen Lernberatungsansatz steht insbesondere ein Name: Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Vgl. z.B. Fuchs-Brüninghoff und Pfirmann 1988; Fuchs-Brüninghoff 1989; Fuchs-Brüninghoff 1990; Fuchs-Brüninghoff 2000; Fuchs-Brüninghoff 2004.

beitet. Wenn auch das nicht ausreicht, so schlagen die Autorinnen vor, gilt es den Moment des Erlernens einer bestimmten Verhaltensweise, die jetzt als Beeinträchtigung wirkt, hervorzuarbeiten „und dabei zu sehen, daß sie niemals sinnvoll war“ (ebd.: 28), um angemessene Möglichkeiten für das konkrete Problem zu entwickeln.

Fuchs-Brüninghoff unterscheidet folglich eine synchrone und eine diachrone Ebene (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000: 85). Um die Probleme auf der synchronen Ebene verstehen zu können, muss auf die diachrone Ebene zurückgegriffen werden. Anders ausgedrückt: Um ein konkretes aktuelles Lernproblem zu verstehen, muss man – folgt man dem individualpsychologischen Lernberatungsansatz – die (Lern-)Geschichte des Individuums nachvollziehen, um dann die aktuell problematische Verhaltensweise bearbeiten zu können. Es deutet sich hier schon an, dass für ein solches Vorgehen hohe anamnestiche, diagnostische und interventionistische Fähigkeiten notwendig sind. Von der Autorin wird vorgeschlagen, im Lernberatungsgespräch vor allem auf Zeichen zu achten: Darauf Zeichen zu erkennen und Zeichen zu geben. Die Kunst der Lernberatung ist insofern eine ‚Kunst‘ des Zeichenlesens und des Zeichenmachens. Für das Gelingen des Prozesses werden einige Bedingungen genannt. „Auf Seiten des Kursleiters sind dazu bestimmte Voraussetzungen nötig wie Akzeptanz, Ernstnehmen ohne zu be- und verurteilen, Zutrauen in die Fähigkeiten des anderen, ganzheitliche Sichtweise, ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit.“ (Ebd.: 31) Neben den fachlichen Voraussetzungen für die Lernberatung (Anamnese, Diagnose, Intervention) sind für Fuchs-Brüninghoff und Lindemann die persönlichen Voraussetzungen der Beratenden besonders wichtig. Diese sollen den anderen akzeptieren, ihn annehmen wie er oder sie ist, um eine vertrauensvolle Beziehung möglich zu machen.⁴ Diese fachlichen und persönlichen Voraussetzungen werden nun kombiniert mit den Bedingungen oder Regeln für das Lernberatungsgespräch. Alle Beteiligten nehmen a) freiwillig an der Lernberatung teil. Das Gespräch soll b) zeitlich begrenzt sein, c) alle Beteiligten entscheiden worüber sie wie weitgehend sprechen möchten und d) die Ergebnisse sollen gemeinsam gesammelt werden (vgl. ebd.: 29). Es wird für das Lernberatungsgespräch ein bestimmter Ablauf vorgeschlagen.

1. „Der Kursleiter bringt zum Ausdruck, daß man ihm vertrauen kann.
2. Der Teilnehmer gibt (bewußt oder unbewußt) Zeichen.
3. Der Kursleiter erkennt die Zeichen, bringt seine Wahrnehmung zur Sprache und macht ein Gesprächsangebot.
4. Der Teilnehmer reagiert mit ja oder nein.“ (Ebd.: 31)

Die Autorinnen schlagen gewissermaßen eine semiotische Vorgehensweise vor. Grundlage der Beziehung zwischen Kursleiter bzw. Berater und Klient

4 Das Konzept der Akzeptanz hat vermutlich schon Rogers eingeführt (vgl. Biggs 1994: 4).

ist das Vertrauen. Auf dieser Grundlage zeigt der Klient das ‚Problem‘ an, das vom Berater ‚erkannt‘ werden muss und aus dessen Perspektive zur-Sprache-gebracht wird. Dieses Zur-Sprache-bringen ist zugleich ein Beratungsangebot an den Klienten, das dieser annehmen oder zurückweisen kann. In den gegebenen Rahmenbedingungen kommt es darauf an, die ‚richtigen‘ Zeichen zu lesen und die ‚richtigen‘ Zeichen zu geben. Die ‚richtigen‘ Zeichen geben meint das ‚Zur-Sprache-Bringen‘ von wahrgenommenen Zeichen, die in dem hier interessierenden Zusammenhang nichts anderes als ‚Störungen‘ sind. Dieses ‚Zur-Sprache-Bringen‘ ist auch deshalb besonders wichtig, weil es die Voraussetzung für die Bearbeitung der jeweiligen Beeinträchtigung darstellt. „Lernberatung bezieht sich in erster Linie auf den Lernprozeß, wobei die Problemlösungen über Erinnern alter Lernmuster und Vergleichen mit neuen Situationen erfolgt.“ (Ebd.: 37) Der Fokus auf den Lernprozess zeigt zugleich an, dass der Lernberatung auch Grenzen gesetzt sind. Die erste – und vielleicht auch wichtigste – ist die zur Therapie. Lernberatung wird metaphorisch verstanden als ein ‚Weiter-Bauen‘ im Gegensatz zu einer Therapie, die als ‚Heilung‘ verstanden wird und einen sehr viel grundsätzlicheren ‚Neuaufbau‘ darstellt. Eine weitere Grenze ist die Nicht-Freiwilligkeit der Teilnahme an der Lernberatung. Ist die Freiwilligkeit nicht gegeben, dann kann im Sinne der Autorinnen in der Regel keine Beratung greifen. Und nicht zuletzt begrenzen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Möglichkeiten einer Lernberatung. Eine Lernberatung verändert nicht die soziale und ökonomische Situation der Teilnehmenden. Aufgrund der direkten Anbindung an eine klassische Beratungstheorie, bietet dieser Lernberatungsansatz ein differenziertes Schema hinsichtlich der möglichen Quellen von Lernproblemen wie auch deren möglicher Lösungen an (vgl. ebd.: 79-82). So können Lernprobleme verursacht werden durch

- die Lehrmaterialien,
- die Lebensbedingungen der Teilnehmer,
- der Persönlichkeit des Teilnehmers,
- dem Selbstbild der Teilnehmer oder
- den ‚begrenzten‘ Sprachraum des Teilnehmers.

Aber Lernprobleme können ebenfalls verursacht werden durch das Selbstbild des Kursleiters. Die Lösung des in der Lernberatung zu bearbeitenden ‚Lernproblems‘ ist in jedem Fall immer zuerst Beziehungsarbeit. Das heißt, die Beziehung zwischen Beraterin und Klient ist die Basis für eine erfolgreiche Beratung. In den humanistisch argumentierenden Ansätzen ist diese Beziehung ebenfalls bedeutsam, wenn auch nicht ganz so zentral wie in dem individualpsychologisch orientierten. Die Beziehung, aus einer humanistischen Perspektive betrachtet, ist insofern wichtig für die Beratung, als von ihr eine bestimmte Qualität eingefordert wird wie z.B. bei Rogers zu

sehen war. Im Gegensatz zu den alten Beratungstechniken, die deutlich ein hierarchisches Gefälle annahmen und forcierten, schlägt Rogers Beratungstechniken vor, die den Klienten ‚auf Augenhöhe‘ ansprechen, da davon ausgegangen wird, dass dieser Klient sich von sich selbst aus weiter entwickeln möchte.

5.3 Lernberatung und das selbsttätige Subjekt

Gleichzeitig zu dem Projekt der PAS wurde am Berufsförderungswerk Hamburg (unter wissenschaftlicher Begleitung des Bundesinstituts für berufliche Bildung – BIBB) zwischen 1982 und 1988 ein Modellversuch durchgeführt, der in ein Fortbildungskonzept ‚Lernberatung‘ mündete. Als theoretischer und praktischer Hintergrund der sogenannten ‚Lernförderdidaktik‘ wirken die Freinet-Pädagogik, die Themenzentrierte Interaktion und humanistische Psychotherapieformen. Die Ausgangslage stellt sich für die Autoren so dar, dass in der beruflichen Weiterbildung

„der Anteil vorher arbeitsloser Teilnehmer und solcher mit schwierigen Behinderungsarten in den letzten Jahren deutlich gestiegen [ist – PK] und damit auch der Umfang der Probleme. Früherkennen, Vorbeugen, und Verringern von Lernproblemen sind deshalb die zentralen Anliegen des Fortbildungsansatzes ‚Lernberatung‘. Er ist gedacht für typische Lehrkräfte dieses Bereichs, die von ihrer Ausbildung her meist keine psychologisch-didaktische Qualifikation für die Erwachsenenbildung mitbringen, sondern nur auf eigene Lehrerfahrungen zurückgreifen können. Über Beratungserfahrungen verfügen sie fast nie.“ (Volk von Bialy 1991a: 9)

Die für die erwachsenenbildnerische Praxis konkrete Problemlage, der zunehmenden Bedeutung der Diagnose und Intervention bei Lernproblemen, ist der Ausgangspunkt der Entwicklung eines Beratungskonzepts, das als Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung umgesetzt wird. Das Gesamtkonzept Lernberatung versteht sich als Lernkompetenz-Erweiterung und wird als Element einer ‚erwachsenen- und zukunftsgerichteten Lehrstrategie‘ verstanden. Es geht darum die eigene Lehre offen zu planen, ‚Lernarrangements‘ so anzulegen, dass sie die ‚Kooperationsfähigkeit und Selbstständigkeit‘ der Teilnehmenden fördern. Dazu sollen ‚systematisch organisierte Selbstlernmaterialien‘ angelegt werden. Die Aufgaben der Lehrkräfte gehen weg von der Stoffvermittlung und hin zur individuellen Lernberatung.

„In einem weitgehend offenen Lehrprozeß verändert sich die Rolle der Lehrenden und Lernenden erheblich. Bei den Lehrenden tritt die Funktion der Stoffvermittlung in den Hintergrund. Stoffe, Lerninhalte, Sachgebiete werden durch Medien –

insbesondere durch Selbstlernmaterialien – repräsentiert [...] Mit der Neuverteilung der Stoffvermittlung einher geht eine Veränderung der Sozialformen des Lernens [...] dabei kommt den Lehrenden die Funktion von Moderatoren und Supervisoren zu, d.h. sie greifen kaum mehr unmittelbar lenkend in das Lerngeschehen ein, sondern regen Lernprozesse an und unterstützen die TeilnehmerInnen bei deren Auswertung.“ (Volk von Bialy 1991b, Werkbuch 1: 8)

Bialy geht davon aus, dass Lernberatung umso erfolgreicher sein kann, je reflexiver die Lernenden ihren Lernprozess erfassen (vgl. ebd.: 3). Im Rahmen der hier vorliegenden Lernförderdidaktik wird Lernen als ein doppelter Prozess verstanden, der metaphorisch als zwei Seiten einer Medaille vorgestellt wird: die inhaltliche Seite des Lernens und die formale Seite. Aus diesen zwei Dimensionen leiten sich dann die Anforderungen an ‚erwachsenengerechten Unterricht‘ ab:

- „1. Er soll die TeilnehmerInnen befähigen, sich wissend und handelnd in den (berufs-)fachspezifischen Bereichen und deren Veränderung zurechtzufinden. Das ist der Bereich der Erweiterung der FACHKOMPETENZ.
2. Er soll die TeilnehmerInnen befähigen, in Gruppen/Teams kooperativer und verantwortlicher und zugleich selbstbewußter und eigenständiger zu lernen und zu arbeiten sowie die Lern- und Arbeitsaufgaben selbst planvoller, effektiver und damit produktiver zu erledigen. Das ist der Bereich der Erweiterung der LERNKOMPETENZ.“ (Ebd.: 3)

Das Lernen Erwachsener soll also ausgerichtet sein auf diese beiden Ebenen. Besonders wichtig ist den Autoren, diesen doppelten Prozess in Formen des selbstständigen Lernens anzulegen und anzuregen. Die Qualität des Selbstlernens wird maßgeblich durch das Selbstlernmaterial bestimmt. Dieses soll die verschiedenen Sinne ansprechen, Inhalte sollen auf verschiedenartige Weise visualisiert werden und dabei „möglichst anschaulich, verständlich und konkret aufbereitet“ sein. Die verschiedenen Lerngegenstände sollen unterschiedlich komplex dargestellt werden. Die Selbstlernmaterialien sind dann gut, wenn sie dazu führen, in der Lernsituation zu probieren und zu üben, wenn eine Eigenkontrolle durchgeführt wird und der Transfer in den Berufsalltag versucht wird (vgl. ebd.: 19 f.).

Wenn man sich die detaillierten Merkmale zur Bestimmung qualitativ hochwertiger Selbstlernmaterialien und deren Einbettung vor Augen stellt, entsteht der Eindruck, dass mit dem Modellversuch ‚Lernberatung‘, das am BFW Hamburg entwickelt wurde, ein erstes didaktisches Konzept ‚selbstgesteuerten Lernens‘ vorgelegt wurde. Damit steht dieses Konzept in einer Vorreiterrolle zu den erst Jahre später folgenden programmatischen Forderungen nach ‚Selbstlernumgebungen‘, die Kemper und Klein Ende der neunziger Jahre aufnehmen und konkretisieren.

Kemper und Klein stehen in einer gewissen Linie mit dem Modellversuch ‚Lernberatung‘ des BFW Hamburg. Sie haben im Rahmen des Projektes Europool ebenfalls ein Lernberatungskonzept entwickelt und vorgelegt, das ein Gesamtkonzept für Selbstlernprozesse darstellt, also mehr umfasst als die konzeptionelle Fassung des Lernberatungsgesprächs. Klein und Reutter greifen die Frage nach einem engeren und einem weiteren Lernberatungsbegriff auf und entscheiden sich für einen weiten Lernberatungsbegriff, da „Beratung nicht mehr nur eine integrale, sondern die zentrale Funktion pädagogischen Handelns darstellt und in der Lernberatungskonzeption in Bezug auf alle dort gefassten Kernelemente als Handlungsbeschreibung greift.“ (Klein und Reutter 2005b: 25f.) Die zweite Verwandtschaft zu dem etwa zehn Jahre älteren Modell aus Hamburg ist der Bezug auf die humanistische Psychologie und Pädagogik. Es finden sich Bezüge auf Rogers, auf Cohn und Freinet. Das Lernberatungskonzept wurde 1999 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung mit dem Innovationspreis prämiert und erfreut sich seither einer stetig wachsenden Publikationsliste.⁵ Im Gegensatz zu dem Hamburger Modell haben bei Kemper und Klein, neben den Einflüssen aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik, im Besonderen die pädagogische Rezeption konstruktivistisch-systemischer Aussagen Eindruck hinterlassen wie auch der Lernbegriff Holzkamps, der in einem engeren Sinne als Kritischer Psychologe bezeichnet werden kann. Man könnte vielleicht auch sagen, dass Kemper und Klein ein Lernberatungskonzept vorlegen, das auf der Grundlage einer humanistischen Grundhaltung und des Rückgriffs auf einen kritischen bzw. subjektwissenschaftlichen Lernbegriff sowie der Berücksichtigung kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Erkenntnisse entwickelt wird. Kemper und Klein sind dabei – wenigstens für die Erwachsenenbildung – die Ersten, die sich von der Defizitorientierung der ‚älteren‘ Lernberatungsansätze abgrenzen. Sie verstehen Lernberatung ressourcenorientiert. Dabei umfasst Lernberatung nicht nur das Lernberatungsgespräch, sondern Lernberatung „umfasst alle Anlässe, die Lernende dazu bewegen, sich im strukturierten Dialog mit einem Lernberater/einer Lernberaterin oder einem Mitlernenden auszutauschen mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und nach vorne gerichtet zu strukturieren.“ (Klein und Reutter 2003) Lernberatung ist in diesem Zusammenhang die Überschrift über ein didaktisches Arrangement, in dem (Selbst-)Lernprozesse professionell begleitet werden. Der Ausgangspunkt, der 1998 vorgelegten Monografie ‚Lernberatung‘ (Kemper und Klein 1998), ist eine gesellschaftliche Gegenwartsanalyse, aus der heraus Lernen für die Individuen an Bedeutung gewinnt. Den Bedeutungszuwachs

5 Vgl. z.B.: Klein 1997; Kemper und Klein 1998; Kemper und Klein 1999a; Kemper und Klein 1999b; Kemper et al. 2000; Klein und Reutter 2000; Klein 2002; Klein und Reutter 2002; Klein und Reutter 2003; Klein und Reutter 2004; Klein und Reutter 2005b; Klein und Reutter 2006.

verdankt sich das Lernen, weil es als Modus aufgefasst wird, in und mit dem angemessen auf die Anforderungen einer sich verändernden, sich modernisierenden Gesellschaft reagiert werden kann. In der Folge hat diese Analyse Konsequenzen für professionelles pädagogisches Handeln, insofern didaktisches Denken und Handeln bislang mehr am Lehren, als am Lernen orientiert war.

Lernberatung kann so verstanden werden als „andragogische Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens“ (ebd.: 7). Kemper und Klein nehmen damit den weiter oben schon vorgestellten Zusammenhang auf, dem zufolge im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sowie dem Vordringen der neuen Informationstechnologien und einem veränderten Zugriff auf das Individuum als Arbeitskraft, dieses mit quasi permanenten Lernzumutungen konfrontiert ist. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens führt zu bestimmten Anforderungen an die Lernenden, die besonders deutlich werden am Beispiel des ‚selbstgesteuerten Lernens‘. Für Selbstlernprozesse werden Fähigkeiten benötigt, die so nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Dies sind im Besonderen die Fähigkeiten den eigenen Lernprozess zu planen und zu strukturieren. Da die eben genannten Fähigkeiten bislang zu den Kompetenzen der Profession zählten, nunmehr auf die Lernenden übergehen, impliziert dies für die Profession eine Verlagerung des didaktischen Fokus vom Lehren hin zum Lernen selbst. In der Folge muss ein Konzept, das von diesen Bedingungen ausgeht, eine Vorstellung davon entwickeln, was Lernen heißt und wie es funktioniert. Ebenso taucht dann die Frage nach den Lernenden auf. Daher soll der Lernende mit seinem Lernprozess (und dessen Entwicklung und Verbesserung) in das theoretische und praktisch-didaktische Zentrum geraten. Lernberatung soll unterstützend wirken in der Verzahnung des Lernens-des-Lernens sowie dem fachlich-inhaltlichen Lernen. Die Autorinnen sehen ihr Lernberatungskonzept in der Mitte zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, da sie davon ausgehen, dass alles Lernen immer Anteile beider Pole impliziert. In Lernprozessen werden immer verschiedene Aspekte miteinander zu verbinden und zu steuern sein, „das Lernziel, der Lerninhalt, der Lernweg und die Lernzeit.“ (Kemper und Klein 1999b: 77) Die didaktischen Ausgangsfragen gehen also von den Bedingungen der Lernenden aus. „Beratung ist dabei das professionelle Handwerk, diese Bedingungen im pädagogischen Alltag zu erfassen bzw. auch mit den Lernenden auszuhandeln.“ (Ebd.: 78 f.)

Lernende haben somit die Möglichkeit ihrem Lernweg zu folgen, ihre eigenen Lerninteressen, Lernbedarfe und Lernziele zu entwickeln, sich auf ihre Lernprozesse zu beziehen (Reflexion, Evaluation, Korrektur) und das gesamte Lehr-Lernsetting mitzusteuern. Lernberatung wird von Kemper und Klein als offenes Konzept verstanden, dessen didaktisch-methodische Umsetzung immer in Abhängigkeit zu den je konkreten (Rahmen-)Bedingungen wie Zielgruppen, Maßnahmen, Trägerressourcen usw. zu verste-

hen ist. Das „Kernstück der Lernberatungskonzeption ist die ihr zu Grunde liegende pädagogische Haltung“ die sich in den didaktisch-methodischen Leitprinzipien entfaltet (Kemper und Klein 1998: 39).

„Die Leitgedanken der Lernberatungskonzeption finden ihren Ausdruck in den Prinzipien

- Biographiebezug
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Lerninteressenorientierung.“ (Ebd.: 39 f.)

Jeder Lernprozess ist beeinflusst durch die jeweiligen Erfahrungen der eigenen Biografie. Aus diesem Grund legen Kemper und Klein nahe, für die Bearbeitung und zur Orientierung in aktuellen Lernsituationen, die Auseinandersetzung mit dieser Lern- und Lebensgeschichte zu suchen, sich auf die eigene Biografie zu beziehen. Die gemachten Lernerfahrungen beeinflussen nicht nur die jeweilige Haltung zum Lernen, sondern bestimmen auch die Erwartungen an Lernprozesse bzw. an Lehr-Lernarrangements. „In der Praxis entstehen so oft widersprüchliche Einstellungen zum Lernen: Auf der einen Seite besteht Abneigung gegen ‚schulisches Lernen‘, das ja nicht immer als angenehm und effektiv erlebt wurde. Auf der anderen Seite entspricht eben dieses Lernen der Erfahrung, wie Lernen/Lehren sich strukturiert und zu funktionieren hat.“ (Ebd.: 40) Kemper und Klein weisen hier auf den widersprüchlich erscheinenden Befund hin, dass das herkömmliche ‚schulische Lernen‘ zwar abgelehnt wird, ‚neue Formen‘ des Lernens aber ebenfalls sehr skeptisch, wenn nicht ablehnend, eingeschätzt werden, da sie mit Unsicherheit verbunden sind. Am Anfang eines selbst gestalteten Lernprozesses steht daher eine Selbsteinschätzung, mit der die biografischen Ressourcen herausgearbeitet werden sollen. Das bedeutete zum Beispiel, im Rahmen des Projekts Europool, das Herausarbeiten spezifisch weiblicher Lebensläufe und Biografien, die Einfluss auf den Umgang der Lernerinnen mit Lernsituationen hatten. Der *Biografiebezug* zielt dabei auf zwei Ebenen. Zum einen soll den Teilnehmenden die eigene Biografie als das deutlich werden, was sie selbst daraus machen „kurz: Subjekt der eigenen Biografie zu sein“ (ebd.: 41). Auf der anderen Seite soll mit Hilfe des Biografiebezuges auch die je eigene Eingebundenheit in allgemeine Rahmenbedingungen deutlich werden.

„Lernprozesse vollziehen sich demzufolge in der Wechselwirkung von biographischer Erfahrung und ihrer Verarbeitung und einer historisch gesellschaftlichen Wirklichkeit. Biographieorientierung als Prinzip von Bildung verweist dann auf die ‚Befähigung‘ des Individuums, Gelerntes reflexiv durchdringen zu können mit dem Ziel, sich seines ‚Selbst‘ und der ‚Welt‘ bewußt zu werden, sie in ihrer

Wechselwirkung zu erfassen, sie kritisch hinterfragen zu können und die Option auf Widerständigkeit zu eröffnen.“ (Ebd.: 41)

Nicht nur Widerständigkeit soll optional werden, sondern sehr grundsätzlich soll Biografiebezug das Feld des Potenziellen öffnen, das Ausschöpfen helfen, was bisher unentdeckt blieb.⁶ In der Ausrichtung auf das Feld des Potenziellen deutet sich auch die *Orientierung an den Kompetenzen* der Lernenden an. Es stehen wie schon an anderer Stelle erwähnt, die Fähigkeiten und Kompetenzen anstelle der Schwierigkeiten und Defizite im Fokus. Dabei sollen die möglichen oder faktischen Lernprobleme nicht ignoriert werden. Sie sind aber weder theoretisch noch faktisch der Ausgangspunkt für eine Lernberatung. Kemper und Klein verstehen die Kompetenzorientierung und das daraus resultierende „Bewußtsein über die eigenen Fähigkeiten“ (ebd.: 43) als die „Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozeß“ (ebd.: 43). Der ‚pädagogische Defizitblickwinkel‘ kann dies nicht nur nicht leisten, sondern kann das Gegenteil bewirken wie die Autorinnen am Beispiel von Langzeitarbeitslosen verdeutlichen: So werden diese eher geschwächt, wenn deren Schwächen in den Vordergrund gestellt werden. Die Orientierung an den Kompetenzen steht in Verbindung mit dem Leitgedanken der *Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität*. Dieses Prinzip ist Kemper und Klein auf zwei Ebenen wichtig. Zum einen argumentieren sie, dass, kognitionspsychologisch gesprochen, Lernen immer Anschlusslernen ist. Das heißt, das, was ich lerne, beziehe ich immer auf schon Bekanntes oder Gekonntes. Zum anderen halten sie es für biografisch bedeutsam, dass Individuen sich in einer Kontinuität erfahren und thematisieren können, gerade in einer Welt, die mindestens berufliches bzw. fachliches Wissen und Können immer schneller als wertlos erfahren lässt. Im Umgang mit dieser Erfahrung kommt dem Leitgedanken der *Reflexionsorientierung* eine hervorgehobene Stellung zu. Dabei meinen die Autorinnen mit Reflexion ein ‚strukturiertes Innehalten‘.

„Es geht um die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken und es mit dem Handeln in der Situation in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne ist Reflexion ein persönlicher Vorgang, der Erfahrenes und Erlerntes für sich selbst durchschaubar zu machen hilft. Damit wird ein klarer Blick zum eigenen Standpunkt im Prozeß des Lernens ermöglicht. Reflexion heißt In-Zusammenhängen-Denken, heißt fragen nach und verstehen von Wechselbeziehungen und heißt damit wahrnehmen von persönlichen Veränderungen und Entwicklungen.“ (Ebd.: 45)

6 Die Bedeutung des Biografiebezugs erinnert an die Bedeutung der asynchronen Ebene, der Lerngeschichte im individualpsychologischen Lernberatungsansatz.

In Lernsettings, an denen mehrere Personen teilhaben, kann dies auch ein gemeinsames Nachdenken über Lernprozesse meinen. Reflexion als In-Zusammenhängen-Denken heißt dann, mehrere Ebenen aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden: das Ich, die Anderen, Wir, den Gegenstand, den Prozess, das Hier und Jetzt, die Vergangenheit und die Zukunft. Die Reflexion des eigenen ‚Ortes‘, die Selbstverortung bildet dann die Grundlage, um konkrete *Lerninteressen* formulieren zu können. Die Lerninteressen sind zentral für die konkrete Ausgestaltung von Lernwegen und die Ermittlung von Lernzielen. Der erste Schritt der Orientierung an den Lerninteressen oder dem Lerninteresse besteht darin dieses zu erkennen. In den Lerninteressen liegen für Kemper und Klein „die Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des Lernprozesses. Lerninteressen beziehen sich auf die subjektiv gewünschte Gestaltung von Zukunft; in diesem Sinne bilden sie einen Schritt zur Selbstgewißheit als Wissen um den Ausgangspunkt eigener Handlungspotentiale, vielleicht sogar eigener Wertschätzung.“ (Ebd.: 47) Es lässt sich an diesem wie auch an den vorhergehenden Leitprinzipien deutlich die humanistische Grundhaltung ablesen. Die Stärkung der Lernenden, deren ‚eigener Wertschätzung‘, deren Selbstbild und zugleich deren Verknüpfung mit der Reflexion der eigenen Potentiale, um diese weiter zu entwickeln, stehen für die Grundhaltung und den Anspruch an den Lernprozess und somit auch an die Lernberatung. Die Arbeit an der eigenen Stärke ist didaktisch verknüpft mit der Partizipation der Lernenden an der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses. Dieser Lernprozess beinhaltet auch in der beruflichen Weiterbildung mehr als nur die fachliche Qualifikation. Das heißt auch in der beruflichen Weiterbildung geht es „um die Förderung sozialer, personaler und methodischer Kompetenzen.“ (Ebd.: 49) „Anders als bei den Fachkompetenzen handelt es sich bei sozialen und personalen Kompetenzen weniger um das Wissen über etwas und die Fähigkeit, es in berufliches Handeln zu transformieren, sondern eher um individuelle Haltungen und Einstellungen auf der Basis eines individuellen Normen und Wertgefüges.“ (Ebd.: 49 f.)

Lernen wird von den Autorinnen also nicht als die mehr oder minder qualifizierte Aneignung von Informationen verstanden, sondern geht darüber hinaus. Sie zielen auf mehrere Ebenen mit dem von ihnen vorgeschlagenen Lernverständnis, auf die sogenannten ‚harten‘ und ‚weichen‘ Faktoren. Es ist dabei wichtig zu beachten, dass es „sich bei diesem Lernen um individuell verschiedenartig verlaufende Vorgänge handelt“, die in speziellen Arrangements zur Entfaltung kommen können. Kemper und Klein betonen an dieser Stelle noch einmal, dass es ihnen nicht darum geht, ausschließlich an den sozialen und personalen Kompetenzen zu arbeiten,

sondern „Fachwissen und Fachkönnen behalten ihre Relevanz; es gilt sie didaktisch und methodisch so aufzubereiten, daß die Lernenden gleichzeitig, integrativ fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen weiterentwickeln bzw. entfalten können“ (ebd.: 52).

Intentionale Lernprozesse verstehen Kemper und Klein im Anschluss an Holzkamp. Das Zustandekommen von Lernen bzw. von Lernschleifen wird hier erklärt über nicht verfügbare Kenntnisse oder Fähigkeiten, die notwendig wären, damit ein Subjekt gewünschte Handlungen ausführen kann. Lernen ist insofern für das Subjekt immer ‚begründetes‘ Lernen. Daraus folgern die Autorinnen, dass die Lernangebote, die im Rahmen von Kursen angeboten werden, begründet werden, dass die Inhalte transparent gemacht werden, damit die Lernenden die Gelegenheit haben, diese mit ihren eigenen Interessen abzugleichen und den Raum offen zu halten für interessegeleitetes Lernen. Das heißt die Lerninhalte sollen an dem ausgerichtet sein, was gegenwärtig oder zukünftig für die Lernenden Bedeutung hat, damit „subjektive Zugänge entstehen können und Lernen als Zugewinn und persönliches Wachstum erlebt werden kann“ (ebd.: 54). Der Lernprozess findet – und hier greifen Kemper und Klein auf das von Cohn entwickelte Strukturmodell zurück – in einem interdependenten Feld statt, indem die Elemente ‚Ich‘, ‚Wir‘, ‚Es‘ und ‚Globe‘ sich wechselseitig beeinflussen.

Ein solches Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess mit „Kopf, Herz und Hand“ (ebd.: 54 f.), das Eigenaktivität in einem zweifachen Sinne beansprucht.⁷ Zum einen in Bezug auf den Einsatz aller Sinne und zum anderen als Entscheidung für oder wider ein Lernangebot. Darin spiegelt sich auch die Bedeutung der Selbstverantwortung als Mitverantwortung für den Lernprozess und der Selbstverantwortung hinsichtlich der Bearbeitung von „Hindernissen bei der Erfüllung von Lebensinteressen“ wider (vgl. ebd.: 55). Kemper und Klein erweitern das ‚Selbst‘ jeweils um das ‚Mit‘, da sie Lernen integriert in soziale Zusammenhänge sehen, also in ein Arrangement, das zwischen den einzelnen Individuen, der Gruppe und der Lehrperson sich wechselseitig bedingt. „Der paradoxen Struktur andragogischen Handelns und der Vorstellung von Lernen liegt zugrunde, daß selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen einer professionellen Fremdsteuerung bedarf.“ (Ebd.: 57) Erfolgreiches Lernen ist ein Lernen in der Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung unter variablem Einsatz der Hilfsmittel. Dabei ist insbesondere das Lernen der weichen Kompetenzen, im Verständnis von Kemper und Klein, ‚Beziehungsarbeit‘ und vollzieht sich in pädagogisch-beraterischen Interaktionen. Vor diesem Hintergrund kann dann auch das Lernberatungsgespräch stattfinden, kann Lernen beraten werden. Kemper und Klein bieten hierfür ein Gesprächsschema an:

7 Es sei daran erinnert, das hier auf eine Metapher Pestalozzis zurückgegriffen wird.

1. „Es gibt einen Beratungsanlaß, eine Fragestellung.
2. Das Beratungsziel wird festgelegt.
3. Die Situation wird diagnostiziert.
4. Bearbeitungsmöglichkeiten werden antizipiert.
5. Es folgt die Handlungsphase, also die ‚erprobende‘ Umsetzung der antizipierten Bearbeitungsmöglichkeit/en.
6. Das Ergebnis der Handlungsphase wird überprüft und ggfs. korrigiert.“ (Ebd.: 60)

Das Thema der Beratung, der Anlass bzw. die Fragestellung wie auch das Ziel der konkreten Beratung kann, in dem Verständnis der Autorinnen, alleine vom ‚lernenden Individuum‘ kommen. „Die beratende Intervention orientiert an den individuellen Selbstlernpotentialen und dem Grad ihrer Ausprägung.“ (Ebd.: 60) Neben dem dargestellten Hintergrund werden noch drei Voraussetzungen für eine professionelle Lernberatung genannt, ohne die kaum erfolgreich beraten werden kann:

- Empathie
- Sachkompetenz in Sachen Lernen
- Ergebnistoleranz (vgl. ebd.: 60)

Hierin kommt noch einmal der ausgeführte didaktische Hintergrund zum Vorschein. Die Empathie, als Bereitschaft und Fähigkeit sich in die Lernenden hineinzufühlen, ist grundlegend, aber eben noch nicht hinreichend für eine angemessene Lernberatung. Um Lernberatung mit einem Individuum, in das sich hineingefühlt wird, angemessen durchführen zu können, fehlt noch die Expertise hinsichtlich des Lernens. Außerdem sprechen Kemper und Klein von der Ergebnistoleranz, das heißt ein Ergebnis ist nur dann ein angemessenes Ergebnis einer Lernberatung, wenn es das Ergebnis der Klientin ist und diese das Ergebnis erst im Prozess der Lernberatung gemeinsam mit der Beraterin entwickelt hat. Davon gehen auch die konstruktivistisch-systemisch orientierten Ansätze aus. Die Angemessenheit des Ergebnisses der Lernberatung wird immer verstanden als ‚Angemessenheit aus der Perspektive des zu Beratenden‘.

5.4 Lernberatung und das autopoietische System

Siebert, der wahrscheinlich neben Tietgens bekannteste deutschsprachige Autor zur Erwachsenenbildung hat sich in den neunziger Jahren theoretisch dem Konstruktivismus zugewandt und eine Erwachsenenbildungstheorie aus konstruktivistischer Perspektive betrieben (vgl. z.B. Arnold und Siebert 1995; Siebert 1996). Infolge des konstruktivistischen Paradigmas ergeben sich wesentliche Veränderungen für die (erwachsenen-)pädagogische Profession, da die Funktion und der Stellenwert von Lehre sich verändern, weil

Denken und Lernen als operational geschlossene und strukturdeterminierte Prozesse des Nervensystems aufgefasst werden.⁸ „Strukturdeterminiert heißt aus pädagogischer Sicht: Wir lernen so, wie es unsere kognitiven Strukturen ermöglichen; wir hören nur das, was wir hören können; wir denken so, wie es unserem Denkstil entspricht; wir begreifen das, wofür wir einen Begriff haben.“ (Siebert 2001: 97)

Wenn wir lernen, dann nehmen wir nicht eine äußere Realität in uns auf, sondern wir verwandeln Informationen in für uns passende, also von unseren kognitiven Strukturen abhängige, Kognitionen. Diese Kriterien erfüllt aber nicht nur das Lernen, sondern sie gelten, nach Siebert, auch für das Lehren (vgl. ebd.: 98). Die Bedeutung von Lehre, verstanden als Vermittlung von Wissen durch Übermittlung von Informationen, hat aus einer konstruktivistischen Sicht abgenommen. Damit werden aber nicht die Erwachsenenbildner überflüssig. Aber ihre Aufgaben verändern sich: „Die Erwachsenenbildner müssen immer wieder neu definieren, wofür sie qualifiziert und legitimiert sind, wofür sie ein ‚Mandat‘ und eine ‚Lizenz‘ haben.“ (Ebd.: 140)

Siebert plädiert für eine „Kompetenzerweiterung pädagogischer Berufe“ und spricht sich gegen eine separate Professionalisierung der Lernberatung aus. Beide Tätigkeiten (Lehren und Beraten) hängen eng miteinander zusammen, weil Siebert davon ausgeht, „dass im Normalfall kein überzeugender Berater ist, wer nicht auch versierter Lehrender ist“ (ebd.: 139). Das heißt neben den sozialen und fachlich-kommunikativen Kompetenzen benötigt der Berater auch die fachliche Kompetenz hinsichtlich des Gegenstands der Beratung. Lernberatung wird als ergänzende erwachsenenbildnerische Praktik zum selbstgesteuerten Lernen verstanden, da Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, ebenso wenig wie (selbstgesteuertes) Lernen gelehrt werden kann, aber diese Lernprozesse können sehr wohl „begleitet und erleichtert werden“ (ebd.: 98).

„Unter Lernberatung verstehe ich nicht nur gesonderte Beratungsgespräche, sondern auch eine ‚mitlaufende‘ Aufmerksamkeit der Lehrenden in der ‚normalen‘ Seminarsituation [...] Der Pädagoge beobachtet den Wissenserwerb, die Wirklichkeitskonstruktion, die Verständigungen und Mißverständnisse in der Seminargruppe. Er ist ‚teilnehmender‘ Beobachter, der auch seine eigenen Beobachtungen [...] beobachten muss und der ständig entscheiden muss, wann er welche Beobachtung in welcher Form mitteilt. Pädagogische Beobachtung ist also eine anstrengende professionelle Tätigkeit – oft anstrengender als zu ‚referieren‘.“ (Ebd.: 99)

8 Siebert führt hier ein theoretisch-konstruktivistisches Argument zur Begründung des Perspektivwechsels von der Lehre hin zum Lernen an. Dieses findet sich ebenfalls bei Kemper und Klein, die allerdings diesen Wechsel auch aus den gesellschaftlichen Veränderungen heraus erklären.

Auch bei Siebert geht also das was er Lernberatung nennt, über das konkrete Lernberatungsgespräch hinaus. Wesentliche diagnostische Erkenntnisse und damit Teil der Lernberatung können auch im ‚normalen‘ Kurs gewonnen werden. Die Diagnose zielt auf die ‚Wirklichkeitskonstruktionsformen‘ der Teilnehmenden. Siebert unterscheidet drei Konstruktionsarten: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, Lernen als Dekonstruktion und Lernen als Rekonstruktion. Diesen drei Konstruktionsformen können nun vier Ebenen zugeordnet werden, auf denen die Konstruktionen sich vollziehen: die Psychologik, die Sachlogik, die Handlungslogik und die Rahmenbedingungen. Die Ebene der Psychologik umfasst unter anderem die persönlichen Ressourcen und Voraussetzungen hinsichtlich der Lernerfahrungen, der Lernstile, der Deutungsmuster und Selbstkonzepte. Zur Sachlogik gehört die Struktur eines Inhaltes, eines Themas, der (wissenschaftliche) Stand des Wissens. Der Autor bezeichnet diese Ebene als „Grammatik‘ einer Disziplin“. Handlungslogik meint die Anforderungen an die Handlungen und ihre Verwendungssituationen (vgl. ebd.: 132). „Lernberatung vollzieht sich also im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen und ‚Logiken‘. So ist häufig zu prüfen ob die Psychologik und die Sachlogik kompatibel, das heißt verträglich, passend sind.“ (Ebd.: 133)

Die Passung der verschiedenen Logiken muss einhergehen mit einer Verträglichkeit dieser mit den ‚kognitiven Stilen‘. Ein Schema wie in Tabelle 1 dargestellt, auf dem die kognitiven Stile wie auf einem bipolaren Kontinuum geordnet sind, wird zur Unterstützung von Siebert angeboten (vgl. ebd.: 134).⁹ In einer Lernberatung geht es mit Siebert darum, die Passung dieser Denkstile zu den verschiedenen Logiken zu beobachten. Weiterhin nennt Siebert das ‚Anspruchsniveau‘ und die ‚wünschenswerte Problemtiefe‘ sowie die Anschlussfähigkeit des zu Lernenden zum Vorwissen und das jeweils persönliche Lernthema (in Abgrenzung zum Seminarthema) als diagnostisch wichtige Aspekte der Lernberatung. Lernberatung wird von Siebert als ein System verstanden, das die Beziehungen der drei Konstruktionsformen auf vier verschiedenen Ebenen (Logiken) auf ihre Passung hin prüfen muss und diese (Nicht-)Passung auf das jeweilige Vorwissen und der Lerntiefe hin beobachtet.

9 Klein legt zur Beschreibung der Selbstorganisation des Lernens ebenfalls ein bipolares Schema vor. Selbstorganisiertes Lernen scheint demnach auf einem Kontinuum zwischen Offenheit und Festlegung verortet zu sein (vgl. Klein 2005b).

<i>eher</i> ¹⁰	kasuistisch/ beispielhaft	oder	theoretisch/ verallgemeinernd
<i>eher</i>	induktiv/vom Einzelfall ausgehend	oder	deduktiv/von Regeln ausgehend
<i>eher</i>	dualisierend/ entweder-oder	oder	vermittelnd/ sowohl-als auch
<i>eher</i>	exklusiv/andere aus- schließend	oder	inklusiv/ andere einschließend
<i>eher</i>	positivistisch/ faktenorientiert	oder	hermeneutisch/ interpretativ
<i>eher</i>	ergebnisorientiert	oder	prozesshaft
<i>eher</i>	relativierend/ perspektivisch	oder	prinzipiell/ grundsätzlich
<i>eher</i>	linear/monokausal	oder	zirkulär/vernetzt
<i>eher</i>	konvergent/in vorgegebenen Bahnen	oder	divergent/ querdenkend
<i>eher</i>	dogmatisch	oder	tolerant
<i>eher</i>	assimilierend/ integrierend	oder	akkomodierend/ anpassend
<i>eher</i>	reflexiv	oder	aktiv

Tabelle 1: Eher-oder Schema nach Siebert 2001

Für die Lernberaterinnen und Lernberater selbst werden zehn erfahrungsorientierte Empfehlungen ausgesprochen:

- Ein Lernberater soll sich selbst als Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten kennen.¹¹
- Ein Lernberater soll sich der Kontingenz seiner Konstruktionen hinsichtlich der Teilnehmer als auch sich selbst gegenüber bewusst sein.
- Lernberater sollen genau zuhören und beobachten und ihre Beobachtungen spiegeln können.
- Allgemeine Urteile sollen vermieden werden. Bewertungen sollen immer bezüglich konkreter Lernsituationen vorgenommen werden.

10 Die Kursivität des ‚eher‘ wird später noch einmal eine Rolle spielen als Metapher für den vagen Ausdruck, den die pädagogische Sprache gegenüber einem unbestimmten und zugleich idealisierten Subjekt entfaltet.

11 Sowohl bei Fuchs-Brüninghoff, als auch bei Pätzold und Ludwig finden sich ebenfalls ausdrückliche Hinweise auf das Problem der Übertragung als ein wesentlicher Aspekt des Scheiterns von Lernberatung. Das Wissen um die eigene Lerngeschichte ist dabei die Voraussetzung nicht einfach in die Übertragung zu gehen.

- Der Fokus soll nicht auf den Defiziten der Lernenden liegen, sondern auf deren Stärken.
- Die Lernenden sollen ermutigt werden.
- Lernberater sollen sich nicht als omnipotente Antwortgeber verstehen, sondern sollen gemeinsam mit den Lernenden Fragen und viable Antworten suchen.
- Ein weiterer Fokus soll auf dem Anspruchsniveau der Lernenden liegen. Sind sie über- oder unterfordert?
- Die Lernberater sollen wie ‚kritische Freunde‘ auftreten.
- Lernberater sollen Vermittler zwischen den Teilnehmenden und der Institution sein. (vgl. Ebd.: 138 f.)

Die Beratung des Lernens kann so eine zentrale und bedeutsame Aufgabe für die Erwachsenenbildung der Zukunft werden. Siebert warnt aber davor, die ‚Lizenz‘ zur Beratung zu weit zu fassen.

„Kursleiter sind oft als Gesprächspartner gefragt, auch bei Problemen, die nicht unbedingt zum Kursthema gehören. Sie können und sollten sich dieser Erwartung nicht entziehen, sie sollten aber der Versuchung widerstehen, die Rolle eines ‚Lebenshelfers‘ und Therapeuten zu übernehmen. Lernhilfe gehört zum professionellen Auftrag eines Erwachsenenbildners, Lebensberatung jedoch nicht.“ (Ebd.: 140)

Neben diesem konstruktivistischen Lernberatungskonzept von Siebert hat Pätzold ein weiteres konstruktivistisch-systemisch-integratives Lernberatungskonzept vorgestellt. Pätzold versucht aus den bekannten Ansätzen ‚ein Konzept von Lernberatung‘ zu synthetisieren. Die für Pätzold entscheidende Frage ist die, „wie Beratung beschaffen sein muss, damit sie Aussicht bietet, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen“ (Pätzold 2004: 175). Eine Definition von Lernberatung, die diese Erwartungen erfüllen können soll, wird unmittelbar angefügt:

„Lernberatung ist die zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich des Lernens Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann – möglicherweise unter Beteiligung des Beraters und/oder Lehrenden – vom Ratsuchenden implementiert werden können. Dieser Prozess ist dadurch gekennzeichnet, dass die Verantwortung für das Resultat beim Ratsuchenden verbleibt, er verantwortet also selbst, wie er mit dem Rat umgeht. Ebenso kommt dem Beratenden keine Entscheidungskompetenz zu.“ (Ebd.: 175)

Lernberatung ist also eine Interaktion, die zeitlich in einem doppelten Sinn begrenzt ist, zum einen darin, dass ein Lernberatungsgespräch nur eine bestimmte – noch unbestimmte – Zeit dauert und dass der Lernberatungspro-

zess ebenfalls zeitlich limitiert ist. Das Ziel von Lernberatung besteht darin Lösungen zu entwickeln hinsichtlich eines Lernproblems bzw. einer Lernhandlung. Diese Lösungen werden dann vom Rat Suchenden selbst verantwortlich umgesetzt. Der Rat Suchende ist also selbst verantwortlich für die Folgen der Lernberatungsinteraktion, da der Lernberater weder Mandat noch die Möglichkeit hat, dem Rat Suchenden die Lösung seines Problems abzunehmen. In einer früheren Veröffentlichung wird ein weites Verständnis von Lernberatung als Vernetzungsberatung verdeutlicht. Die Lernberatungsinteraktion ist sehr anspruchsvoll konzipiert hinsichtlich der formalen und inhaltlichen Aspekte eines Lernprozesses, die in ihr bearbeitet und verhandelt werden. Gemäß des ersten Satzes der oben angeführten Definition handelt es sich um eine zeitlich begrenzte Interaktion. In dieser sollen zuerst der objektive Bedarf und das subjektive Lernbedürfnis festgestellt werden. Auf der Basis der Lernbedarfe können dann die Lernziele formuliert werden, um daraufhin die Ressourcen zu ermitteln, mit denen die Ziele erreicht werden können. Im Anschluss daran werden die Lernstrategien und -methoden ausgewählt, diese dann umgesetzt und evaluiert. Vielleicht ist es klar, dass eine solche vernetzte Beratung nicht in einem – wie auch immer – begrenzten Gespräch stattfinden kann, insbesondere da sie ja auch den Prozess des Lernens selber umschließt. Zugleich beinhaltet die Lernberatung vom didaktischen Umfang her eine vollständige Lernumgebung.

Pätzold bezieht seine Definition auf vier Ebenen, die er als die Theorie der Erwachsenenbildung strukturierend versteht. Um das, was die Lernberatung leisten soll und leisten kann vorzustellen, buchstabiert Pätzold diese hinsichtlich ihrer Beziehung zu der makrosoziologischen Ebene der Gesellschaft und des lebenslangen Lernens, ihrer Verortung in und ihre Folgen für die erwachsenen- und weiterbildnerischen Institutionen, in Bezug auf die Gestaltung der Interaktion in der Lernberatung und damit der Frage nach der „(Mit-)Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse“ und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Individuum und der „Konstruktivität von Lernen“ aus (vgl. Pätzold 2004: 175 f.). Für den Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen und Lernberatung greift auch Pätzold auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zurück. Lebenslanges Lernen bedarf einer Begleitung, die durch die Lernberatung geleistet werden soll. Interessanterweise versteht Pätzold die Lernberatung wiederum auch als Unterstützung der sogenannten bildungsfernen und bildungsungewohnten Klientel. Die gesellschaftlichen Veränderungen haben Auswirkungen auf die Lernprozesse der Erwachsenen und daher muss Lernberatung diese gesellschaftlichen Veränderungen mitberücksichtigen, will sie gehaltvoll sein. Wichtig ist dem Autor in diesem Zusammenhang, dass Lernberatung nicht zu einer weiteren Formalisierung des Lernens führt und in die vorhandenen Lernräume (z.B. Bibliotheken oder Weiterbildungseinrichtungen) integriert wird. Die institutionelle Anbindung der Lernberatung ist also von Bedeutung für den Erfolg

der Lernberatung. Dabei kann Lernberatung sowohl in formalisierten, als auch in selbstgesteuerten Lernprozessen sinnvoll sein. Es ist Pätzold aber wichtig, dass sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht. Aus der institutionellen Anbindung entsteht auch eine Notwendigkeit Lernberatung für die Institutionen verfügbar zu machen und diejenigen, die Lernberatung anbieten, zu professionalisieren und weiterzubilden. Dazu zählt auch die Kenntnis der Beratungstheorien, die eine ganze Reihe an Hinweisen für die Gestaltung der Lernberatungsinteraktion geben. Hiermit sind wir bei der Lernberatung im engeren Sinne angelangt, der konkreten Interaktion. Als Stichwörter sind hier unter anderem die Lösungs- und Ressourcenorientierung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Hierarchiefreiheit genannt. „Lernberatung ist ressourcenorientiert, sie arbeitet mit den Kompetenzen und Ressourcen, die beim Klienten verortet sind. Fachwissen wird auch vom Berater eingebracht, wenn dieses für den Klienten annehmbar sein könnte und damit keine notwendigen ‚Suchbewegungen‘ (Tietgens) umgangen werden.“ (Ebd.: 185 f.)

Pätzold nimmt die Orientierung an den Kompetenzen der Klienten auf. Das spezifische Fachwissen der Lernberater soll nur sehr vorsichtig eingesetzt werden, damit der individuelle Lernweg der Klienten durch eine Aussage des Lernberaters nicht abgekürzt oder ungünstig verändert wird, damit also der Lernweg der des Klienten bleibt, mit seinen Höhen und Tiefen, seinen eigenen Umwegen und Abkürzungen. Im Ablauf der Lernberatungsinteraktion wird an ein Kurztherapiemodell angeschlossen, nach dem zuerst eine Verständigung stattfindet hinsichtlich der Ausgangssituation und des Beratungsrahmens. Von diesem ausgehend werden die Aufgaben bzw. Teilaufgaben zur Lösung des Beratungsproblems bestimmt, die dann verstetigt und in die Lernprozesspraxis transferiert werden soll. Die Umsetzung dieses Schemas muss aber konkret bezogen auf einen Lernprozess in einer Lernsituation vollzogen werden. Pätzold misst der Sprache in der Lernberatung eine große Rolle zu. Sie soll so vom Lernberater gebraucht werden, dass sie eine „möglichst gleichmäßige Beteiligung aller an der Beratung“ ermöglicht (ebd.: 186). Auch ist der Sprache der Klienten besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil in ihr die Informationen angezeigt werden, die für die Lernberatung zentral sind hinsichtlich des Lerntyps der Klienten und möglicher Transformationen in der Deutung lernprozessspezifischer Sachverhalte.

Die Beratung soll freiwillig sein und die Asymmetrien in der Lernberatungsinteraktion offen gelegt und möglichst ‚eingeschränkt‘ werden. Dies gilt auch deshalb, weil Pätzold davon ausgeht, dass menschliche Erkenntnis ‚konstruiert‘ ist. Dies gilt auch für die Lernberaterin. In der Lernberatung geht es aber gerade um die Konstruktionen der Klientin und daher ist die Hierarchie nicht nur nicht auszunutzen, sondern möglichst aufzuheben. „Das bedeutet insbesondere, dass sich der Wert eines in der Beratung ge-

fundenen Verfahrens allein daran bemisst, ob das Verfahren für den Klienten annehmbar und hilfreich ist.“ (Ebd.: 190) Damit spricht Pätzold einen zentralen Punkt und eine zentrale Leerstelle von Lernberatung an: Wann ist die Lernberatung eine erfolgreiche Lernberatung? Pätzolds Antwort geht in die Richtung, dass der Wert der Lernberatung sich daran bemisst inwiefern der Beratene mit dem Beratungsprozess sein Beratungsproblem bearbeiten bzw. lösen konnte.¹²

5.5 Lernberatung mit dem Eigensinn der Lernenden

Mit diesem Ansatz hat Ludwig ein Lernberatungskonzept vorgelegt, das einerseits sich an Holzkamps subjektwissenschaftlichen Lernbegriff orientiert und Beratung von diesem aus denkt sowie andererseits ausdrücklich als Online-Beratung entwickelt wurde und insofern besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht, weil Beratung als Interaktion in der Regel als synchrone face-to-face Interaktion vorgestellt wird. Ludwig entwickelt seinen Lernberatungsansatz im Hinblick auf den Einsatz in den sogenannten ‚Neuen Medien‘. Es geht um die Konzeption „einer Online-Lernberatung für Weiterbildungsprozesse in betrieblichen Modernisierungskontexten“ (vgl. Ludwig 1999 und Ludwig 2002). Die Online-Lernberatung ist hier besonders gruppenorientiert und auf Kooperation hin angelegt. In Online-Foren können die Teilnehmenden über ein Jahr zusammen lernen. Sie können in diesen Foren, die ihnen problematisch gewordenen Handlungssituationen vorstellen. Gemeinsam sollen dann die ‚Problemfälle‘ bearbeitet werden. Ziel der Fallberatung ist, „die Voraussetzungen für die Erweiterung von Handlungsfähigkeit [zu] schaffen“ (Ludwig 1999: 8). Didaktischer und theoretischer Ausgangspunkt ist für Ludwig der Eigensinn der Lernenden. Bezugspunkt ist wie erwähnt hierfür Holzkamp (Holzkamp 1993) bzw. dessen Figur des Lehr-Lernkurzschlusses. Demnach kann gesagt werden: „Lernen ist nicht die einfache Kehrseite des Lehrens“ (Ludwig 1999: 2). Dieser ‚Lehr-Lern-Kurzschluss‘ wird spätestens in Weiterbildungsangeboten in betrieblichen Modernisierungskontexten problematisch.¹³ Während in Schul- oder Aus-

12 Um Lernberatung daraufhin zu beurteilen, müsste man mehrfach im Anschluss an die konkrete Beratung nachfassen. Das heißt man müsste eine geeignete Qualitätssicherung und Evaluation des Lernberatungsprozesses betreiben. Hierfür legen die Lernberatungskonzepte bisher keine Vorschläge vor, noch gibt es irgendwelche empirischen Daten, die genau diese Sachverhalte untersuchen. Es besteht an dieser Leerstelle also erheblicher empirischer Forschungsbedarf, der sich durch keine systematische theoretische Vorarbeit aufheben lässt.

13 Aus der Perspektive Holzkamps ist dieser Kurzschluss allerdings schon und vielleicht sogar erst recht in der Schule problematisch, da dieser einer der

bildungssettings den Lehrenden das überlegene inhaltliche Expertenwissen zugestanden wird, so Ludwig, ist die Situation in dieser Art Weiterbildung anders. „Die Weiterbildungsteilnehmer sind selbst Experten ihrer spezifischen Handlungssituationen“ (ebd.: 2). Einfache Lösungen ihrer Handlungsprobleme können nicht von den Lehrenden vorgegeben oder vorgeplant werden. „Der Eigensinn des Lerners und das von ihm eingebrachte Wissen als spezifischer Bedeutungshorizont erhalten einen zentralen Stellenwert im Weiterbildungsprozess.“ (Ebd.: 2) Im Fokus der didaktischen Planung stehen in der Folge nicht mehr der zu vermittelnde Inhalt, sondern die jeweils subjektiven Handlungssituationen der Lernenden. Dieser Ausgangspunkt der didaktischen Planung ist umso wichtiger, als er der Situation der Menschen in betrieblichen Modernisierungskontexten entspricht. In solchen Kontexten stoßen Menschen ‚an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit‘. Neue Handlungssituationen werden als problematisch erfahren hinsichtlich der Anschlussfähigkeit der je eigenen beruflichen Kompetenzen.

„Gesellschaftlich betriebliche Modernisierungsprozesse stellen sich unübersichtlich, offen, gefährvoll und komplex dar und von eben dieser (Handlungs-)Situation, diesem Handlungsproblem muss in der betrieblichen Weiterbildung ausgegangen werden. Die Komplexität, vor der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Betrieben stehen, drückt sich u.a. aus in „uneindeutigen Zielvorgaben, unklare(n) Neben- und Fernwirkungen, unbekante(n) Handlungsmöglichkeiten““ (Ebd.: 2)

Dies sind für Ludwig, aus einer lerntheoretischen und didaktischen Perspektive, die charakteristischen Merkmale von betrieblichen Modernisierungsprozessen. In diesen Weiterbildungskontexten suchen die Teilnehmenden Orientierung und Handlungsoptionen für ihre jeweiligen Handlungssituationen. Zugleich sind die Lehrenden in der Weiterbildung prinzipiell überfordert, sollte von ihnen erwartet werden, für jede komplexe Situation bzw. für jeden denkbaren konkreten Fall Orientierung und Optionen quasi immer schon antizipierend vorbereitet zu haben. Außerdem sind die Teilnehmenden als ‚Experten ihrer eigenen Situation‘ skeptisch gegenüber ‚Expertenlösungen‘. Die Komplexität der jeweiligen konkreten Handlungssituationen, die den Teilnehmenden problematisch geworden sind, lässt sich eben nicht von Weiterbildungsexperten antizipierend abdecken.

Gründe dafür ist, dass Kinder und Jugendliche Strategien des defensiven Lernens erwerben und einsetzen (vgl. Holzkamp 1993). Holzkamp sieht allerdings nicht nur einen Kurzschluss zwischen Lehre und Lernen, sondern fragt auch provozierend nach dem ‚Lehren als Lernbehinderung?‘ (vgl. Holzkamp 1991).

So werden in einer Weiterbildung, die versucht aus der Expertenrolle heraus zu agieren, in der Regel immer nur Aspekte einer bestimmten Problematik tangiert. Wenn aber das angebotene Wissen für den Teilnehmenden nicht relevant ist, wird Lernen für diesen sinnlos und das Nicht-Gelernte kann nicht in die alltägliche Handlungspraxis transferiert werden. Aus diesem Grund fordert Ludwig einen didaktischen Paradigmenwechsel in Bezug auf den Eigensinn der Lernenden. „Lernende konstituieren den Bildungsprozess in gleicher Weise wie die Lehrenden und nehmen nicht nur teil.“ (Ebd.: 3)

Die technischen Innovationen (Internet- oder CD-basiertes Lernen oder Formen des Blended Learning) sollen also durch eine didaktische Innovation bereichert werden. Die didaktische Innovation zielt darauf, die Komplexität sozialer Handlungsoptionen (Unübersichtlichkeit, Unsicherheit) aufzunehmen und mit den neuen Medien und deren Vorteilen zu verbinden. Der Schwerpunkt der professionellen Anforderungen besteht dann nicht mehr darin zu ‚vermitteln‘, sondern darin ‚zu verstehen und zu beraten‘. Das, was ‚verstanden und beraten‘ werden soll, ist nun nichts anderes als das Lernen der Menschen, die sich in komplexen betrieblichen Modernisierungsprozessen befinden. Im Anschluss an Holzkamp versteht Ludwig Lernen als soziale und begründete Handlung. Lernen bzw. „Lernhandlungen Erwachsener sind interessenbestimmt“ (ebd.: 4). Lernhandlungen entstehen aus einer Bestimmung der eigenen Handlungsoptionen als problematisch bzw. defizitär in Bezug auf die Handlungssituation. Wenn nun ein Interesse (und die Hoffnung) bestehen, diese Differenz zu bearbeiten, kann es zu Lernhandlungen kommen. Die Lernhandlung ist begründet in einer Irritation oder ‚Diskrepanzerfahrung‘, die das Subjekt in eine Lernschleife gehen lässt. „Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.“ (Ebd.: 4)

Lernen ist also eine soziale Kategorie, die mit der Lebenspraxis des Weiterbildungsteilnehmers verbunden ist und darauf abzielt, durch die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen, die jeweilige Teilhabe an der Gesellschaft aufrecht zu erhalten bzw. zu verbessern. In Lernschleifen passiert dann Folgendes: Eine Person sucht gesellschaftlich verfügbares Wissen, das noch nicht subjektiv erschlossen ist und versucht sich dieses anzueignen. Ob und in welcher Weise dann dieses Wissen aufgegriffen oder verweigert wird, ist von den Interessen des Lernenden abhängig. „Lernen ist so gesehen ein Selbstverständigungsprozess, den der Lernende zwischen seinen bestehenden Bedeutungshorizonten und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten vollzieht.“ (Ebd.: 4) Dieser Selbstverständigungsprozess soll nun beraten werden. Die Beratung zielt in der Folge vor allem auf die Erweiterung und Eröffnung neuer Horizonte, neuer Blickwinkel und neuer Deutungsangebote. Der Autor vergleicht diesen Verstehens- und Beratungsprozess mit der Fallrekonstruktion in der qualita-

tiven Sozialforschung, allerdings im Unterschied zu dieser ist bei der Lernberatung der Erzähler immer anwesend und wird sich gegenüber ‚kritischen‘ Deutungshorizonten irgendwie verhalten. Verstehen, Kritik und Anerkennung sind daher konstitutiv in der Lernberatung. Die in der Lernberatung (insbesondere auch in kooperativen Gruppensettings) entworfenen Gegenhorizonte haben immer allein den Status von ‚Möglichkeiten‘. Dabei sieht der Autor Multiperspektivität in kooperativen Lerngruppen als besonders interessante Form an, um „ein breites Möglichkeitsfeld an Gegenhorizonten zu erschließen“ (ebd.: 6). Diese Gegenhorizonte haben aber ausschließlich Möglichkeits- und Beratungscharakter. „Das Lernen im Sinne einer Erweiterung/Ausdifferenzierung bestehender Sinnhorizonte bleibt als subjektiver Prozess für Andere unverfügbar.“ (Ebd.: 6) Die Andere, z.B. die Lernberaterin, verfügt nicht über den Lernprozess eines anderen, also der Klientin. In der Folge ist das Gelingen des Beratungsprozesses permanent bedroht, da der Prozess des Verstehens solcher Selbstverständigungsprozesse eines Lernenden immer auch die Möglichkeit des ‚Nicht-Verstehens‘ impliziert. Als typischen Fall des Nicht-Verstehens nennt Ludwig die ‚Übertragung‘. Der Professionelle meint das Problem des Teilnehmenden zu erkennen und wirkt auf eine mögliche Lösung hin. Aber eigentlich hat der Berater nur sich selbst im anderen gespiegelt und überträgt ein ihm bekanntes bzw. ihm eigenes Problem auf den Teilnehmenden. Die ‚Übertragung‘ soll vor allem vermieden werden durch ein bestimmtes didaktisches Setting, eine Systematik im Vorgehen und eine handlungs-hermeneutische Kompetenz, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Ludwig greift hier zurück auf das Bildungskonzept und Arbeitsmodell ‚Fallarbeit‘ nach Müller, das in vier aufeinander folgenden ‚Arbeitskomplexen‘ angelegt ist.

- Erzählen der Fallgeschichte – Nachfragen: *Exploration* des Falles.
- Hineinversetzen in die Akteure der Fallzerlegung: *Differenzierung* des Falles, in dem die verschiedenen möglichen Blickwinkel aller an diesem Fall beteiligten Akteure eingenommen werden.
- Spuren suchen, Kernthemen sammeln: Hier werden nun die *Gegenhorizonte* aufgemacht. Vor allem die Vielheit und Differenz der Horizonte stehen hier im Vordergrund, nicht die eine, richtige Lesart.
- Kernthemen bearbeiten, *Handlungsoptionen* eröffnen: Der/Die Protagonist/-in wählt seine/ihre Kernthemen aus. Hier findet nun zum ersten Mal ein ausdrücklicher Theorieinput statt. Dies soll von Theorie und Fall abduktiv hergestellt werden.

Ludwig legt einen interessanten Ansatz zur Lernberatung vor, der zurückgreift auf die von Holzkamp entwickelte subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Diese hat in den letzten Jahren in der Erwachsenenpädagogik zunehmend an Bedeutung gewonnen, meines Erachtens auch weil sie sehr diffe-

renziert das lernende Subjekt als Ausgangspunkt von Lerntheorie nimmt.¹⁴ Diese Zunahme an Bedeutung zeigt sich für den hier behandelten Gegenstand nicht zuletzt darin, dass neben Ludwig auch Kemper und Klein sowie Pätzold ausdrücklich auf Holzkamp zurückgreifen, obwohl sie jeweils andere Referenztheorien einsetzen. In dem im folgenden Abschnitt vorzustellenden Ansatz wird auf eine weitere Referenztheorie zurückgegriffen: den Poststrukturalismus. Forneck entwickelt ein didaktisches Konzept zur Konstruktion und Umsetzung von Selbstlernarchitekturen, in dem das Selbst im Lernprozess sich selbst dezentriert.

5.6 Lernberatung in einem System von Relationen

Im Gegensatz zu den vorgestellten Ansätzen zur Lernberatung bezeichnet Forneck mit Lernberatung nicht ein umfassendes didaktisches Selbstlernarrangement, in dem es eine spezifische beratende Interaktionsform gibt, sondern ausschließlich das Lernberatungsgespräch, das aber in einen Prozess des selbstsorgenden Lernens eingebunden ist. „Der Begriff ‚selbstsorgendes Lernen‘, den wir für unsere Didaktik verwenden, intendiert eine Qualität des Lernens, die immer einen Prozess der doppelten Materialien wie formalen Aneignung umfasst.“ (Forneck und Springer 2005: 108)

Mit der Didaktik des ‚selbstsorgenden Lernens‘ wird eine Konzeption vorgelegt, die sehr ausführlich und bis in das mikrodidaktische Detail darlegt, wie Selbstlernprozesse in Selbstlernumgebungen bzw. Selbstlernarchitekturen angelegt werden können, indem man Lernwege vorbereitet, die bestimmten didaktischen Prinzipien folgen.¹⁵ Zu diesen Prinzipien gehört z.B. die Umkehrung des wenigstens seit Comenius geltenden Prinzips, vom Einfachen zum Schwierigen vorzugehen, woraus in der Allgemeinen Didaktik in der Regel der Umkehrschluss abgeleitet wurde, dass Inhalte so aufbereitet werden müssen, dass die Eröffnung eines neuen Themas möglichst wenig komplex und übersichtlich sein sollte. Seit verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen in der Schulpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere aber mit den Ansätzen um das exemplarische Lernen ist eine Gegenbewegung zu verzeichnen, die davon ausgeht, dass ein gelungener Einstieg in ein Thema darin besteht, Neugier zu wecken und Fragen zu einem Thema entstehen zu lassen, indem ein Thema gerade nicht unterkomplex eingeführt wird. Während herkömmlicherweise, in solchen reformpä-

14 Vgl. zur Übersicht über die Rezeption des Holzkampschen Lernbegriffs z.B. Ludwig 2004.

15 In der Ansicht der Selbstlernarchitekturen kann allerdings leicht der Eindruck entstehen, dass die Lernwege überreguliert sind. Die Differenz zwischen Lernweg (als Element der Selbstlernarchitektur) und Lernprozess (als jeweils konkrete Lernhandlung) wäre meines Erachtens deutlicher hervorzuarbeiten.

dagogischen Arrangements, davon ausgegangen wird, dass ein solcher Einstieg über einen Gegenstand, der nah am Alltag der Lernenden ist, gelingen kann, geht Forneck dagegen davon aus, dass die gewünschten Effekte über die Verfremdung eines alltäglichen Gegenstandes evoziert werden können. Solche Effekte sind aber, nach Forneck, gerade nicht mit herkömmlichen didaktischen Designs zu erreichen. Daher wird der Einstieg in ein Thema durch eine Inszenierung geleistet, die Komplexität erzeugt und damit auch ein Problem, eine Frage oder die Neugier eröffnet, die dann im Lernprozess abgebaut werden kann. Dazu werden Selbstlernarchitekturen entwickelt, in denen Selbstlernprozesse stattfinden können. Weil diese aber eben nicht voraussetzungslos sind und je nach Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen erfüllen müssen, seien diese Selbstlernarchitekturen so anzulegen, dass in diesen sich Selbstlernkompetenzen entwickeln können.

„Resumierend können wir also festhalten, dass der hohe architektonische Aufwand bei der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen dazu dient, Qualitätsstandards zu realisieren, die über die kursorischer Veranstaltungen hinausgehen. Das bisher angedeutete System der Relationen, das bis in mikrodidaktische Feinheiten hinein reicht, bezieht mit Hilfe von Lernwegempfehlungen materiale und formale Inhalte aufeinander, reiht sie zu einer Entwicklungsperspektive aneinander, stellt Selbsttests zur Verfügung, die eine reflexive Prüfung der eigenen Lernergebnisse ermöglichen und initiiert und orientiert ein Lernen, das von komplexen Problemen ausgehend, sowohl effektive materiale Lernfortschritte als auch einen bedeutsamen Autonomiezuwachs ermöglicht.“ (Forneck 2005: 33)

Die Selbstlernarchitekturen zielen also auf zwei Ebenen. Zum einen soll inhaltlich gelernt werden und zugleich soll ein ‚Autonomiezuwachs‘ ermöglicht werden hinsichtlich der Gestaltung des je eigenen Lernprozesses. Damit zielt Forneck auf einen Gewinn, der sich der Diskussion um das sogenannte selbstgesteuerte Lernen verdankt, nämlich der Rücküberführung der Lernprozesssteuerung in die Hände der Lernenden.¹⁶ Dabei ist die Lernberatung in dem vorgeschlagenen Arrangement die zentrale personale Interventionsform. Neben der Konzeption und Herstellung von Selbstlernarchitekturen versteht Forneck die Lernberatung als die zweite neue professionelle Handlungskompetenz. Lernberatung meint hier allerdings mehr als eine ‚beratende Begleitung‘ (vgl. ebd.: 33). „Konzeptionell stellt Lernberatung einen individuellen Beratungsprozess dar, der sowohl auf die Verbes-

16 Es wird Rückführung genannt, weil die moderne Didaktik bzw. die moderne Lernkultur, wie sie sich im 19. Jahrhundert professionalisierte, als Lehrkultur angelegt ist, die die Lernprozesssteuerung als Aufgabe der Profession versteht und den Lernweg – dessen Aufbau und dessen innere Logik – unter Verschluss hält. Die Lernerinnen und Lerner, die ‚zufällig‘ mit diesem Arrangement zurechtkommen – so zufällig ist dies nicht – sind uns als die ‚guten‘ Schülerinnen und Schüler bekannt.

serung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lerner/innen als auch auf die Güte der materialen Ergebnisse des Lernprozesses in selbstgesteuerten Lernkontexten zielt.“ (Ebd.: 33) Um diesen Beratungsprozess auf beiden Ebenen leisten zu können, bedarf es anamnestischer, diagnostischer und evaluierender Fähigkeiten, die bezogen sind auf einen konkreten Lernprozess, in dem etwas auf bestimmte Art und Weise gelernt wird. Daher unterscheidet Forneck die Lernentwicklungsberatung, die sich auf den formalen Aspekt eines Lernprozesses bezieht, von der Lernbegleitung, die sich auf den inhaltlichen Aspekt eines Lernprozesses bezieht. Die Lernberatung steht damit nicht anstelle der Lehre und berät einen unspezifischen Prozess der Auseinandersetzung mit Lernproblemen oder (irgendwelchen) Materialien, sondern sie ist konzeptionell von Anfang an in einer Selbstlernarchitektur bezogen auf die in dieser stattfindenden Lernprozesse bzw. auf Lernprozesse, die an und mit konkretem Lernmaterial und konkreten Lernweegeempfehlungen und Lernpraktiken stattfinden. Die Lernberatung findet in diesem Konzept also nicht nur auf Nachfrage hin statt, sondern ist in eine Selbstlernarchitektur (zeitlich und inhaltlich) eingeplant. „Die intentionale Relationierung aller Elemente einer Lernarchitektur bringt es gerade mit sich, dass ein professioneller Grund für eine Lernberatung diese gerade an jene Stelle der Architektur platziert hat.“ (Ebd.: 34)

Die konzeptionelle Implementation der Lernberatung in der Didaktik des ‚selbstsorgenden‘ Lernens ist sehr konkret und reicht über die konzeptionelle Einbindung in Selbstlernumgebungen hinaus bis in die Bereitstellung von Materialien, die die Durchführung von Lernberatung erleichtern können. So sind die Intentionen bzw. die ‚intentionale Relationierung‘, von der im vorhergehenden Zitat die Rede war, ‚materialisiert‘ in sogenannten ‚methodischen Hintergrundtexten‘.¹⁷ Im Rahmen der – analytisch von der Lernentwicklungsberatung getrennten – Lernbegleitung stehen also der inhaltliche Fortschritt und die Verknüpfung verschiedener inhaltlicher Aspekte im Durchgang durch eine Selbstlernarchitektur, die zu Strukturtiefe führen soll, im Vordergrund. Die Lernbegleitung fokussiert in der Lernberatung somit den inhaltlichen Lernfortschritt. Zugleich zielt aber die Lernentwicklungsberatung auf die formale Seite des Lernprozesses. Mit formaler Seite ist hier die Ebene der Lernpraktiken oder -handlungen gemeint, also die Frage wie eine bestimmte Aufgabe, ein bestimmter Inhalt bearbeitet wurde. Es ist für Forneck besonders bedeutsam, diese Ebene des Lernprozesses nicht isoliert zu betrachten oder gar isoliert zu beraten. Forneck geht davon aus, dass die Art und Weise, wie man einen bestimmten Inhalt ‚sinnvoll‘ und ‚produktiv‘ bearbeitet nicht unabhängig vom Inhalt bestimmt werden kann und „dass Lernpraktiken weder inhaltsneutral noch vollständig inhaltsdeterminiert sind“ (ebd.: 36). Dass Lernpraktiken nicht inhaltsneutral

17 Für die Umsetzung der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen vgl. auch Klingovsky 2005: 164 ff.

sind meint nichts anderes, als das, die Lernhandlungen, mit denen ein Inhalt be- und erarbeitet wird, sich nur von der Art des Inhaltes und des Materials her beurteilen lässt. Zugleich gibt es nicht nur eine mögliche Lernpraktik je Inhalt. Die letztere Aussage drückt damit die nicht ‚vollständige Determinierung‘ der Lernpraktiken durch den Inhalt aus. Mit der Lernentwicklungsberatung wird auf die methodische Seite des Lernens gezielt, allerdings eben nicht in dem Sinne, dass es allgemeine Ratschläge zu Lerntechniken oder -methoden gibt, sondern auf die methodisch-formale Seite eines konkreten Lernprozesses. Ziel ist hierbei, die Reflexivität und damit auch die Variabilität oder Virtuosität der Lernenden hinsichtlich ihrer formalen Lernkompetenzen zu entwickeln. Die Lernberatung berücksichtigt, nach Forneck, somit immer einen doppelten Lernprozess, der aber immer eingebunden ist in eine Selbstlernumgebung. Lernberatung findet dann auch nicht einmalig statt, z.B. wenn ein Problem auftaucht, sondern ist integraler Bestandteil eines didaktischen Arrangements, in dem sich die Beziehung zwischen Lernendem und Lernberatung wie der Lernprozess selbst weiter entwickelt.

„Unsere bisherigen Auswertungen zeigen, dass mit und in Lernberatungen so Arbeitsbeziehungen entstehen, die eine hohe und dauerhafte Lernmotivation induzieren [...] Je weiter Lernende in der Selbstlernarchitektur voranschreiten, umso komplexer werden sowohl die Struktur des materialen wie auch die des formalen Wissens. Dabei sind sowohl materiale als auch formale Inhalte so konzipiert, dass sie in einer Entwicklungslogik stehen.“ (Ebd.:36)

Die anzustrebenden Lernprozesse haben dabei immer ein kritisches Potenzial, sind gewissermaßen überschüssig angelegt und verweisen über das konkrete Thema hinaus, um so auch dezentrierend funktionieren zu können. Die Dezentrierung ist insofern hier besonders interessant, als sie die Lernprozesse eines Subjektes vor einem poststrukturalistischen Hintergrund versteht. Das Selbst bzw. das Subjekt, dessen Lernprozess und insofern auch die professionelle Gestaltung von Lernprozessen steht aus dieser Perspektive vor einer widersprüchlichen Aufgabe, die in ihrer Widersprüchlichkeit zugleich Merkmal moderner ‚Verfassungen‘ ist. Das Selbst soll sich verändern und sich zugleich treu bleiben (vgl. ebd.: 43). Der Lernprozess – und das gilt für jeden Lernprozess, ob in einem Kurs oder einer Selbstlernarchitektur – findet in einem Gefüge, zwischen gesellschaftlich normiertem Wissen, gesellschaftlichen Ansprüchen und den individuellen Ansprüchen des Subjekts, statt. „Das ‚selbstsorgende Lernen‘ soll dem Selbst die Chance geben, sich selbst treu zu bleiben und trotzdem auf gesellschaftlich normierte Situationen bzw. Wissensbestände reagieren zu können.“ (Forneck und Springer 2005: 112) Das Medium in dem diese Spannung verarbeitet werden kann und soll ist das der ‚Selbst‘-Reflexion. Die Reflexion des Selbst zieht dieses aus seinem Zentrum, dezentriert es. Es stellt sich an die-

ser Stelle die Frage, nach der hier eingesetzten Doppelfigur der Dezentrierung und gleichzeitigen Zentrierung des Selbst. Das Selbst soll sich qua Selbstreflexion dezentrieren – und wir werden später sehen, dass der Akt der Reflexion auf das eigene Ich immer eine Dezentrierung bedeutet (vgl. 6.6) – und zugleich sich treu bleiben, gewissermaßen das Gleiche bleiben. Es bleibt hier offen, welchen Status der Aspekt des ‚sich treu bleibenens‘ erhält in Beziehung zu einem sich dezentrierenden Selbst.

„Zugleich zielt die von uns entwickelte Konzeption darüber hinaus immer auf einen zur Sozialisation differenten Prozess insofern, als Lernen immer auch Dezentrierung impliziert. Es handelt sich bei diesem Prozess sowohl um die Aneignung von Wissen, Können, Fertigkeiten als auch um die Herausbildung eines Bewusstseins von dieser Aneignung, in der Lernende eine Determination in Lernprozessen verhindern können sollen. Die von uns konzipierten Selbstlernarchitekturen sind auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten gerichtet.“ (Ebd.: 108)

Selbstlernarchitekturen müssen folglich in ihrer Konzeption und Umsetzung diesen qualitativen Anspruch an die Lernprozesse haben, die in den Lernwegen angelegt sind. Im Durchgang durch die Lernwege einer Selbstlernarchitektur soll das gesellschaftlich etablierte und damit normierte Wissen zu einem bestimmten Themenbereich so angelegt sein, dass die Subjekte dessen Struktur erkennen und gegebenenfalls „sich ihr entziehen können“ (ebd.: 112). In diesem Prozess hat die Lernberatung (in ihrem zweifachen Sinne) eine entscheidende Bedeutung, da in ihr sowohl die Wissensbestände, die Praktiken ihrer ‚Aneignung‘, als auch die Praktiken der Reflexion dieser beiden Ebenen in der Interaktion begleitet, beurteilt und entwickelt werden.

5.7 Zusammenfassung

Die Geschichte der Aussagen zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung reicht mindestens bis in das Jahr 1970 zurück. Dort wird Lernberatung von Tietgens in der perspektivischen Erwartung der Selbstlernzentren, die programmierten Unterricht anbieten, thematisiert. Lernberatung soll dann eine zukünftige neue professionelle Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung werden, deren Funktion es ist, Lernprozesse zu organisieren, zu verstehen und auf dieser Grundlage zu beraten (vgl. Tietgens et al. 1970). Zehn Jahre später, 1980, wird Lernberatung als ein Bestandteil des klassischen kursorischen Lernens verfasst. Die Selbstlernzentren haben sich nicht wie erwartet durchgesetzt und über die siebziger Jahre hinweg, hat sich in der Bundesrepublik Deutschland das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit entwickelt und dauerhaft etabliert. Schulenberg u.a. haben nur ein Jahr zuvor, im Jahr 1979, darauf hingewie-

sen, dass die Weiterbildung immer noch vor allem die erreicht, die schon über ein hohes Bildungsniveau verfügen (vgl. Schulenberg 1979). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es ein Anspruch innerhalb der Erwachsenenbildung dieser Zeit, ihre Angebote zielgruppenspezifisch aufzubereiten (vgl. für die damalige Diskussion z.B. Mader 1982). Kandolf schlägt als Modell der neuen professionellen Aufgabe ‚Lernberatung‘ die von Rogers entwickelte klientenzentrierte Gesprächsführung vor. Der Rückgriff auf Rogers wird mit der Aufgabe der Lernberatung begründet, sollen mit ihr doch die Teilnehmer ihre Lernhemmungen und -probleme erkennen, um sie – unterstützt vom Kursleiter – zu bearbeiten. Ziel ist hierbei ein jeweils selbstbestimmter Lernprozess im Kurs (vgl. Kandolf 1980). In den achtziger Jahren entwickeln sich dann zwei erste Ansätze zu Lernberatung parallel zueinander. An der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes entsteht, im Rahmen eines Alphabetisierungsprojektes, ein Lernberatungskonzept auf individualpsychologischer Grundlage. In dem vom BIBB unterstützten Projekt am BFW Hamburg entsteht eine Kursleiterfortbildung mit dem Titel Lernberatung, ausgehend von den veränderten Anforderungen an die Professionellen durch das Klientel. Konzeptionelle Basis sind hier die Annahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik. Erst Ende der neunziger Jahre legen Kemper und Klein ein weiteres Lernberatungskonzept vor, das nun im Kontext der Diskussion um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen steht. Diese Diskussion zeichnet sich aus, durch die Gegenübersetzung von Fremd- und Selbststeuerung, wobei die Selbststeuerung des Lernens in der Regel vorgestellt wird als individualisiertes Lernen. Dabei werden in allen Lernberatungsansätzen, die sich im Zusammenhang dieser Diskussion entwickeln individualisierte Selbstlernprozesse zwar fokussiert, zugleich aber wird auf die Bedeutung von kollektiven oder sozialen gemeinschaftlichen Gruppenlernprozessen hingewiesen. Lernberatung wird so in der Regel zwar als Interaktion zwischen Beraterin und zu Beratendem gefasst, reicht aber auch darüber hinaus. Das heißt Lernberatung kann dann auch im kursorischen Setting als Gruppenberatung stattfinden (wie z.B. bei Kemper und Klein) oder beginnt schon dann, wenn der Dozent im Kurs, bestimmte Lernhandlungen wahrnimmt. Die Anamnese und Diagnose zur Lernberatung bezieht folglich immer auch Daten (z.B. Eindrücke) aus Zusammenhängen mit ein, in denen die Lernberaterin, insofern sie auch Dozentin oder Trainerin ist, den Lernenden handeln sieht.

So unterschiedlich die Auffassungen zur Lernberatung auch sein mögen, ob sie von dem Selbstkonzept der Lernenden ausgeht (individualpsychologischer Zugang), von den Selbstentwicklungsfähigkeiten der Subjekte (humanistischer Zugang) oder als System von Relationen beschrieben wird (poststrukturaler Zugang), ob der Eigensinn der Lernenden ins Kalkül gezogen wird (subjektwissenschaftlicher Zugang) oder ob sie bezogen ist auf autopoietische Systeme (systemisch-konstruktivistischer Zugang), alle ge-

hen gemeinsam davon aus, dass Lernberatung dann funktional werden kann, wenn sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht. Diese Position wird allerdings unterschiedlich vehement vertreten. Der Gegenstand von Lernberatung ist das, was in der Lernberatungskommunikation als konkreter Lernprozess besprochen wird. Ich gehe davon aus, dass eine Lernberatung nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht, die dem Lernberater material und formal bekannt sind. Das Setting der Lernberatung unterscheidet sich ja von dem therapeutischen Setting unter anderem auch durch die zeitlichen Ressourcen. Während die therapeutische Beziehung möglicherweise auf Jahre angelegt ist, findet die Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung über einen kürzeren Zeitraum statt. Um überhaupt als Lernberater wissen zu können, was zu beraten ist und Lernberatung – darüber herrscht Übereinstimmung – eben mehr meint, als bestimmte oder vielmehr unbestimmte Lerntechniken vorzuschlagen, muss der Lernberater wissen, was die Lernerin in welchen Rahmenbedingungen lernt. Dazu ist meines Erachtens ein kurzer narrativer Überblick der Lernerin über den inhaltlichen und formalen Lernprozess in dem sie steht ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für die Durchführung von Lernberatung. Hinreichend fundiert wird eine Lernberatung durch das, was in der Lernberatungsliteratur ‚Expertenwissen‘ genannt wird. Allerdings geht die von mir hier favorisierte Vorstellung über das allgemeine Expertenwissen hinaus. Ich gehe vielmehr davon aus und schließe damit an das Argument von Knoll und Häßner an, dass die Verknüpfung der Lernberatung mit einem konkreten methodisch-didaktischen Setting, die Grundlage dafür bietet, das die Lernberatung der Lernenden an deren konkreten Lernhandlungen anknüpfen kann und damit produktive Lernberatung möglich wird.

Damit komme ich zu Aspekten der Lernberatungskonzeptionen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit problematisiert werden sollen. Ein grundlegendes Kennzeichen für das Beratungskonstrukt – und insofern auch für die Lernberatung – ist die Freiwilligkeit der (Lern-)Beratung. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist entweder Bedingung für eine Lernberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff) oder wenigstens hilfreich (vgl. Pätzold). In der Erwachsenenbildung wird traditionell darauf verwiesen, dass z.B. im Gegensatz zur schulischen Bildung, die Teilnahme in ihr auf Freiwilligkeit beruht. Zugleich wird aber schon seit den frühen siebziger Jahren die Auffassung vertreten, dass es mit dieser Freiwilligkeit nicht (mehr) weit her sei (vgl. z.B. Axmacher 1974 oder Siebert 1972).

Wenn wir also davon ausgehen, dass die Teilnahmebedingungen an der Erwachsenen- und Weiterbildung sich seither nicht dahingehend vereinfacht oder verändert haben, dass Freiwilligkeit einfach vorliegt, dann – und das ist das empirische Argument – ist es problematisch für die Lernberatung, die durchgehend im Rahmen institutionell organisierter Erwachsenen-

und Weiterbildung gedacht wird, diese plötzlich zu erwarten oder einzufordern.¹⁸ Vielmehr haben wir es mit einer Ausgangskonstellation zu tun, in der die Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Lernberatung eben gerade nicht erwartet werden kann. Dies liegt dabei nicht alleine an den Bedingungen der Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern auch – und das ist das semantische Argument – an der negativen Konnotation des Beratungsbegriffs (vgl. Kemper und Klein 1998: 10). Neben dem empirischen und dem semantischen Argument gibt es aber noch ein Drittes, das an der Tragfähigkeit des Postulats der Freiwilligkeit zweifeln lässt. Dieses dritte Argument ist ein poststrukturalistisches und zielt auf die prinzipielle Möglichkeit sowie die Implikationen der Forderungen nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Lernberatung.

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus und das folgende Kapitel soll die theoretische Folie zu dieser Aussage liefern, dass die Forderung nach der Freiwilligkeit der Teilnahme auf der Vorstellung einer idealen Sprechsituation gründet. Mit der idealen Sprechsituation ist die Idealisierung der Beratungskommunikation verbunden. Die Idealisierung der Beratungskommunikation wiederum beruht auf der Annahme, dass das zu beratende Subjekt in der Kommunikation ‚präsent‘, das heißt sich und dem Beratenden gegenüber voll und ganz gegenwärtig ist. Das Objekt der Beratung wird dabei durchaus unterschiedlich aufgefasst. Während der individualpsychologische Ansatz das Individuum als unteilbare Ganzheit versteht, die als solche in ihrer Beziehung zur Gemeinschaft verstanden werden muss, sehen Bialy u.a. sowie Kemper und Klein in einer humanistischen Tradition den Lernenden als selbsttätiges, sich selbst entfalten wollendes Subjekt, das aus der Perspektive von Kemper und Klein allerdings auch schon autopoietisch organisiert und selbstreferentiell operierend ist. Damit stehen sie in Beziehung zur konstruktivistischen Konstruktion der Lernenden als System. Siebert spitzt diese Position neurobiologisch zu und spricht davon, dass Gehirn und Nervensystem autopoietisch und selbstreferentiell arbeiten und die ‚Akteure‘ des Lernens sind. Ludwig zielt auf einen kritischen Subjektbegriff und versteht dieses als mit Eigensinn ausgestattet und insofern nicht kontrollierbar. Forneck operiert ebenfalls mit dem Subjektbegriff und zielt dabei auf ein Selbst, das sich verändern soll und zugleich gleich bleiben kann. Allen Ansätzen zur Lernberatung ist aber gemein, dass sie ein sich selbst gegenwärtiges Subjekt in der Lernberatungskommunikation voraussetzen. Im Anschluss an eine poststrukturalistische Auffassung, verstehe ich das Subjekt als grundsätzlich mit sich selbst nicht identisches und damit sich selbst eben nicht voll und ganz gegenwärtiges. Das heißt, dass ein konstitutives Merkmal des Subjektes, als Akteur in der Lernberatung, gerade seine ‚Nicht-Identität‘ ist. Die Idealisierung der Beratungskommunikation

18 Über die Vielfalt der Teilnahmegründe vgl. exemplarisch auch Kade und Seitter 1998.

beruht also auf der Vorstellung sich selbst gegenwärtiger Subjekte. Sie impliziert sowohl eine bestimmte Konfiguration der Beratungsbeziehung als auch in der aktuellen Diskussion die Ressourcenorientierung der Beratungshandlung. Im Ergebnis führt die Idealisierung der Beratungssituation in den Lernberatungskonzeptionen dann zu Schematisierungen der Lernberatungskommunikation, die aber, insofern sie auf dem Idealfall aufbauen, systematisch wie empirisch eine nur geringe Reichweite haben.

Mit diesen Aussagen ist auch der weitere Fortgang umrissen. Im folgenden Kapitel geht es darum, die Grundlage dieses Ausgangspunktes zu rekonstruieren. Dazu wird der argumentative Zusammenhang, von dem aus die vorgefundene Sprechsituation in den Konzeptionen zur Lernberatung als idealisierte, auf der Vorstellung der Präsenz der Subjekte aufbauende beschrieben werden kann, eingeführt und vorgestellt. Daran anschließend wird eine dekonstruktive Lektüre der Lernberatungsansätze ausgehend von der hier angedeuteten Idealisierung der Beratungskommunikation durchgeführt. Dieser steht eine Auseinandersetzung mit dem Postulat der Selbststeuerung der Lernenden voran. Diese vorgestellte Analyse ist insoweit für die Lernberatung bedeutsam, als sie einen Fixpunkt der Diskussion thematisiert, in der die jüngeren Lernberatungsansätze erst entstehen konnten. Aus dieser Kritik des pädagogischen ‚Überbaus‘ der Rahmendiskussion zur Lernberatung führt der Text weiter in die Detailanalyse bzw. die Dekonstruktion des Symmetriepostulats, der Ressourcenorientierung sowie der Schematisierung der Lernberatungskommunikation. Der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit liegt meines Erachtens darin, dass sie zentrale Aspekte der Lernberatungskonzeptionen dekonstruktiv entwickelt. Damit leistet sie einen Beitrag in der Entwicklung der Lernberatung als professioneller Praktik.

6 Die theoretische Folie

Die folgenden drei Abschnitte (Strukturalität, Supplement und *différance*) eröffnen den Herausforderungshorizont, vor dem ich eine Theorie der Lernberatung sehe. Der Abschnitt zum apokryphen Subjekt zeigt, dass das in Erwachsenenpädagogik und Erziehungswissenschaft emphatisch vertretene zu Grunde gelegte Subjekt, nichts als nachträglich hinzugefügt ist und die Idealisierung dieses Subjekts als präsent zurückzuweisen ist. Die Verbindung zur Theorie der Lernberatung liegt meines Erachtens darin, dass in den Ansätzen zur Lernberatung genau dieses präsenste Subjekt vorausgesetzt oder zu erzeugen versucht wird, um ‚erfolgreich‘ beraten zu können. (Das wird in Kapitel 8 gezeigt.) Daran schließt der darauf folgende Abschnitt an. ‚Von der echten Kommunikation‘ handelt von der Widerspiegelung der Präposition des präsenten Subjekts in der Modellierung von Kommunikation. Die Lernberatungskommunikation wird als eine Kommunikation konfiguriert, in der ‚rein‘ (freiwillig) und ‚offen‘ (transparent) kommuniziert werden soll. Ich dagegen – und der Abschnitt zur echten Kommunikation führt das aus – gehe davon aus, dass es nicht angemessen ist, eine Theorie von einem spezifischen Idealfall her zu konstruieren. Da die Konzentration auf einen Spezialfall, wie der Idealfall genannt werden kann, alle anderen Fälle ausschließt und diese als Ausgeschlossene nur noch als Unfälle in den Blick rücken.

Der Abschnitt zur doppelten Geste der Dekonstruktion bereitet die methodologischen Überlegungen vor, die in die Darstellung des methodischen Vorgehens münden. Zugleich soll sich in diesem Abschnitt zeigen – auf der Grundlage der Vorhergehenden – dass die Dekonstruktion keine Metatheorie ist, die von Außen kommend an die Lernberatungstheorie angelegt wird, sondern immer schon Innen am Werk ist. Die Dekonstruktion selbst ist keine Theorie. Sie manifestiert sich in einem bestimmten Lektüreverfahren, mit dem ich die Texte zur Lernberatung untersuche. Dekonstruktion findet in diesen Texten schon statt.

Es lässt sich nun fragen, welcher Art die Dekonstruktion, die ich durchführe, ist. Handelt es sich um eine pädagogische Dekonstruktion der Lernberatung oder um eine dekonstruktive Pädagogik bzw. um dekonstruktive Lernberatung?¹ Ich unternehme keine pädagogische Dekonstruktion, da dies unterstellen würde, dass ich die Dekonstruktion pädagogisch durchführe. Das will ich gerade nicht, da mithilfe der Dekonstruktion ja gewissermaßen das ‚Pädagogische‘ dekonstruktiv in den Blick geraten soll. Ich betreibe auch keine dekonstruktive Lernberatung, da dieses Kompositum unterstellt, dass die Lernberatung dekonstruktiv genannt und durchgeführt werden könnte.

Grundlage der Dekonstruktion als Lektüreverfahren ist die ‚Grammatologie‘. Insofern könnte man sagen, dass diese Arbeit dem Anspruch folgt, die ersten Schritte zu einer ‚Grammatologie der Lernberatung‘ zu unternehmen. Was aber heißt nun ‚Grammatologie‘? Die Grammatologie ist die Wissenschaft von der Schrift. Schrift meint hier aber nicht einfach das geschriebene Wort, insbesondere nicht das geschriebene Wort als Ersatz für das gesprochene Wort. Die Grammatologie als Wissenschaft von der Schrift kalkuliert mit einem Zeichen, das nicht identisch ist mit dem semiotologischen Zeichen. Sie kalkuliert mit einem Zeichen, das, weil es Zeichen ist, nicht einfach identisch, gegenwärtig sein kann. Als Zeichen – und de Saussure legt diesen Zeichenbegriff zugrunde – ist es Element eines Systems von Differenzen ohne positive Elemente. Das Zeichen ist also im engeren Sinne keine Positivität, sondern eine Differenz, ein Unterschied und als solcher ein Verweis, eine Beziehung, Spur. Dieses System von Differenzen, so die These der ich in meiner Arbeit folge, ist durch eine Qualität gekennzeichnet, die ‚Strukturalität der Struktur‘ genannt wird. Mit dieser Qualität wiederum ist nichts anderes beschrieben, als die Möglichkeit des andauernden Austauschs von Zeichen und Positionen. Sogar im Zentrum von Strukturen, also an dem Ort, von dem aus Strukturen organisiert und geordnet werden, dem Ort von dem aus das Prinzip der Struktur zu regieren scheint, findet dieser dauernde Austausch statt. In der Folge verlieren diese Zentren ihren Status als Ursprung oder Grund – in einem vollen und ganzen Sinn – und sie werden zu Supplementen, zu einem Ersatz und einem Zusatz zugleich. Das was im abendländischen und damit auch im pädagogischen Denken als Fixpunkt gelten konnte, wie immer auch der Name solcher Fixpunkte war, wird damit verunsichert. Dem Prinzip – und das ist der nicht einfache Ersatz des metaphysischen Ordnungsdenkens – wird etwas vorausgestellt, das kein Prinzip ist, sondern die Möglichkeit des Prinzips: die *différance*. Dabei gilt die *différance* nicht als neues Zentrum, neues Superprinzip oder neues Gott-Wort, sondern bezeichnet den gespaltenen Grund über dem sich Zentrum, Prinzip oder Gott-Wort entwickeln.

1 Zur ‚dekonstruktiven Pädagogik‘ vgl. auch Fritzsche et al. 2001.

Auf einer erkenntnistheoretischen, epistemologischen Ebene, hat diese Position erhebliche Reichweite, die auch den Möglichkeitsraum pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Aussagen betrifft. Der poststrukturalistische Herausforderungshorizont, vor dem die erwachsenenpädagogischen Lernberatungskonzeptionen – als Teil des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurses – stehen, ist gekennzeichnet durch die Spaltung und Dissemination (Zerstreuung) des Fundaments, von dem aus pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Aussagen produziert werden können. Das eben Beschriebene hat ebenso bestimmte Implikationen für die Formulierung von theoretischen ‚Positionen‘ und Aussagen. Eine Position einzunehmen bedeutet in gewisser Weise immer die Strukturalität der Struktur neutralisieren zu wollen. Dies ist auf der Ebene des (erwachsenen-)pädagogischen Handelns permanent nötig – was aber gleichzeitig dazu führt, dass diese Neutralisation auf Dauer, in der Zeit, sich immer wieder selbst aufhebt. Auf der Ebene der Theorieproduktion ist es grammatologisches Programm, die Strukturalität der Struktur eben nicht zu neutralisieren, sondern ihre Neutralisation umzukehren und sie dann offen zu halten. Dazu setze ich die Dekonstruktion als Lektüreverfahren ein.² Mit dem Ergebnis, dass ich nicht einfach sagen kann: Lernberatung ist dies, Lernberatung ist das. Die Grammatologie der Lernberatung produziert sozusagen nomadische Theoriepositionen, die je nach Kontext variieren müssen.

6.1 Von der Tiefe zur Struktur

„Es gibt also Ordnung. Doch dieser ‚vernünftige Grund‘ ist ein ‚Untergrund‘, der von denen nicht bemerkt wird, deren Ideen er begründet.“

(Michel de Certeau)

Das moderne Episteme lässt sich u.a. durch seine Tiefendimension kennzeichnen.³ Das heißt das „was uns noch zeitgenössisch ist“ (Foucault 1974: 368) oder das „was das Wesen unseres Denkens ausmacht“ (Certeau 1997: 9) unterscheidet sich zu dem, was mit Foucault ‚Klassik‘ genannt werden kann, durch eine Verschiebung der Erkenntnisachse.⁴ War diese Achse gültiger Erkenntnisproduktion, metaphorisch gesprochen, in der Klassik hori-

2 Vgl. dazu Kap. 7 „Die Methodenfrage“.

3 Mit Episteme sollen hier die Regeln und Verfahren gemeint sein, mit denen ‚Erkenntnis‘ hergestellt werden kann. Das Episteme regelt somit den Raum möglicher gültiger Erkenntnisse und schließt bestimmte andere Verfahren und Regeln zur Herstellung von Erkenntnissen aus.

4 In einer anderen Terminologie würde man von Neuzeit oder auch Vormoderne sprechen können, ohne dass diese Begriffe miteinander ganz identisch wären.

zontal geordnet, so dass ‚vernünftiger‘ Weise die Ordnung der Dinge sich über Tableaus herstellen ließ, verschiebt sich diese Achse der rationalen Erkenntnis in die Vertikale. Erkennen und Verstehen heißt nicht mehr alle einer Klasse zugehörigen Elemente zu sammeln und nebeneinander anzuordnen (Tableau), sondern „einen Typus der Realität auf einen anderen zu reduzieren“ (Lévi-Strauss, *Traurige Tropen*: 51 zitiert nach de Ruijter, Arie de 1991: 16). Mit anderen Worten ein grundlegendes Kennzeichen von Moderne und Modernität kann folgendermaßen beschrieben werden: Hinter der Oberfläche gibt es etwas, das erkundet werden kann, etwas, was die Dinge in eine Ordnung stellt. Modern ist, was Tiefe hat. In der Moderne macht es Sinn von Tiefenstrukturen zu sprechen, insofern sind strukturalistische Untersuchungen immer auch Analysen der Modernität ihrer Untersuchungsgegenstände.

Die Dekonstruktion als eine spezifische Praxis der Lektüre, ist insofern poststrukturalistisch zu nennen, als sie nicht allein die jeweiligen (Tiefen-)Strukturen eines gewählten Objektes analysiert und herausarbeitet, sondern diese immer zugleich auch in der Analyse verändert, indem sie die ‚Regeln‘ und die ‚Grundlagen‘ der analysierten Struktur mit dem von diesen Ausgeschlossenem konfrontiert. Die Dekonstruktion eines Textes (eines Untersuchungsgegenstandes) zielt daher nicht in erster Linie darauf ab, dessen ‚Dahinter‘ oder ‚Darunter‘ herauszuschälen, sondern in der Analyse zugleich die Struktur des Untersuchungsgegenstandes anzugreifen.⁵ Dabei ist diese Veränderung nicht in erster Linie dem Willen eines wie auch immer gearteten Subjekts zu verdanken, sondern einem Strukturmerkmal von Zeichen, das Dekonstruktionen in der Lektüre ermöglicht und provoziert. Aus einem solchen Blickwinkel erscheint die Dekonstruktion dann auch nicht mehr als Methode oder als Verfahren zur – vielleicht auch kritischen – Bearbeitung von Texten. Dekonstruktion stellt sich vielmehr in dem Zusammenspiel zwischen Text und Lektüre her, sie kommt aber immer schon aus dem Text. Dekonstruieren folgt also einer bestimmten Theoriestrategie. Dekonstruieren heißt in der Lektüre die Struktur eines ‚Gegenstandes‘ (hier die erwachsenenpädagogischen Lernberatungskonzeptionen) herauszuarbeiten und umzuwerfen.

Struktur meint ein System von Positionen und Differenzen (vgl. Eco 2002; Saussure 2001). Dekonstruieren heißt dann auch der Strukturalität von Struktur Rechnung zu tragen und – wie noch ausgeführt werden wird – das Ausgeschlossene wieder einzuschreiben. Aber warum soll etwas Ausgeschlossenes wieder einzuschreiben sein? Warum überhaupt ist die Rede von etwas ‚Ausgeschlossenen‘? Die Figur des Ausgeschlossenen und der Wiedereinschreibung dieses Ausgeschlossenen verdankt sich der Strukturalität der Struktur bzw. dem Versuch diese zu unterdrücken. „Die Struktur

5 Im doppelten Wortsinn. Etwas anzugreifen im Sinne von ‚zu berühren‘ und anzugreifen im Sinne von ‚attackieren‘.

oder vielmehr die Strukturalität der Struktur wurde, obgleich sie immer schon am Werk war, bis zu dem Ereignis, das ich festhalten möchte, immer wieder neutralisiert, reduziert: und zwar durch einen Gestus, der der Struktur ein Zentrum geben und sie auf einen Punkt der Präsenz, auf einen festen Ursprung beziehen wollte.“ (Derrida 1976: 422) Die Strukturalität der Struktur verweist auf ein unendliches Spiel der Differenzen, das bis zu einem bestimmten Ereignis neutralisiert wurde.⁶

Bezogen auf die Pädagogik könnte man sagen, dass diese Neutralisation auf der Basis bestimmter Strukturgleichungen vollzogen wird. Die inhaltliche Ausgestaltung der Gleichung hängt dann von dem die Struktur organisierenden Zentrum ab.⁷ Für die Pädagogik hat dieses Zentrum viele Namen und frei nach Derrida formuliert: ‚Die Geschichte der Pädagogik wäre die Geschichte der Metaphern des Namens für das Zentrum der pädagogischen Struktur‘ (vgl. Derrida 1976: 423). Welche Namen man diesem Zentrum geben kann, ob und wie die Strukturalität der pädagogischen Struktur in den Konzeptionen zur Lernberatung neutralisiert werden soll, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Die folgenden Abschnitte sollen zuerst den Hintergrund vor dem in dieser Arbeit Lernberatung analysiert wird vorstellen. Dieser Hintergrund kann mit verschiedenen Namen bezeichnet werden. In einem sehr allgemeinen und verbrauchten Sinne könnte man ihn ‚postmodern‘ nennen. In einem weniger verbrauchten aber ebenfalls noch unspezifischen Sinne ‚poststrukturalistisch‘. Die folgenden Abschnitte versuchen ein Netz zu spinnen, in dem sich die darauf folgende Analyse bewegen wird. Es wird ein Weg eingeschlagen, der von dem Spiel der Beziehungen (Strukturalität von Struktur) über die Frage nach dem Ursprung als ergänzendem Ersatz (oder dem Supplement), zum aufgeschobenen Unterschied (différance) als der schon immer gespaltene Grund des Grundes, der Frage nach dem Subjekt bzw. dem dann apokryphen Subjekt über die echte Kommunikation, bis hin zur doppelten Geste der Dekonstruktion führen wird.

6.2 Ein Anfang

Eine Lektüreszene: Stellen wir uns einen Menschen vor. Stellen wir uns diesen Menschen als Mann vor. Stellen wir uns weiter einen jungen Mann vor. Stellen wir uns vor, dieser junge Mann ist ein Philosoph, der in den

6 Derrida spielt hier auf ‚unsere‘ Epoche an und nennt, nachdem er den Status von ‚Eigennamen‘ einschränkt, drei Autoren bzw. drei Destruktionen, die dezentrierend die Strukturalität von Struktur ausdrücklich machten: Nietzsches Kritik an der Metaphysik; Freuds Kritik am Sich-selbst-gegenwärtig-sein; Heideggers noch radikalere Destruktion der Metaphysik (vgl. Derrida 1976: 424 f.).

7 Vgl. hierzu in Kapitel 7 den Abschnitt ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

fünfziger und sechziger Jahren die ‚Klassiker‘ und die ‚Modernen‘ zu studieren beginnt. Geben wir diesem jungen Philosophen einen Namen: Jacques Derrida. Dieser Derrida liest unter anderem Texte, die unter den Namen von Platon, Aristoteles, Nietzsche, Husserl, Heidegger aber auch de Saussure, Levi-Strauss, Barthes oder Sartre veröffentlicht sind. In der Lektüre fällt dem jungen Derrida etwas auf, etwas wie eine Unstimmigkeit, ein Problem, ein Bruch, eine Falte. Aus diesem Bruch, dieser Falte in den Texten entwickelt sich ein Verdacht. Vielleicht ließe es sich so vorstellen. Brüche und Falten schaffen eine Art Lücke. Brüche und Falten eröffnen einen Raum, der Platz lässt für einen Verdacht, einen Verdacht, der einer Spur folgt, die durch diese Texte geht und über sie hinaus. Von welchem Verdacht ist hier die Rede? Es handelt sich um den Verdacht, „daß es die Einfältigkeit und die zeitlose Gegenwärtigkeit [...] eines strukturierenden Prinzips gar nicht gebe.“ (Frank 1984: 82) Es geht um ein bestimmtes Prinzip, ein strukturierendes Prinzip. Es geht um das der Struktur vorstehende Prinzip, das Prinzip, das die Struktur organisiert und ordnet und in diesem Sinne als ihr Zentrum vorgestellt wird. Es geht also um den Verdacht, dass es kein einfältiges im Sinne eines totalen sowie kein zeitloses im Sinne eines überdauernden und damit immer gegenwärtigen Prinzips oder Zentrums gebe. Den Verdacht in eine Hypothese überführend könnte man auch sagen, dass das Projekt des abendländischen Denkens im Besonderen das Projekt der abendländischen Metaphysik einer Täuschung unterliegt, sich täuscht, täuscht, wenn sie ein solches, also ein spezifisches Zentrum unterstellt, das die Welt ordnet, ihr Ordnung gibt, sie von einem Außen her regelt. Bevor wir weiter fragen welcher Art diese ‚Täuschung‘ ist, wenden wir uns dem zu, was hier Metaphysik genannt wird. Aus der hier sich entwickelnden Perspektive lässt sich, im Anschluss an Frank, Metaphysik durch wenigstens drei Merkmale kennzeichnen. Sie unterstellt eine übersinnliche Welt, sie ist ein Denken aus Prinzipien und produziert ein Wissen, das als Beherrschungswissen sich kennzeichnen lässt. Frank legt diese drei Merkmale folgendermaßen aus:

„Wer dem Seienden gegenüber ein Über-Seiendes behauptet, hofft damit, dem Anspruch des Seienden irgendwie zu entkommen: Sein Reich ist außer der Welt oder geht doch nicht in ihr auf. Wer aus Prinzipien denkt, behält das Seiende unter der Kontrolle des Gedankens: nichts darf für richtig gelten, was nicht zunächst die Probe vor dem und an dem Prinzip (z.B. dem Grundsatz des *cogito-sum*) bestanden hat. Daraus folgt unmittelbar, daß Metaphysik, bis hinein in die Verfahren der Technik und Naturwissenschaften, Beherrschungswissen ist: eine Sonderform dessen, was Nietzsche den ‚Willen zur Macht‘ – und zwar in der Variante des ‚Willen zur Wahrheit‘ – genannt hat: also ein Wissen, das mit der Kontrolle des Seienden im Namen des erkennenden Geistes dieses Seiende zu beherrschen trachtet.“ (Frank 1984: 77 f.)

Diese Merkmale abendländisch-metaphysischen Denkens werden von dem (aus-)gedachten jungen Philosophen befragt. Was, wenn der Wille zur Beherrschung unserer Welt auf diesen Prämissen ‚grundlos‘ wäre? Was, wenn sich aus dieser kein dauernd gültiges Prinzip ableiten ließe? Was, wenn es keine übersinnliche Welt gebe? Und so können wir weiter fragen, was bedeutet dies für die pädagogische und erwachsenenpädagogische Theorie und insbesondere für eine ‚Theorie‘ der Beratung des Lernens? Die Lernberatungsansätze, wir werden das später noch sehen können, folgen einem bestimmten pädagogischen Kalkül, einer pädagogischen Ökonomie. Diese Ökonomie setzt genau das voraus, was hier in Frage steht. Einen festen Punkt, eine wie auch immer geartete übersinnliche Welt, ein Prinzip, von dem aus pädagogisch argumentiert und gehandelt werden kann. Wenn die Möglichkeit eines solchen Prinzips, das den Grund auf dem wir stehen einfüllig und dauerhaft ordnet in Frage steht, dann ist dies nicht nur eine ‚philosophische‘ Frage, sondern eine Frage nach dem Status von Wissenschaft und eine Frage nach dem Status von Rationalität und Wahrheit. Diese Fragen zielen damit nicht nur auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Vorstellung sondern schlagen durch bis auf die Ebene der Theoriekonstruktion. Wie kann ich noch theoretisch argumentieren, wenn ich keinen festen Standpunkt mehr einnehmen kann? Diese Fragen zielen, auf einer post-strukturalen Folie, auf das Problem der Ordnung von Struktur bzw. nach der Strukturalität von Struktur. Sie fragen nach einem ‚Wesen‘ der Struktur, nach ihrer Ordnung. Der Spur dieses Prinzips der Struktur wird im nächsten Abschnitt gefolgt werden.

Die folgenden Abschnitte sollen die für diese Arbeit bedeutsamen ‚Konzepte‘ aufheben. Diese Konzepte sind keine einfachen Konzepte, die in einer Linie oder Hierarchie hintereinander stehen. Und obwohl *différance*, *Supplement*, *Pharmakon*, *Iterabilität*, *Dissemination* oder *Spur*, auf dem Papier aneinander gereiht sind, stehen sie in einem nicht-linearen Verweisungszusammenhang, funktionieren sie wie ein System von Echos. Diese Konzepte rufen sich zum Beispiel auf, im Be- oder Hinterfragen von Konzepten. Wobei das Tätigkeitswort ‚hinterfragen‘ wiederum eine komplizierte Spur aufnimmt, da es unterstellt, das zu Hinterfragende kann hinterfragt werden oder anders ausgedrückt, das man hinter etwas fragen könnte. Es geht aber in diesen ~~Konzepten~~ vielmehr darum etwas zu befragen. Diese Fragen folgen dem Verdacht, dass der Grund von dem aus wir sprechen in ein Spiel eingeschlossen ist, das keinen dauernden Stand zulässt.

6.3 Das unendliche Spiel der Beziehungen – Die Strukturalität

Die Strukturalität der Struktur bezeichnet ein nicht abschließbares Spiel der Struktur. Dieses Spiel zeichnet sich aus durch den dauernden Austausch von Zeichen. In anderen Worten könnte man sagen: Die Ordnung der Struktur lässt sich nicht zentrieren. Mit dem Argument der Strukturalität der Struktur wird ein wichtiger, vielleicht auch der entscheidende Hebel vorbereitet, mit dem in Kapitel 8 zentrale Aspekte der Konzeptionen von Lernberatung untersucht werden sollen. Dieser Hebel setzt an einer bestimmten Stelle an. Es ist von der Stelle die Rede, die auch Zentrum oder Prinzip genannt wird. Dieses Zentrum verdankt seine Bedeutung, seiner Qualität innerhalb und außerhalb der Struktur zugleich zu sein. Was aber, wenn das unendliche Spiel der Beziehungen das Zentrum der Struktur mit einbezieht? Auf den hier in Frage stehenden Gegenstand bezogen ließe sich fragen: Was ist das (erwachsenen-)pädagogische Zentrum von Lernberatung? Und weiter: Was, wenn dieses Zentrum seinen Status verlöre? Welche Implikationen ergeben sich für die Lernberatungstheorie aus einem Zentrum, das seinen festen Ort verliert? Der folgende Abschnitt folgt diesen Fragen mit grundlegender Absicht. In Abschnitt 8.3 werden diese Fragen hinsichtlich eines Prinzips von Lernberatung diskutiert.

Versuchen wir im folgenden Abschnitt diesen Verdacht, diese Spur, mithilfe der Lektüre eines schon bekannten Abschnitts aus dem Essay ‚Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen‘ (Derrida 1976) zu folgen. „Die Struktur oder vielmehr die Strukturalität der Struktur wurde, obgleich sie immer schon am Werk war, bis zu dem Ereignis, das ich festhalten möchte, immer wieder neutralisiert, reduziert: und zwar durch einen Gestus, der der Struktur ein Zentrum geben und sie auf einen Punkt der Präsenz, auf einen festen Ursprung beziehen wollte.“ (Derrida 1976: 422) In der vorhergehenden Aussage werden eben jene Fragen in den Blick genommen, die weiter oben hinsichtlich der ‚Grundlosigkeit‘ der übersinnlichen Welt gestellt wurden. Hier allerdings werden diese Fragen schon positiv gewendet formuliert. Die Struktur, so können wir lesen, hat eine bestimmte Qualität, die neutralisiert und reduziert wurde. Diese Qualität nennt Derrida Strukturalität.⁸ Man könnte diese Aussage auch als Tautologie, also als erläuternde und nicht erkenntniserweiternde zusätzliche Bestimmung einer Selbstevidenz bezeichnen, sollte doch prinzipiell eine Qualität von Struktur deren Strukturalität sein. Es stellt sich daher die Frage, was denn die Strukturalität der Struktur ausmacht bzw. kennzeichnet.⁹ In dem Zitat wird die Strukturalität negativ be-

8 Qualität im Sinne von Beschaffenheit.

9 Bevor wir dieser zweiten Grenze des Spiels der Struktur nachgehen noch ein Wort zur Struktur. Was heißt hier Struktur? Unter Struktur wird im Anschluss

stimmt, über die ihr beigebrachte Neutralisation und Reduktion. Die Strukturalität der Struktur scheint weder auf einen Punkt der Präsenz, noch auf einen festen Ursprung oder ein Zentrum bezogen zu sein. Im Gegenteil scheint diese bestimmte Beschaffenheit der Struktur bis zu einem ‚Ereignis‘, das Derrida ‚Bruch‘ oder ‚Verdoppelung‘ nennt, ‚unterdrückt‘ worden zu sein. Welche Funktion hatte nun diese Neutralisation der Strukturalität der Struktur? „Dieses Zentrum hatte nicht nur die Aufgabe, die Struktur zu orientieren, ins Gleichgewicht zu bringen und zu organisieren – es läßt sich in der Tat keine unorganisierte Struktur denken –, sondern es sollte vor allem dafür Sorge tragen, daß das Organisationsprinzip der Struktur dasjenige in Grenzen hielt, was wir das Spiel der Struktur nennen könnten.“ (Derrida 1976: 422)

Die Neutralisation und Reduktion der Strukturalität der Struktur hatte wenigstens zwei Funktionen. Sie sollte zum einen die Struktur in einem Gleichgewicht halten und zum anderen etwas, indem es die Struktur in einem bestimmten Gleichgewicht hält, begrenzen. Die durch ein Zentrum organisierte Struktur eröffnet und begrenzt zugleich das Spiel der Struktur, das also, was eine Qualität, eine Beschaffenheit von Struktur genannt werden kann. Es eröffnet das Spiel der Struktur, indem es diese Regeln gibt. Die Regeln innerhalb derer das Spiel der Struktur sich entfalten kann. Zugleich begrenzt das Zentrum das Spiel der Struktur durch eben jene Regeln, die auch andere sein können. „Doch das Zentrum setzt auch dem Spiel, das es eröffnet und ermöglicht, eine Grenze. Als Zentrum ist es der Punkt, an dem die Substituierung der Inhalte, der Elemente, der Terme nicht mehr möglich ist.“ (Derrida 1976: 422) Das Zentrum ermöglicht und verhindert zugleich. Das Zentrum funktioniert auf diese Weise, insofern es sich über eine bestimmte Qualität kennzeichnen lässt. Das Zentrum ist jener ‚Ort‘, an dem das, was das Spiel der Struktur genannt wurde, der Austausch und der Ersatz der Elemente der Struktur, nicht mehr möglich ist.¹⁰ Die Strukturalität der Struktur oder das Spiel der Struktur ist kennzeichenbar durch die ‚Bewegung‘ der Elemente einer Struktur, die von deren Zentrum geregelt wird.

an de Saussure (auf den auch Derrida in diesem Kontext unter anderem verweist) ein System von Differenzen verstanden. Saussure radikalisiert die Bestimmung der Struktur als System von Elementen und Differenzen, indem er die Struktur als System behauptet, dessen Elemente nichts anderes als Differenzen sind (vgl. Saussure 2001: 143). Struktur als System von Differenzen meint also, dass Bedeutung nur in Unterschieden hergestellt wird.

10 Insofern verweist der abendländische Begriff vom Zentrum auf einen Fixpunkt. Für die Lernberatung wäre zu fragen, was den Status des Zentrums einnimmt. Es wird sich später zeigen, dass der Begriff der Selbststeuerung den Status bzw. die Funktion als Zentrum in der Konzeption von Lernberatung erhält. (Vgl. auch 8.3).

„Man hat daher immer gedacht, daß das seiner Definition nach einzige Zentrum in einer Struktur genau dasjenige ist, das der Strukturalität sich entzieht, weil es sie beherrscht. Daher läßt sich vom klassischen Gedanken der Struktur paradoxerweise sagen, daß das Zentrum sowohl *innerhalb* der Struktur als *auch außerhalb* der Struktur liegt. Es liegt im Zentrum der Totalität, und dennoch hat die Totalität *ihr Zentrum* anderswo, weil es ihr nicht angehört. Das Zentrum ist nicht das Zentrum.“ (Derrida 1976: 423)

Erinnern wir uns an die Merkmale der Metaphysik. Mit ihr wird eine übersinnliche Welt unterstellt, aus der die Prinzipien oder das Prinzip in die sinnliche Welt hineinregieren. Die Funktion des Zentrums als Ordnungsprinzip, das seine Autorität dadurch erhält, dass es als Zentrum zugleich außerhalb der Struktur ist, ist eine Grundlage abendländisch-metaphysischen Denkens. Es gibt so etwas wie eine Struktur und diese muss irgendwie organisiert werden, muss irgendwelchen oder vielmehr bestimmten Regeln ‚gehören‘ und diese Organisation verdankt die Struktur ihrem Zentrum, das Teil der Struktur ist und zugleich nicht zu ihr gehört, da es ja nicht der Ordnung unterliegt, die es vorgibt, weil es ja selbst diese Ordnung ‚ist‘. Das Zentrum der Struktur ist der ‚transzendente Ort‘, von dem aus die Struktur regiert wird.¹¹ Die Struktur findet ihren Sinn in ihrem Zentrum. Die zentrierte Struktur ist der Ausdruck für das ‚begründete Spiel‘, garantiert, dass wir uns nicht einfach verstricken, dass wir nicht einfach irgendwie verstrickt sind im Gewebe der Struktur, sondern, dass es eine Ordnung gibt, mit der und nach der unsere Verstrickung funktioniert. Nun wird poststrukturalistisch nicht bezweifelt, dass es Ordnung gibt, im Sinne von organisierter Struktur. „Und noch heute stellt eine Struktur, der jegliches Zentrum fehlt, das Udenkbare selbst dar.“ (Derrida 1976: 422) Diese Aussage behauptet nicht, dass es eine Struktur ohne Zentrum nicht geben kann, sondern nur, dass eine Struktur ohne Zentrum *noch heute undenkbar* ist. Sie könnte vielleicht schon morgen denkbar werden. Vor allem geht Derrida ja davon aus, dass etwas sichtbar geworden ist, dass die Aussage, ‚das es das Udenkbare darstellt, heute noch, eine Struktur ohne jegliches Zentrum zu denken‘, allererst möglich macht. Sichtbar geworden ist, seit dem oben schon zitierten ‚Ereignis‘, dass die Strukturalität der Struktur, indem sie als eine spezifisch organisierte zentrierte Struktur gedacht wurde, ‚unterdrückt‘ wurde. Damit wird der Status des Zentrums dieser Struktur, des Prinzips dieser Ordnung angegriffen. Was aber so könnte man fragen, ist das Problem einer solcher Art zentrierten Struktur?

„Gäbe es nicht eine Instanz außer der Struktur und außer ihrem Spiel, aus reinen Differenzen (wie Saussure es nannte), dann, so fürchten wir wohl, wären wir buchstäblich und hoffnungslos ins Geschehen der Strukturierung verstrickt. Es

11 Vgl. Frank 1984: 83.

gäbe keinen Sinn und keinen Ursprung und also auch kein Ziel *jenseits* dessen, was der Verweisungszusammenhang der Struktur möglich macht. (Frank 1984: 80)

Ohne das Zentrum, ohne transzendentes Zentrum verlören wir, das ist zumindest die Sorge, die Sicherheit eines festen Standes, wären, um das von Barthes gebrauchte Bild des Spinnennetzes aufzunehmen, eingewoben in ein Netz, das kein Außen mehr kennt, kein begründetes ‚Oben‘ und ‚Unten‘. Die Vorstellung der zentrierten Struktur ist so Ausgangspunkt und Fixpunkt der westlichen Philosophie und Wissenschaft. Die zentrierte Struktur ist der Ausdruck eines Begehrens nach Wahrheit.¹² „Der Begriff der zentrierten Struktur ist in der Tat der Begriff eines *begründeten* Spiels, das von einer begründenden Unbeweglichkeit und einer versichernden Gewißheit, die selber dem Spiel entzogen sind, ausgeht. Von dieser Sicherheit her kann die Angst gemeistert werden, die stets aus einer gewissen Art, ins Spiel verwickelt zu sein, vom Spiel gefesselt zu sein, entsteht.“ (Derrida 1976: 423) Erinnern wir uns des weiter oben formulierten Verdachts. Dort wurde Folgendes gesagt: „Es handelt sich um den Verdacht, „daß es die Einfältigkeit und die zeitlose Gegenwärtigkeit [...] eines strukturierenden Prinzips gar nicht gebe.“ (Frank 1984: 82) Es geht um Struktur und ein bestimmtes Prinzip, ein strukturierendes Prinzip. Es geht um das der Struktur vorstehende Prinzip, das Prinzip, dass die Struktur organisiert und ordnet und in diesem Sinne als ihr Zentrum vorgestellt wird.⁴ Wir können diese Aussage nun präzisieren: Es handelt sich um einen Verdacht, dass es ein Kennzeichen abendländischen Denkens ist, die Strukturalität der Struktur zu unterbinden, indem der Struktur ein transzendentes Zentrum eingepflanzt wird. Das Misstrauen gegenüber dieser abendländischen und, wie Derrida sie später nennen wird, logozentristischen Denkfigur, beruht, nach Frank, auf zwei Argumenten: Das eine ist empirisch-geschichtlich, das andere systematisch. Das empirisch-geschichtliche Argument spielt darauf an, dass das Zentrum, das zentrierende Prinzip tatsächlich immer wieder ausgetauscht und variiert wurde. Analytierte man die Kultur- und Philosophiegeschichte, so Frank, so ließe sich eine erstaunliche und beunruhigende Wandelbarkeit der „festen Burg des Prinzips“ erkennen (Frank 1984: 82). Es scheint gerade so, als ob die Zeit, das gestern-heute-morgen, wie im Mauerwerk einer Burg, so auch im Prinzip seine mahelnden Spuren hinterlässt. So wechseln dauernd die Titel für das Zentrum, das Prinzip, das alles bewegt, von dem alles ausgeht. „Bald wurde gesagt, das Wasser, bald, das hin

12 Dieses Begehren nach Wahrheit, dieser ‚rätselhafte Wahrheitstrieb‘ wird auch von Nietzsche in Augenschein genommen und ebenfalls auf der Grundlage der ‚Grundlosigkeit‘ besprochen. Nietzsche allerdings führt diese Grundlosigkeit darauf zurück, dass Begriffe immer schon nur Metaphern sind, also Ausdrücke für andere Ausdrücke und zu Begriffen werden, indem die Kraft der Metaphern verblasst/ermattet (vgl. Nietzsche 1973).

und her zuckende Feuer, bald der Geist sei das oberste Prinzip. Dann wieder war es die Idee des Guten, die Energie, das Eine, Gott, die Rationalität, endlich die Subjektivität oder der Wille zur Macht oder die Technik.“ (Frank 1984: 82)

In der Philosophiegeschichte ist es nicht neu, den Blick auf den Wechsel dieser Fixpunkte zu richten. Die Deutung dieses Wechsels kennt allerdings nur zwei Varianten. Entweder wurde dieser Wechsel als dialektischer Prozess der Vervollkommnung verstanden oder als Verfallsgeschichte. Derrida versteht diese Geschichte nun allerdings weder als dialektische Entwicklungs- noch als Verfallsgeschichte. Im Gegenteil zeigt Derrida, dass es sich in beiden Varianten um die Figur des Entfremdeten handelt, des Nicht-bei-sich-Seienden. Die Figur des Entfremdeten beinhaltet das Begehren, den Wunsch diese Entfremdung zu überwinden, das verlorene Zentrum, den Ursprung zurückzugewinnen. Was, wenn wir davon ausgehen, dass wir nicht an dem Punkt sind, den wir den Ursprung nennen können, zugleich aber empirisch-historisch sehen können, dass zu allen bekannten Zeiten die Welt nicht an oder in ihrem Ursprung war, sondern immer schon dieser Ursprung, dieser Anfang, dieser Grund nicht gegenwärtig, sondern gespalten ist? „Wenn es sich so verhält, dann muß die ganze Geschichte des Begriffs der Struktur vor dem Bruch, von dem wir sprechen, als eine Reihe einander substituierender Zentren, als eine Verkettung von Bestimmungen des Zentrums gedacht werden [...] Die Geschichte der Metaphysik wie die Geschichte des Abendlandes wäre die Geschichte dieser Metaphern und dieser Metonymien.“ (Derrida 1976: 423) Insofern diese Aussage auf die Metaphysik zutrifft, betrifft sie auch die Geschichte der Pädagogik und Erwachsenenpädagogik. Deren Geschichte ist ebenfalls die Geschichte von Metaphern und Metonymien, die im Zentrum pädagogischer Systeme verkettet und getauscht werden. Zu diesen Begriffen gehören dann zum Beispiel der Zögling, die Bildsamkeit, das Generationenverhältnis, Mündigkeit, der pädagogische Bezug, das Subjekt, der Teilnehmer, der Lerner, Selbststeuerung usw. Jedes dieser Konstrukte hat zu einem bestimmten Zeitpunkt als Zentrum funktioniert. Dabei ist nicht jeder Begriff das Zentrum des pädagogischen Denkens schlechthin – insoweit es das überhaupt geben mag – sondern wiederum Zentrum einer Teilstruktur einer größeren Struktur. Jeder dieser Begriffe sollte aber funktionieren als das Prinzip, das (erwachsenen-)pädagogisches Denken und Handeln leitet, organisiert, begründet und ordnet. Die Geschichte des abendländischen und des (erwachsenen-)pädagogischen Denkens wäre eine Geschichte des Ersatzes für das Original bei durchgängiger Behauptung der Wiederkehr, der Wiederaneignung oder wenigstens der Suche nach dem Original bzw. dem Ursprung.¹³ Die Geschich-

13 Noch heute sind bestimmte Bereiche der theoretischen Physik von der Suche nach der Weltformel motiviert. Diese soll sich z.B. erschließen, wenn man den Moment rekonstruieren könnte, an dem unser Universum begann.

te des abendländischen Denkens wäre also eine Geschichte der Verkettung von Supplementen.¹⁴ Dies ist der erste historisch-empirisch-systematische Einwand gegen die Auffassung einer durch ein Äußeres zentrierten Struktur.

Der zweite Einwand bezieht sich auf ein Paradox westlicher Philosophie und ist eigentlich ein strukturalistischer Einwand, der aber gerade weil er radikal strukturalistisch ist, poststrukturalistisch genannt werden kann. Zugespitzt ließe sich formulieren, dass das Zentrum nur ein Zentrum sein kann, insofern es Bedeutung erlangt, mit anderen Worten ein Zeichen ist.¹⁵ Als Zeichen ist das ‚Zentrum‘ ebenfalls ein Element eines Systems von Differenzen und unterliegt den gleichen Merkmalen wie andere Elemente dieses Systems, das wir Struktur genannt haben.¹⁶ Wenn eine Struktur nichts ist, als ein System von Unterscheidungen, dann folgt daraus, dass selbst das Zentrum, das bis dahin als über der Struktur stehend, übersinnlich, also metaphysisch aufgefasst wurde, ganz verstrickt ist in diesem System von Differenzen. Auch das Zentrum kann sich diesem ‚Verweisspiel‘ nicht entziehen. Die Vorstellung, dass die Struktur von etwas ihr Äußerlichem regiert wird, kann also nicht mehr aufrecht erhalten werden. Es gibt kein Außen zur Struktur, das für uns bedeutsam sein könnte, insofern Bedeutsamkeit sich allein in einem Prozess der Signifikation herstellt. Unsere Verwicklung, unser ‚In-Struktur-Sein‘ ist ohne einfachen Ausgang (vgl. Frank 1984: 83).

„Von dem also ausgehend, was wir das Zentrum nennen und das, sofern es ebensohau draußen als drinnen sein kann, ohne Unterschied den Namen des Ursprungs oder des Endes, der *arche* oder des *telos* erhält, sind die Wiederholungen, die Substitutionen, die Transformationen und die Permutationen immer wieder in eine Geschichte des Sinns – das heißt kurzweg in eine Geschichte – *verstrickt*, deren Ursprung stets neu belebt oder deren Ende immer wieder in Gestalt der Präsenz antizipiert wird.“ (Derrida 1976: 423)

Das heißt, dass eine Struktur nichts anderes als ein Zusammenhang von Verweisungen ist.¹⁷ Das Prinzip der Struktur kann nur dann unterschieden

14 Vgl. dazu den Abschnitt 6.4.

15 „Ein Zeichen ist alles, was sich als signifizierender Vertreter für etwas anderes auffassen läßt. Dieses andere muß nicht unbedingt existieren, oder in dem Augenblick, in dem ein Zeichen für es steht, irgendwo vorhanden sein.“ (Eco 1987: 26) Das Zeichen wird hier in einem weiten Sinne verstanden. Also nicht nur als mündliche, schriftliche oder ikonographische Zeichen, sondern als Markierungen, Marken aller Art.

16 Man könnte auch positiv formulieren: Es lässt sich durch die gleichen Merkmale kennzeichnen.

17 An anderer Stelle wird ausgeführt, dass damit nichts anderes als ein System von Signifikanten gemeint ist und daher das Zentrum nichts anderes als ein Signifikant unter Signifikanten ist und allein dadurch seinen ‚distinkten‘ Sinn

werden und insofern auftauchen aus dem Meer der Bedeutungslosigkeit, also ‚Sinn‘ haben oder ‚Sinn‘ erhalten, wenn es ein Teil dieses Verweisungszusammenhangs ist. Wenn das Strukturprinzip, das Zentrum der Struktur, nichts anderes als ein Element einer Struktur ist, dann kann es nie gegenwärtig sein und auch nie gegenwärtig gewesen sein oder gegenwärtig werden. Das Prinzip, das metaphysisch betrachtet immer verstanden wurde als die Präsenz des Sinns von Sein, verliert die Möglichkeit seiner Gegenwart, da es als Teil eines Verweisungszusammenhangs nichts anderes war, ist oder werden kann, als ein Verweis, eine Verweisung, eine Spur, eine Kette von Supplementen. Frei nach Frank ließe sich an dieser Stelle formulieren: ‚Wir stehen auf grundlosen Boden des Neostrukturalismus‘ (vgl. Frank 1984: 87).

6.4 Der Ursprung als ergänzender Ersatz – Das Supplement

Im vorhergehenden Abschnitt wurde der grundlose Grund auf dem wir stehen beschrieben. In dem nun folgenden Abschnitt wird ausgehend von einem Verständnis von Struktur als Verweisungszusammenhang die Spur des Supplements aufgegriffen. Wenn jedes Element einer Struktur, jedes Zeichen immer nur als Verweis funktioniert, dann stellt sich die Frage nach der Qualität, dem Status von Identität, Ursprung, Original sowie des Anfangs und des Ziels oder des Endes. Diese Frage ist erwachsenenpädagogisch und erziehungswissenschaftlich relevant, da pädagogische Aussagen zu pädagogischem Handeln von Ursprung und Ziel ihres jeweiligen Objekts her sich legitimieren. In der Literatur zur Lernberatung wird implizit unterstellt, dass Beratung dann gelingen kann, wenn sie auf der Grundlage von ‚authentischer‘ Kommunikation stattfindet. Authentisch zu kommunizieren meint dabei, dass der Inhalt der Kommunikation, die gemachten Aussagen so echt sind, dass sie auf den Ursprung des vorliegenden Beratungsanlasses hinweisen und auf dieser Grundlage ‚wirkliche‘ Beratung möglich machen. Lernberatung so verstanden ist dann die Suche nach dem Subjekt als Original, als Identisches, mit dem Fokus auf den Ursprung des in Frage stehenden Lernproblems. Vielleicht nehmen wir zur Verdeutlichung dessen, was am Ende des vorhergehenden Abschnitts als Supplement bezeichnet wurde, ein Beispiel. Beginnen wir mit dem Anfang. Beginnen wir also mit dem Ursprung bzw. einer Variante des Ursprungs. Nehmen wir uns den ‚Anfang‘ zum Beispiel. Mit dem Hauptwort ‚Anfang‘ kennzeichnen wir in der Regel einen Beginn, den Ursprung von etwas. Und schon dieser eine Satz könnte zur Verdeutlichung des Ausdrucks ‚Kette von Supplementen‘ ausreichen.

erhält. Vgl. dazu den Abschnitt ‚Der aufgeschobene Unterschied – die *différance*‘.

Als Anfang geht dieser Anfang dem voraus, was nach dem Anfang steht oder kommt. Der Anfang hat gewissermaßen den Status des Ersten oder des Vorstehenden.¹⁸ Dieses ‚Erste‘ ist üblicherweise der Ort, an dem etwas anhebt wie in „Am Anfang war das Wort“ oder auch „Im Anfang war das Wort“.¹⁹ Mit dem Wort hat alles was folgt angefangen. Das Wort ist das Erste, ist die Quelle all dessen, was dann kam oder noch kommen wird. Der Anfang als Ursprung, als Ursache ist einer jener Zentrum-Begriffe, einer jener „Namen für Begründung, Prinzip oder Zentrum“ (Derrida 1976: 424) von denen weiter oben schon die Rede war. In der Beschäftigung mit dem Zeichen ‚Anfang‘ kann deutlich werden, dass der Anfang immer schon ein gespaltener ist, dass es nicht einfach so ist, dass der Anfang keinen Anfang hat bzw. dass dem Anfang nichts vorhergeht. Man könnte daher auch fragen: Was ist der Anfang?

Ist der Anfang ein bestimmter Moment, also ein Zeitwort, dass eine bestimmte Qualität aufweist, nämlich das in oder an oder zu jenem Zeitpunkt etwas Neues sich ereignet, etwas Neues entsteht usw.? Verweist das Zeichen ‚Anfang‘ also auf einen Referenten, eine bestimmte Bedeutung oder ist das Zeichen ‚Anfang‘ nichts als eine Trope, ein Ausdruck für einen anderen Ausdruck. Ist die Bedeutung des Zeichens ‚Anfang‘ ein Signifikant, welcher auf nichts als andere Signifikanten verweist. Mit dem Anfang beginnt etwas, ohne das es ganz und gar ‚neu‘ wäre. Mit dem Anfang beginnt etwas, das immer schon auf etwas anderes verweist.

Wenden wir uns dem Tätigkeitswort ‚anfangen‘ zu. ‚Anfangen‘ ist ein Kompositum, das aus ‚an‘ und ‚fangen‘ besteht und etymologisch, also früher, ursprünglich oder im/am Anfang so viel wie ‚etwas anpacken‘ meint. Dieses ‚etwas anpacken‘ hat eine handgreifliche Herkunft, findet seinen ‚Anfang‘ in einer Handlung, die ein ‚Anpacken‘ war: „ursprünglich an etwas fahen (capere), greifen, fassen, also angreifen, anfassen, anpacken, anrühren, wie sich zumal aus dem anfangen der thiere bei der vindication ergibt, der vindicierende muste schwörend das vieh mit hand und fusz anfahen, anfassen [...]“ (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 1984b: 325)²⁰ Wir können also sehen, dass der ‚Anfang‘ seinen Anfang fin-

18 Vgl. auch Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 1984b: 323, in dem der Anfang mit dem lat. ‚principium‘ und ‚initium‘ verbunden wird.

19 Mit diesem Satz beginnt das Evangelium nach Johannes. Aber ist dieser Satz wirklich der Anfang?

20 Zu ‚vindizieren‘: ‚Vindikation, w., in der Rechtsspr. die Zurückforderung einer entwendeten oder rechtlich zuständigen Sache; Vindicieren [...] zurückfordern, sich rechtlich zueignen.“ (Aus: Vollständiges Wörterbuch der Deutschen Sprache, Viertes Bd., Wien 1840: 605) oder auch: „Vindikation [lateinisch] die (Rei Vindicatio), der Herausgabeanspruch des nicht besitzenden Eigentümers einer Sache gegen deren Besitzer (§985 BGB)“ (Quelle: 2002 Bibliographisches Institut Brockhaus AG). Das zeigt sogar in der lexikalischen Analyse, dass der Anfang darin besteht, sich etwas zurückzuholen, zurückzunehmen bzw. etwas zurückzufordern. Dem Anfang geht etwas voraus,

det in einem ‚Vorher‘, das der Anfang also nicht ohne Anfang ist, kein Grund ist der grundlos wäre. An diesem Beispiel wird sehr schön deutlich, dass wir, um den Anfang zu erklären, auf einen Anfang zurückgreifen, der vor dem Anfang liegt. Man könnte auch sagen: Um den Signifikanten ‚Anfang‘ zu erklären, ihm Bedeutung zukommen zu lassen, muss auf andere Signifikanten zurückgegriffen werden. Jeder Rückgriff auf weitere Signifikanten macht den Gebrauch von noch mehr Signifikanten notwendig, um die Bedeutung bzw. das Signifikat der vorhergehenden beschreiben zu können. Und man könnte diese Verkettung – oder Supplementierung – endlos weiterspielen. Der Anfang (und mit ihm die verwandten Zeichen wie Prinzip, Regel, Gesetz, Zentrum) wird herangezogen um etwas zu erklären, um etwas Bedeutung zu geben, um etwas zu fixieren. Auf den zweiten Blick kann allerdings sichtbar werden, dass der Anfang nie ein einfacher Anfang ist, sondern immer schon gespalten, immer schon nicht mit sich identisch, immer schon nicht (sich selbst) gegenwärtig. Das immer schon etwas vor dem Anfang liegt oder um eine weitere Metapher zu gebrauchen und einzuführen, dass die Quelle nicht einfach ein Anfang von etwas ist, sondern lediglich der Ort, an dem etwas hervorsprudelt, an dem etwas sichtbar wird. Eine Quelle ist zwar ein Anfang, aber immer nur ein Anfang als Wirkung vorhergehender Zustände. Das der Anfang eine Wirkung vorhergehender Zustände genannt werden kann, also schon gespalten ist, wird auch in den Bildern, die gebraucht werden, um den Anfang zu illustrieren, deutlich. Der Anfang als Vindikation, als die In-Besitz-Nahme von etwas, das mir schon gehört, das schon mein Eigentum ist. Auch in dieser Beschreibung wird auf eigentümliche Weise die Abwesenheit des Anwesens deutlich. Das Anwesende ist abwesend und einen Anfang machen heißt dann, diese Abwesenheit überwinden wollen, die verlorene Gegenwart zurückzuerobern. Dies ist die Bewegung des abendländisch-logozentristischen Denkens. Oder in anderen Worten: „Ihre [die der Geschichte der abendländischen Metaphysik; Anmerkung von mir PK] Matrix wäre, [...] die Bestimmung des Seins als *Präsenz* in allen Bedeutungen dieses Wortes. Man könnte zeigen, daß alle Namen für Begründung, Prinzip oder Zentrum immer nur die Invariante ei-

das zu ihm und damit zu dem gehört, was mit ihm beginnt. Im Dt. Wörterbuch der Brüder Grimm wird das ‚vindizieren‘ in Verbindung gebracht mit in Besitz nehmen. Ich muss meine Hand (und interessanterweise auch meinen Fuß) auf etwas legen, um anzuzeigen, dass diese Sache mein ist, (zu) mir gehört. Der Anfang ist mithin der Moment, in dem ich etwas zu mir nehme. Damit ist der Anfang aber eben kein Anfang im *vollen* und *ganzen* Sinne mehr, vielmehr wird an dieser Stelle das Moment der Temporisation deutlich. Der Anfang ist nur Anfang, indem er sich auf das bezieht, was vor ihm war, was ihm vorausgeht und auf das, was diesem Anfang folgt. Weitere Beispiele sind „[...] wer anhebt zu reden, der ergreift das wort, wer zu essen anfängt, faszt an die speise.“ (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 1984b: 325)

ner Präsenz (*eidos, arche, telos, energeia, ousia* [Essenz, Existenz, Substanz, Subjekt], *aletheia*, Transzendentalität, Bewußtsein, Gott, Mensch usw.) bezeichnet haben.“ (Derrida 1976: 424)

Der Anfang ist also kein Anfang, sondern eine ‚Invariante einer Präsenz‘, eine Variante der Grundfigur unseres Denkens. Der Anfang ist ein Name, eine Trope, der das ersetzt für das er steht; der Anfang ist nichts als (s)ein Supplement. Was hat es nun mit dem Supplement auf sich?²¹ Derrida eröffnet in dem Band ‚Grammatologie‘ ein Kapitel mit der Überschrift ‚Dieses gefährliche Supplement‘ (Derrida 1983: 244). Diese hier zitierte Überschrift zitiert eine Aussage aus den ‚Konfessionen/Bekenntnissen‘ Rousseaus. ‚In seiner Diskussion dieses ‚gefährlichen Supplements‘ bei Rousseau beschreibt Derrida diese Struktur auf verschiedenen Gebieten: Rousseaus diverse Supplemente werden gerade deswegen als Supplemente eingeführt, weil es in demjenigen, das sie supplementieren, immer einen Mangel gibt, einen ursprünglichen Mangel.“ (Culler 1988: 115) Das Supplement ist bei Rousseau so gefährlich, weil es einen Ersatz für das Original nimmt. Derrida zeigt in seiner Darstellung aber eindrucksvoll, dass dieses Begehren nach dem Original, nach dem Ursprung, dem Makel- und Mangellosen einer Fiktion des makellosen Originals folgt und unterliegt. Ein Original, das voll und ganz und damit ‚mangellos‘ wäre, gibt es nicht. Das Supplement kommt nur in das Spiel, weil schon ein Mangel vorliegt, der das Supplement notwendig macht, weil das was supplementiert wird, schon nicht vollkommen ist. In den ‚Bekenntnissen‘ versteht Rousseau die Erziehung ebenfalls als Supplement. Die Natur wird als Vollkommen vorgestellt und insofern ist die Erziehung nichts als eine der vollkommenen Natur äußerliche Ergänzung. Zugleich bedarf es der Erziehung, um die menschliche Natur wirklich zur Entfaltung zu bringen. Die vollkommene Natur ist also doch mangelhaft. Der äußerliche Ersatz wird dann zu dem Werkzeug der Überwindung dieses Mangels, der Schließung der Lücke. Damit ist die

21 Aus Dt. Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 1984a, Bd. 20, München 1984: 1246 f. „SUPPLEMENT, n., ergänzung; im zeitalter des humanismus aus dem lat. übernommen: ‚der anhang, die ersetzung des mangelnden‘[...]

1) nachtrag, zusatz ergänzungsschrift, anhang zu einer abhandlung, einem buch, einem literarischen werk. das supplement ist für sich allein unvollständig und bruchstückhaft; durch seine anfügung soll ein an sich geschlossenes und abgerundetes schriftwerk von meist umfänglicher entstehungs- und erscheinungsdauer auf einen inzwischen erreichten stand der forschung gebracht und sachlich bis auf den tag des druckabschlusses vervollständigt werden [...]

2) das supplement ist ein selbständiges ganzes. nur unter einem übergreifenden gesichtspunkt erscheint es als eine art ergänzung zu einem in sich gerundeten ganzen. in dieser neuen, höheren ganzheit gehören ursprüngliches werk; ding oder sache und supplement als gleichwichtige und wesensnotwendige bestandteile zueinander: das supplement ist nicht mehr dem werk untergeordnet wie in 1, sondern steht gleichwertig neben ihm. diese bedeutung entwickelt sich seit dem 18. jh. [...]

Aufgabe der Erziehung festgeschrieben. Sie soll als ‚Künstliches‘ die Natur zu ihrer Vollkommenheit verhelfen. Die Erziehung als das Supplement der natürlichen Entwicklung wird damit zur notwendigen Bedingung dieser Natur (vgl. Culler 1988: 115 f.).²²

Mit anderen Worten: Ein Supplement ist eine Ergänzung und damit etwas Sekundäres zum Ursprünglichen, das wiederum, sonst bedürfte es nicht der Ergänzung, mit einem Mangel ausgestattet scheint. Dieser Mangel weist auf eine weitere Dimension des Supplements bzw. des damit verbundenen ‚Problems‘ hin. Denn dieser Mangel ist nichts anderes als die nicht volle Anwesenheit dessen was Ursprung, Herkunft, Natur, Original, etc. genannt wird. Das was in der westlichen Philosophie also als Qualität des Ursprungs behauptet wurde ist nicht ‚da‘. Das heißt der Ursprung ist nicht in seinem vollen Sinne präsent. Der Ursprung ist nicht in einem vollen und ganzen Sinne Ursprung. Das Supplement ist so nicht nur Ergänzung, sondern immer auch Ersatz, allerdings nicht, wie z.B. Rousseau dies voraussetzt, ein Ersatz eines Ursprungs, sondern letztlich immer schon Ersatz eines Ersatzes, also Supplement eines Supplements eines Supplements. Das Beispiel an dem dies Derrida verdeutlicht ist die Liebe Rousseaus zu Madame de Varens, die Rousseau ‚Maman‘ nennt. Es wird sehr anschaulich eine Stelle aus Rousseaus Confessionen/Bekenntnisse zitiert, in der er beschreibt, wie er in Abwesenheit Mamans seine Liebe zu ihr äußern konnte, indem er den Vorhang, sein Bett oder auch den Boden, auf dem sie schon gegangen war, küsste. Diese Supplemente sind also Ersatz für ihre Präsenz, so beschreibt

22 Damit ist wenigstens eine Traditionslinie modernen pädagogischen Denkens eröffnet. Diese unterstellt ein pädagogisches Objekt, das sich selbst in der schönsten Weise entwickeln würde, wenn es nicht durch widrige äußere Umstände in dieser Entwicklung gestört würde. Und auch schon hier setzt Rousseau einen Maßstab, in dem er die Zivilisation und, als dessen Materialisation, die Gesellschaft, als die äußeren Umstände identifiziert, die die natürliche Entwicklung verhindern (vgl. Rousseau 1993). Die moderne Erziehung und mit ihr die moderne Pädagogik zielt von Anfang an darauf, den unverdorbenen Ursprung des Menschen wieder zur Geltung zu bringen, in dem der Mensch durch die verdorbene Welt zu sich selbst, zu seiner (natürlichen) Vollendung gebracht wird. Die Figuren Ursprung und Telos erhalten im pädagogischen Denken eine besonders grundlegende Bedeutung. In der Tat tauchen diese Figuren in dieser Bedeutung auch in der Konzeption von Lernberatung wieder auf. Die idealisierte Lernberatungskommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass sie frei von Zwängen und Störungen sei. Und als solche freie und ungestörte Kommunikation, eröffnet sie den Zugang zu dem Subjekt als Original, als Identität, das sich nicht verstellt und voll und ganz in der Lernberatungskommunikation präsent wird. Der erhebliche konzeptionelle Aufwand, der betrieben wird, um Störungen und Asymmetrien scheinbar aus der Lernberatungskommunikation auszuschalten lässt sich dann so lesen, dass vermieden werden soll, mit einem Subjekt zu agieren, dass aus der Deckung heraus, man könnte auch sagen, mit einem Hinterhalt kommuniziert, weil dieses nicht das Subjekt als Identität ist sondern nur das Supplement des Subjekts. (Vgl. dazu auch 8.4-8.6.)

dies Rousseau, obgleich aber – und hier wird Rousseau von seinem Text selbst überlistet, wie an einer weiteren Textstelle gezeigt wird – diese Kette der Substitutionen nicht endet mit der Anwesenheit der ‚tatsächlichen‘ Person (vgl. Culler 1988: 117 bzw. Derrida 1983: 262).

„Diese Kette der Substitutionen könnte fortgesetzt werden. Mamans ‚Präsenz‘ bringt sie, wie wir gesehen haben, nicht zum Abschluß. Selbst wenn er sie ‚besäße‘, wie man so sagt, wäre auch dies noch von einer Abwesenheit markiert: „das körperliche Besitzen“, sagt Proust, „wobei man übrigens nichts besitzt“. Und Maman ist selbst nur ein Substitut einer unbekanntes Mutter, die ihrerseits ein Supplement wäre.“ (Culler 1988: 117; vgl. auch Derrida 1983: 272)

Das Original muss also immer ergänzt und ersetzt werden, da es selbst schon nicht vollkommen ist (was es aber prinzipiell sein sollte). Es scheint so, als ob das Ideal schon nicht ideal ist, sondern mit einem Mangel belegt, der nach einem Supplement (Ersatz & Ergänzung) ruft und damit eben jene Qualität hat, die eigentlich nur der Ersatz selbst haben soll, nämlich nicht voll und ganz zu sein. Wir kommen nicht zum Original, wir haben es immer schon mit Supplementen zu tun – und insofern ist jetzt verständlich, wenn Derrida Rousseau zitierend vermerkt: „Ein Text-Äußeres gibt es nicht.“ (Derrida 1983: 274) Alles ist Text. D.h. alles unterliegt den Regeln, denen Text unterliegt. Das gefährliche Supplement, das uns den Zugang zum Ursprung zu versperren schien, scheint nun Konstituenz unserer Existenz zu sein. Alles ist immer schon in einem Spiel der Differenzen ‚gefangen‘, es gibt keinen ursprünglichen, einfachen, idealen Ausgangspunkt, von dem aus es zu einem Abfall, einem Unfall kommt.

Fassen wir das in den beiden vorhergehenden Abschnitten Vorgestellte zusammen. Es wird ‚das Zentrum‘ in Frage gestellt, es wird die Möglichkeit eines festen, eines archimedischen Punktes, eines Prinzips, das jenseits dieser Welt, also jenseits des Seienden liegt und dieses ‚regiert‘ in Frage gestellt. Es wird vielmehr argumentiert, dass das was Struktur genannt wird, einem Spiel unterliegt, in ein Spiel verwickelt ist. Dieses Spiel folgt den Regeln der Strukturalität von Struktur. Regeln, die sich nichts anderem verdanken als was sie selbst produzieren, nämlich Strukturen, das heißt ein System von Differenzen, also endlose Verweisungszusammenhänge. Es gibt folglich nicht einfach einen Anfang, einen Ursprung, eine Quelle, ein Erstes, ein Prinzip, von dem aus sich alles nachvollziehen oder erklären ließe. Jeder Anfang ist schon in sich gespalten, trägt schon etwas in sich, was vor ihm liegt und was nach ihm kommt. Der Anfang ist immer schon Teil einer Kette, ist immer schon ein Ersatz für ‚den‘ Anfang, ist immer schon eine Ergänzung zu ‚dem‘ Anfang. Es gibt nicht einfach einen Anfang, einen Ursprung, eine Quelle, der oder die *voll und ganz* Anfang, Ursprung und Quelle genannt werden könnte. Was sich aber zeigen lässt sind Supplemente, ‚gefährliche‘ Supplemente, wie Rousseau sie genannt hat, da sie ja nicht

das Original, das Echte, das Ursprüngliche ‚sind‘. Aus einer poststrukturalistischen Perspektive wird aus dem gefährlichen Supplement plötzlich die Bedingung unserer Welt, als für uns bedeutsame Struktur. Wie aber im Durchgang durch den vorgehenden Abschnitt hoffentlich deutlich werden konnte, gibt es aus dieser Perspektive keine Notwendigkeit, diesen Mangel an ‚Originalität‘, an ‚Echtheit‘, an ‚Ursprünglichkeit‘ zu betrauern oder ‚wieder‘ überwinden zu wollen. Die Figur der Überwindung, der Rückkehr zum originalen Zustand und damit der Heimkehr des Menschen zu sich selbst, wie sie zum Beispiel von Rousseau vorgeschlagen wird in seinem ‚Diskurs über die Entstehung der Ungleichheit zwischen den Menschen‘, ist ja nichts anderes als die kritisierte abendländisch-logozentristische Figur ‚selbst‘. Die Figur der Rückkehr, der Rückwege aus der Entfremdung hin zum Ideal ist zugleich der pädagogische Algorithmus schlechthin (vgl. Abschnitt 7.2 und Buck 1984). Derrida führt für diese Bedingung nun etwas ein, was nichts ‚ist‘. Er gebraucht nun einen Namen, der kein Name ‚ist‘. Er beschreibt nun die Bewegung, die diese Effekte hervorbringt, die Bewegung, die aber auch die Möglichkeit der Begrifflichkeit, die Möglichkeit von Struktur hervorbringt. Es handelt sich also um eine Bewegung, die das Original, den Anfang, den Ursprung, die Präsenz möglich macht und diese zugleich wieder begrenzt, verschiebt und aufschiebt – die *différance*.

„Like the supplement, *différance* is maddening. Indeed, the link between *différance* and the supplement is explicit in this section of *Speech and Phenomena*: ‚what is supplementary is in reality *différance*‘ says Derrida: it is the operation of differing which at one and the same time both fissures and retards presence (SP 88). Or as he notes also in the course of the reading of Rousseau in „[...] That Dangerous Supplement [...]“: ‚supplement‘ is ‚another name for *différance*‘ (OG 150). As with the supplement, then, it is a question of something that is ‚neither a presence nor an absence. No ontology can think this operation‘ (OG 314).“ (Royle 2003: 75)

6.5 Der aufgeschobene Unterschied – Die *différance*

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurde der Status des Zentrums und des Originals befragt und umgeworfen. Der folgende Abschnitt setzt an dieser Stelle an und fragt nach dem, was im abendländischen und damit auch pädagogischen Denken die Möglichkeit eröffnet, das Zentrum, das Prinzip, das Original in seiner traditionellen Bedeutung zu denken. Allerdings begrenzt die Eröffnung dieser Möglichkeit zugleich sich selbst wieder. Die *différance* ermöglicht und begrenzt, was wir Präsenz oder Identität zu nennen gewohnt sind. Bezogen auf die Lernberatung ließe sich sagen, dass die *différance* die Möglichkeit eröffnet, überhaupt von einem authentischen

schen, unmittelbaren, sich selbst gegenwärtig sprechenden Subjekt auszugehen. Zugleich wird dieses authentische, unmittelbare, sich selbst gegenwärtig sprechende Subjekt in einem vollen Sinne nicht erreicht, weder von diesem selbst, noch von einer Beraterin. Dabei ist – und das wird sich später noch zeigen – besonders interessant, das der Anspruch an das Subjekt vor allem, wenn nicht ausschließlich auf der Seite des zu Beratenden formuliert wird. Der Anspruch auf die anwesende Identität des Subjekts, um dieses erkennen und beraten zu können, wird notwendig verfehlt, weil hier die *différance* den Aufschub und die Differenz des Subjekts bewirkt.

Es könnte leicht der Eindruck entstehen, dass wir im Zentrum des grammatologischen Begriffskosmos angelangt sind, wenn wir uns nun mit der *différance* beschäftigen. In der Tat ist das durchgekreuzte Konzept, also das doppelt durchgestrichene Konzept, die ~~Différance~~, ein Anfang, eine Art *Urschrift* und *Urspur* (vgl. Derrida 1988b: 42). Die *différance* ist ein Nicht-Konzept, das den grundlosen Boden auf dem wir stehen bewegt. Es ist zugleich ein besonderer Begriff, da er mehrere Aspekte, mehrere Merkmale dessen aufzeigt, was für die Kritik des abendländisch-logozentristischen Denkens aus einer grammatologischen Perspektive grundlegend ist.²³ Der Essay ‚Die *différance*‘ (Derrida 1988b: 31-56), der im Jahr 1967 entstanden ist und 1968 zuerst öffentlich wurde, ist voll von Anspielungen, von Verknüpfungen zu anderen Texten. Besonders wichtig sind aber im Besonderen drei Namen und die mit diesen Namen verknüpften Texte. Es handelt sich um Nietzsche, Freud und Heidegger. Die *différance* ist also nicht nur nicht einfach ein Begriff, sie ist auch nicht einfach Derridas, Nietzsches oder Freuds Begriff oder Konzept. Die *différance* kann nicht exponiert werden, da sie nicht anwesend ist, sondern vielmehr ‚ist‘ sie das, „was die Gegenwärtigung des gegenwärtig Seienden ermöglicht“ (Derrida 1988b: 34). Die *différance* ‚ist‘ das ‚Konzept‘, das Konzepte möglich macht. Wir sollten sie daher als Konzept nur in Anführungszeichen stellen. In unserem Fall nehmen wir die Kursivschrift für die, das heißt anstelle der Anführungszeichen. Bei Nietzsche und Freud, so Derrida, erscheint die *différance* „fast namentlich in ihren Texten, an jenen Stellen, wo alles im Spiel ist.“ (Derrida 1988b: 46). „In each case it is a matter of how these thinkers, put consciousness into question in its assured certainty of itself.“ (Royle 2003: 76) Es geht um ein In-Frage-stellen. Und langsam nähern wir uns dem Feld, an dem unmittelbar pädagogisches Denken anschließt. Dem Feld, auf dem es um den Status des Subjekts und die Funktion des Bewusstseins als Selbstgegenwart geht. Dieser Aspekt des Infragestellens des Bewusstseins als Bewusstsein seiner Selbstgegenwart (vgl. Derrida 1988b: 45) wird später noch besonders hervorzuheben sein (vgl. den Abschnitt ‚Das apokryphe Subjekt‘ in dem das Subjekt als nachträgliches eingeführt wird. Diese Nachträglichkeit bezieht sich nicht allein auf seine Stellung zur Sprache,

23 Und es ist kein Begriff, es ist nicht einmal ein Wort (vgl. Derrida 1988b: 36).

sondern auch auf seine Anwesenheit, seine Selbstpräsenz. Insofern das was wir Subjekt nennen ebenfalls durch die *différance* markiert ist, ist das Bewusstsein immer ein aufgeschobenes und anderes Bewusstsein. Die *différance* bezeichnet den Unterschied der Gegenwart mit sich selbst (vgl. Royle 2003: 74).

Ausgangspunkt ist ein Buchstabe, ein Buchstabe, der indifferent bleibt im gesprochenen und gehörten Wort (das es nicht gibt), im Vergleich zu dem Wort (das es sehr wohl gibt): *différance* – différence. Ausgangspunkt ist „eine vorläufige und approximative semantische Analyse“, die „uns bei, was auf dem Spiel steht, leiten wird“ (Derrida 1988b: 36). Derrida greift auf eine zweifache Bedeutung des lateinischen *differre* zu. Dieses *differre* meint „die Tätigkeit, etwas auf später zu verschieben, [...] die Temporisation“ und meint auch „nicht identisch sein, anders sein“ und das bedeutet ‚Distanz‘, also an anderem Ort sein oder Verräumlichung (Derrida 1988b: 36).²⁴ Wir haben es also mit einem Wort zu tun, indem die Verzeitlichung und die Verräumlichung verbunden werden. Kimmerle weist darauf hin, dass Derrida die Koppelung von Raum-Werden der Zeit und Zeit-Werden von Raum bei Hegel aufnimmt und bei Heidegger wiederfindet und radikalisiert.²⁵ Zugleich weist Derrida auf die Endung von *différance* hin. Im Französischen findet sich die Endung ‚ance‘ zwischen dem Aktiv und dem Passiv verharrend. Die *Différance* lässt sich weder einfach als aktiv noch als passiv bezeichnen. Vielmehr bezeichnet sie eine ‚mediale Form‘, die „weder als Erleiden noch als Tätigkeit eines Subjektes, bezogen auf ein Objekt, weder von einem Handelnden noch von einem Leidenden aus, weder

24 „*Différer* in diesem Sinne heißt temporisieren, heißt bewußt oder unbewußt auf die zeitliche und verzögernde Vermittlung eines Umwegs rekurren, welcher die Ausführung oder Erfüllung des ‚Wunsches‘ oder ‚Willens‘ suspendiert und sie ebenfalls auf eine Art verwirklicht, die ihre Wirkung aufhebt oder temperiert. Und wir werden – später – sehen, inwiefern die Temporisation auch Temporalisation und Verräumlichung ist, Zeit-Werden des Raumes und Raum-Werden der Zeit; ‚originäre Konstitution‘ von Zeit und Raum würde die Metaphysik oder die transzendente Phänomenologie in jener Sprache sagen, die hier kritisiert und verschoben wird.“ (Derrida 1988b: 36)

25 Die Zeit sei bei Hegel, im Jenaer Systementwurf zur Logik, Metaphysik, Naturphilosophie (1804/05), Gegenwart und als solche, eine differente Beziehung zur Vergangenheit und zur Zukunft. In dieser Verfassung als Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Zukunft ist sie Raum. Und zugleich ist die Verfassung des Raums auch ein Zeit-Werden, insofern Raum nichts als ein Verweisungszusammenhang ist der im sich-unterscheiden auch einen Aufschub impliziert. Diese Unterscheidung taucht bei Heidegger wieder auf in der so genannten ‚ontologischen Differenz‘. Während Heidegger aber ausdrücklich die Frage nach dem Sinn von Sein stellt geht Derrida in gewisser Weise darüber hinaus, da die *différance* Spur bleibt, nicht einfach anwesend wird, sondern die Bedingung der Unterscheidung von An- und Abwesenheit selbst ist (vgl. Kimmerle 2000: 80 ff.).

von diesen Termini ausgehend noch im Hinblick auf sie, sich denken läßt.“ (Derrida 1988b: 37)

Wir sehen hier eine weitere Anspielung auf den Status des Subjekts, der noch wichtig werden wird und der die pädagogischen Verhältnisse kompliziert.²⁶ In der Argumentation nimmt Derrida den semiotischen Faden auf, um die *différance* zu beschreiben und geht von einem Zeichenbegriff aus, wie er von den „meisten semiologischen oder linguistischen Untersuchungen, die heute das Feld des Denkens beherrschen“ gebraucht wird (Derrida 1988b: 39). Dieser Ausgangspunkt oder dieser Fluchtpunkt der Semiologie und Linguistik ist – Derrida macht darauf aufmerksam – ‚zu Recht oder zu Unrecht‘ Saussure bzw. im Besonderen die ihm zugeschriebenen ‚Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft‘ und der darin verwendete Zeichenbegriff²⁷. „Das Zeichen, so sagt man gewöhnlich, setzt sich an die Stelle der Sache selbst, der gegenwärtigen Sache, wobei ‚Sache‘ hier sowohl für die Bedeutung als auch für den Referenten gilt.“ (Derrida 1988b: 37)

Das Zeichen, so die Auffassung der Semiologie und Linguistik, ist also ein Ersatz für etwas *Gegenwärtiges*. Es ist der Ersatz für etwas *Gegenwärtiges*, das gerade nicht gegenwärtig/anwesend ist. Man könnte auch sagen: Das Zeichen ist die Darstellung des Seienden in seiner Abwesenheit. „Das Zeichen wäre also die aufgeschobene (*différée*) Gegenwart“ (Derrida 1988b: 38). Im Kontext einer solchen, von Derrida klassisch genannten, Semiologie ist das Zeichen, als Ersatz für das gegenwärtig Seiende, etwas Sekundäres, etwas Vorläufiges. Das Zeichen ist der ursprünglichen und nicht anwesenden Präsenz nachgeordnet. Es geht Derrida nun darum, diesen sekundären Charakter des ‚Ersatzes‘ in Frage zu stellen. Und diese In-Frage-Stellung hat zwei Folgen.

Die *différance* ließe sich nicht mehr unter dem Titel des ‚Zeichens‘ führen, da das Zeichen stets eine Gegenwart repräsentiert und in einem Denk- bzw. Sprachsystem entwickelt wurde, in dessen Zentrum die Präsenz steht. Das heißt das Zeichen verdankt sich einem System, das von der Präsenz ausgehend und auf diese hin reguliert wird (vgl. Derrida 1988b: 38). Das heißt das Zeichen ist per Definition der Ersatz für das abwesende Gegen-

26 Vgl. auch Abschnitt 6.6, in dem die Figur des apokryphen Subjekts eingeführt und 8.6, in dem diese Figur am Beispiel des Subjekts in der Lernberatung aufgenommen wird.

27 Hier findet sich ebenfalls eine Doppeldeutigkeit: Die ‚Grundfragen‘ sind nicht von Saussure selbst verfasst worden, sondern sind der Zusammenschritt von vier Vorlesungsmitschriften ehemaliger Studierender. Diese haben Saussure also die Grundfragen ‚zugeschrieben‘. Dieses Beispiel zeigt, wie sich die Bedeutung von ‚jemandem etwas zuschreiben‘ verändern kann. Üblicherweise heißt ‚jemandem etwas zuschreiben‘, dass das was diesem jemand zugeschrieben wird, von diesem herkommt. In Wirklichkeit ist der Vorgang genau umgekehrt. Die Herkunft wird von einem anderen diesem ersten ‚zugeschrieben‘. Das was also mir zugeschrieben wird, wird mir immer von anderen zugeschrieben.

wärtige/Seiende. Die *différance* kann dann kein Zeichen mehr sein, wenn sie nicht der Ersatz für etwas anderes wäre, wenn sie nichts anderes repräsentieren würde. Zweitens wird die „Autorität der Anwesenheit oder ihres einfachen symmetrischen Gegenteils, der Abwesenheit oder des Fehlens, in Frage“ gestellt (ebd. S. 38). Derrida untersucht die Grenze, die uns nötigt, „den Sinn von Sein überhaupt als Anwesenheit oder Abwesenheit in den Kategorien des Seienden [...] zu gestalten“ (ebd. S. 38; vgl. auch Derrida 1983: 26).

Wie aber kommt es zu diesem Zweifel an der Präsenz|Absenz-
Opposition? Wie kommt es zu der In-Frage-Stellung der Vorstellung des Zeichens als sekundärem Ersatz eines (sich) gegenwärtigen Seienden? Derrida versucht diese Frage zu beantworten, indem er zeigt, wie sich die „*différance* als Temporisation und die *différance* als Verräumlichung verbinden.“ (Ebd. S. 39) Diese Verbindung wird semiologisch argumentierend vorgestellt. Im Anschluss an Saussure kann davon gesprochen werden, dass ein Zeichen ‚beliebig‘/‚arbiträr‘ und differentiell ist. Diese Auffassung von der Konstitution des Zeichens war, mit Saussure insofern neu, als sie sich gegen die Vorstellung des Zeichens als positive Einheit wendet. Ein Zeichen ist nach Saussure eben nicht auf eine substantielle Weise mit der Bedeutung oder dem Referenten verbunden, das es bezeichnet. Das heißt das System der Zeichen wird nicht konstituiert über die Gegenstände (Referenten oder Konzepte) die es gibt, sondern nur durch die Differenzen. Saussure geht sogar so weit zu sagen, dass das System der Zeichen tatsächlich ausschließlich aus Differenzen besteht: „[...] eine Verschiedenheit setzt im allgemeinen positive Einzelglieder voraus, zwischen denen sie besteht; in der Sprache aber gibt es nur Verschiedenheiten ohne positive Einzelglieder.“ (Saussure 2001: 143) Wenn es nur Verschiedenheiten gibt und Sprache nichts anderes ist als ein System von Relationen, ein System von Beziehungen, ein System von Differenzen, dann bedeutet das für das Zeichen, dass es nie *voll* und *ganz* bei sich sein kann bzw. sich nie *nur* auf sich selbst beziehen kann. Dazu ist es vielleicht hilfreich, sich den Saussurschen und von Derrida klassisch genannten Zeichenbegriff noch einmal zu vergegenwärtigen. Schon Saussure verwendet eine, der folgenden sehr ähnliche, Abbildung in seinen ‚Grundfragen‘ zur Veranschaulichung des Zeichens.

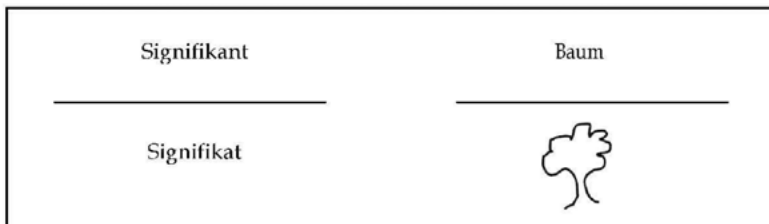


Abbildung 1: Die Zweifelt des Zeichens

Man kann also sehen, dass das Zeichen zweigeteilt ist. Über dem Trennstrich steht der Signifikant, darunter das Signifikat. Der Signifikant des Zeichens ist das Lautbild, der materielle Teil des Zeichens, das Bezeichnende. Das Signifikat ist das Bezeichnete, also das Konzept oder der Referent, das oder der mit dem Signifikanten bezeichnet wird. Diese Darstellung suggeriert allerdings noch immer, trotz der Saussurschen Merkmale der Arbitrarität und der Differentialität, dass das Zeichen für sich alleine eine Bedeutung haben könnte, das also der Signifikant auf ein Signifikat hin orientiert ist. Schon in Saussures Grundfragen wandelt sich diese Vorstellung des Zeichens. In Anlehnung an Lacan, der die Unstimmigkeit des Verhältnisses zwischen Signifikant und Signifikat ausführt, zeigt aber folgende Abbildung deutlicher, wie Zeichen funktionieren bzw. was die Aussage, ein Zeichen sei nie ganz bei sich und verweise immer auf andere Zeichen, bedeutet.

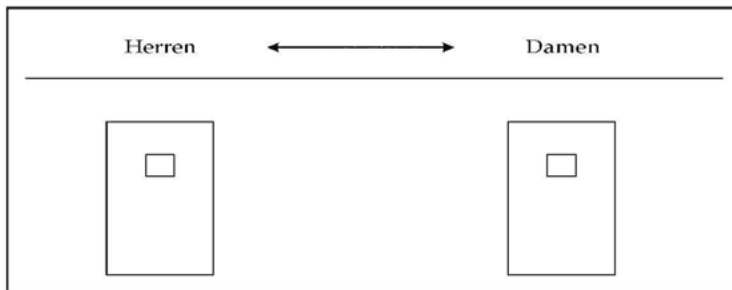


Abbildung 2: Das Zeichen als Verweis

Der Signifikant ‚Herren‘ verweist weniger auf ein Signifikat ‚Herrentoilette‘, als vielmehr auf einen anderen Signifikanten ‚Damen‘. Die Bedeutung des Signifikanten ‚Herren‘ lässt sich also nicht ableiten aus seinem Signifikat, sondern ausschließlich aus dem Kontext seines Vorkommens.

Um dies an einem Beispiel deutlich zu machen: Wenn wir des Deutschen nicht mächtig wären und wollten trotzdem wissen was das Wort, der Signifikant Kuh bedeutet, dann könnten wir in einem Wörterbuch nachschlagen. Dort könnten wir folgenden Eintrag entdecken: „weibliches Hausrind (nach dem ersten Kalben) [...] weibliches Tier von Rindern, Hirschen, Elefanten, Giraffen, Flusspferden u.a. [...]“. Mit anderen Worten: Anstelle die Bedeutung des Wortes Kuh zu erfahren finden wir andere Worte, weitere Signifikanten. Man müsste jetzt also diese nachschauen und würde so weiter fortfahren können. Man kommt niemals bei einem endgültigen Signifikanten und ebenso wenig bei einem stabilen endgültigen Signifikat an. Weil jede potenzielle Bedeutung, jedes Signifikat wiederum die Position eines Signifikanten einnimmt. Man erreicht niemals die letzte Ebene der Signifikate, der Bedeutung – man bewegt sich in einer endlosen Schleife von Signifikanten, die auf Signifikate verweisen, die zugleich als

Signifikanten funktionieren. „Die strukturalistische Entdeckung der differentiellen Bedeutungskonstitution nötigte zu der Einsicht, daß die Worte nicht zeichenintern auf eine Bedeutung fixiert sind, sondern das ihr Sinn vom Feld des Auftauchens abhängt. Lacan bringt das auf die Formel: „Das Wort ist nicht Zeichen, sondern Bedeutungsknoten“ (Lacan 1980: 142)“ (Welsch 1996: 280) Das heißt nun aber nichts anderes, als das das Zeichen nicht mit sich selbst identisch ist, sondern immer schon gespalten. Derrida stellt damit im Anschluss an Lacan die Auffassung, dass Zeichen als Ersatz für das Gegenwärtige funktionieren, in Frage. Er geht vielmehr davon aus, dass alles, was signifiziert werden kann, also alles was Bedeutung haben kann nicht einfach ‚gegenwärtig‘ ist, insofern uns dieses Signifikante nur als Zeichen, als Markierungen signifikant werden. Das Zeichen, die Signifikation ist aber schon von Anfang an nicht identisch. Das Zeichen ist, so war die Definition der Semiologie und Linguistik im Anschluss an Saussure, nur insofern ein Zeichen, als es eine Differenz ist, die im Spiel mit anderen Differenzen ein System bildet. Ein Zeichen bezieht seine Bedeutung also eben nicht, wie oben schon einmal angedeutet, aus einem irgendwie präsenten Seienden, sondern allein aus seinen Beziehungen, seinen Relationen zu anderen Zeichen, also anderen Differenzen. Das meint die Aussage: Ein Zeichen kann sich nie *voll* und *ganz* auf sich beziehen. Es bezieht sich immer auch auf andere Elemente eines Systems. Ein Zeichen wird zu einem Zeichen, indem dessen Signifikant auf andere Signifikanten verweist. Und dieser Zusammenhang, dieses Netz an Beziehungen, sind die Spuren von denen schon die Rede war. Die *différance* ‚ist‘ die Spur, die Gespaltenheit, die Verschiebung und Aufschiebung von Präsenz und Identität (vgl. Royle 2003: 76). Sie sorgt dafür, dass jedes Zeichen, jede Markierung schon gespalten, verschoben und aufgeschoben ist. „Die *différance* ist der nicht-volle, nicht-einfache Ursprung der Differenzen. Folglich kommt ihr der Name Ursprung nicht mehr zu.“ (Derrida 1988b: 40)²⁸

Greifen wir wieder auf ein Beispiel zurück, um das, was die *différance* hervorbringt zu verdeutlichen. In einer Erwiderung Derridas auf eine Kritik durch Searle an seinem Essay ‚Signatur Ereignis Kontext‘, in ‚Limited Inc.‘²⁹ greift Derrida das Beispiel einer ‚shopping list‘ auf. Dieses Beispiel wird von Searle eingeführt, um auf die Möglichkeit der Präsenz auch in der geschriebenen Sprache hinzuweisen. Nun reagiert Derrida, indem er darauf hinweist, dass er die Möglichkeit der Präsenz nicht oder sogar nie ausgeschlossen hat, aber auf die strukturelle Möglichkeit der Abwesenheit auf-

28 An genau dieser Stelle grenzt sich das ‚Konzept‘ der *différance* auch von der negativen Theologie und vom logozentristischen Denken ab. Die *différance* ist nicht einfach ein weiterer Name für den Ursprung oder das Zentrum, sie ist die Bedingung dessen, was wir Ursprung oder Zentrum nennen, ohne selbst Ursprung zu sein.

29 Die Bezeichnung Limited Inc. entspricht etwa einer ‚Gesellschaft mit beschränkter Haftung‘ (GmbH).

merksam macht. Und weiter, dass wenn diese Möglichkeit der Abwesenheit strukturellen Charakter hat, dann auch diese *notwendig* zur Struktur von Zeichen zu zählen ist und nicht einfach in der Analyse ausgeschlossen werden kann. Derrida greift also auf das Beispiel der ‚shopping list‘ zurück, um diesen Einwand, diese strukturelle Möglichkeit der Abwesenheit noch einmal vorzuführen.

„*Im selben Augenblick*, in dem ‚ich‘ eine ‚shopping list‘ mache, weiß ich („wissen“ nenne ich aus Bequemlichkeit die Beziehung, die ich notwendigerweise zu diesem Ziel habe, das gerade dabei ist zu entstehen), daß sie eine solche nur sein wird, wenn sie meine Abwesenheit impliziert, wenn sie sich schon von mir ablöst, um jenseits meines ‚anwesenden‘ Aktes zu funktionieren, und wenn sie zu einem anderen Augenblick brauchbar ist, in meiner Abwesenheit, in Abwesenheit des jetzt-anwesenden-Ich [...] Der Sender und der Empfänger der *shopping-list* sind nicht derselbe: selbst wenn sie denselben Namen tragen und sich auf die Identität des Ichs stützen können.“ (Derrida 2001a: 83)³⁰

Ich bin also als Autor der Einkaufsliste nicht derselbe wie der, der durch den Supermarkt schlendert?³¹ Und ich schreibe eine Einkaufsliste nur, weil ich weiß, dass sich das gerade so verhält? Wenn ich durch den Supermarkt gehe, mir vor dem Gemüse stehend überlege, was ich denn einzukaufen habe, meine Einkaufsliste hervorziehe, dann bin ich (hier der Empfänger) nicht derselbe wie der Sender. Hätte ich das nicht von vorneherein gewusst, wäre mir nicht schon in dem Moment, indem ich die Einkaufsliste zu schreiben begann, klar gewesen, dass ich im Supermarkt, vor dem Gemüse stehend, nicht mehr derselbe sein werde wie in dem Moment, in dem ich den Kugelschreiber auf das Blatt Papier sinken lasse, um darauf Zeichen zu hinterlassen, hätte ich von Anfang an keine Einkaufsliste zu schreiben begonnen. Denn, wenn ich gewusst hätte, dass ich derselbe sein würde im Supermarkt, vor dem Gemüse stehend, dann hätte ich ja als derselbe, unmittelbar dasselbe gewusst wie derjenige, der in einem vorhergehenden Augenblick diese Liste schreiben konnte.

30 Auch hier finden wir, neben der uns gerade umtreibenden Frage nach dem Geheimnis der Iterabilität des Zeichens, also dessen Funktionieren, dessen strukturell notwendiges Funktionieren auch sowohl in der Abwesenheit des Empfängers als auch des Senders, einen Hinweis, vielleicht sogar einen bedeutenden Hinweis auf eine für die Theorie und Praxis der Lernberatung zentrale Frage: Wer ist der Klient? Wer ist der Sprecher hinsichtlich dessen, worüber der Sprecher spricht? Anders ausgedrückt: Derrida behauptet hier, dass – in unser Lernberatungssetting transformiert – der Sender (z.B. der Klient), der über ein ‚Lernthema‘ spricht, also seine Lernpraxis bespricht, nicht derselbe ist, von dem er spricht. Aber ich schweife ab, dazu mehr in den Abschnitten zum apokryphen Subjekt und zur ‚echten‘ Kommunikation.

31 Die folgenden Äußerungen orientieren sich an Royle, der das ‚shopping list‘-Beispiel Derridas aufschließt (vgl. Royle 2003: 76 ff).

Damit die Einkaufsliste funktionieren kann, müssen die in ihr vorkommenden Zeichen ein bestimmtes Merkmal aufweisen, sie müssen lesbar sein. Aber was heißt hier ‚lesbar‘? Lesbar ist ein Zeichen als Element eines Systems, weil es als dieses Element wiederholbar ist. Lesbar ist das Zeichen, weil es ohne mich funktioniert. Lesbar ist das Zeichen, weil es unabhängig von Sender, unabhängig von Empfänger und unabhängig von einem konkreten Kontext funktioniert. Derrida nennt dieses Merkmal des Zeichens, seine Iterabilität. Die Zeichen müssen iterabel sein, um lesbar zu sein. Ein Wort kann folglich nur dann bedeutsam (signifikant) und damit zu einem Zeichen werden, wenn es wiederholbar, iterabel ist. Die Iterabilität des Zeichens gewährt also dessen Funktionieren unabhängig von Sender, Empfänger und Kontext. Funktionieren meint dabei nichts anderes, als die Möglichkeit der Signifikation (der Bedeutungsgewinnung). Jedes Element, jedes Zeichen auf einer Einkaufsliste muss iterabel sein, sonst ließe es sich nicht lesen. Die Wiederholbarkeit als ein Merkmal der Signifikation verweist immer auf frühere Elemente, Zeichen oder Einkaufslisten und zugleich auf noch kommende. „It is always possible that I will die in a road accident on my way to the supermarket, but my shopping list should still be readable by, for example, you (should you happen for some sad reason, to be interested in the posthumous persual of my shopping list).“ (Royle 2003: 78) Die Lesbarkeit einer Einkaufsliste ist unabhängig vom Sender, dessen Intentionen, dem gedachten Empfänger und des Kontextes der konkreten Einkaufsliste, weil die Elemente der Einkaufsliste iterabel sind.³² Sie sind wiederholbar, weil sie nicht isoliert sind, sondern Elemente eines Systems, eines Systems von Differenzen. „Die *différance* bewirkt, daß die Bewegung des Bedeutens nur möglich ist, wenn jedes sogenannte ‚gegenwärtige‘ Element, das auf der Szene der Anwesenheit erscheint, sich auf etwas anderes als sich selbst bezieht, während es das Merkmal (*marque*) des vergangenen Elements an sich behält und sich bereits durch das Merkmal seiner Beziehung zu einem zukünftigen Element aushöhlen läßt [...]“ (Derrida 1988b: 42) Die *différance* ermöglicht also das Gegenwärtige, aber nur als Gespaltenes, als nicht-volle Präsenz, als abwesende Anwesenheit. Die *différance* ist eine Bewegung, die Anwesenheit und Abwesenheit bedingt und selbst nicht einfach von dieser Opposition her gedacht werden kann. Sie bewirkt das (unendliche) Spiel der Differenzen und diese bringen sie hervor. Sie ist nicht der Anfang der Kette der Supplemente, sie ist nicht endlich der lange gesuchte Ursprung, sondern sie ist die Bewegung, die die Möglichkeit des

32 Zugleich sehen wir hier einen zentralen Hinweis auf den Grund der Analyse von Aussagen zur Lernberatung. Wie für die Einkaufsliste gilt auch für die Lernberatung, dass die Aussagen in dieser unabhängig von den Intentionen des Senders und der Verfassung des Empfängers und unabhängig vom Kontext funktionieren. Damit ist aber nicht gesagt, dass der Kontext keine Bedeutung für die Aussage hätte, sondern genau das Gegenteil: Der jeweilige Kontext bestimmt die Bedeutung der Aussage.

Ursprungs möglich macht. Und zugleich ist sie die Bewegung, die bewirkt, dass dieser Ursprung nie ein einfacher (gewesen) sein kann, sondern immer schon ein gespaltener ist. Es gibt also keinen Ursprung, kein Gegenwärtiges, kein Zeichen, das einfach präsent wäre. Es gibt keinen Text, der präsent wäre, es gab keinen Text, der präsent war und es wird keinen Text geben, der präsent sein wird.³³ Ein Text ist niemals rein, im Sinne von ganz bei sich, ebenso wenig, wie ein Zeichen nur auf sich selbst verweisen könnte. Text besteht aus nichts als Spuren. Spuren, die in die Vergangenheit weisen. Spuren, die in die Zukunft weisen. Dieses Spur-sein macht Text überhaupt lesbar.³⁴ Das heißt die Spur ermöglicht die Signifikation, die Generierung von Bedeutung.

Die Möglichkeit der Signifikation erfordert aber eben auch die notwendige Möglichkeit des Bruchs von Text mit seinem ‚originalen‘ Kontext. Text ist nur insoweit Text, als er unabhängig von Sender, Empfänger und Kontext funktionieren kann, indem er von der *différance* bewegt wird, also sich unterscheidet, unterschieden ist, verschoben werden kann und sich verschiebt und so die Möglichkeit zur Signifikation gibt. Das heißt nicht, dass das Konzept der Präsenz in seiner praktischen und alltäglichen Relevanz gezeugnet werden soll. Auch weiterhin wird niemand in seiner alltäglichen Wirklichkeit ohne Festlegungen oder Termine auskommen.³⁵ Wir benötigen weiterhin die Codes, mit denen wir Raum und Zeit verknüpfen, um Komplexität zu reduzieren und diese dann gewonnene Ordnung festzuhalten. Es geht also weniger darum das Konzept der Präsenz zu destruieren – ebenso wie es nicht darum geht, das Subjekt loszuwerden. Vielmehr geht es hier darum Präsenz, Identität und Subjekt über dem gespaltenen Grund der *différance* zu denken (vgl. Royle 2003: 79). Für die Lernberatung bzw. die theoretische Konzeption von Lernberatung besteht die Herausforderung darin, die in ihr zentralen und konstitutiven Elemente der Präsenz und Identität der Subjekte vor dem Hintergrund von abwesender Anwesenheit und nichtidentischer Identität zu überdenken.

Es geht mithin um die Frage, das Problem des Bewusstseins als Selbstgegenwart zu denken bzw. darum den Folgen nachzuspüren, die die Bewegung der *différance* hat, für das Bewusstsein als Selbstgegenwart, für das

33 Mit Text ist hier nicht das gemeint, was wir in der Alltagssprache unter einem Text verstehen, also eine Menge an Wörtern, die auf einem Datenträger (digital oder analog) vorliegen. Vielmehr meint Text hier die Textualität unseres Wissens, die textuelle Organisation unserer Welt, insofern sie uns in Zeichen zugänglich und bedeutsam ist.

34 Darüber hinaus kann schon gesagt werden, dieses Spur-Sein von Zeichen macht Kommunikation überhaupt möglich.

35 Das Wort Termin ist von terminus entlehnt und bedeutet ‚festgelegter Punkt‘, ‚Endpunkt‘ aber auch ‚Grenzpunkt‘, -linie oder Grenze. Insofern schwingt sogar etymologisch der Übergang, die Schweben, die Verschiebung im Endpunkt bzw. in der Festlegung mit.

moderne Subjekt. Um mit Royle zu sprechen, geht es also nicht darum, das Subjekt zu verabschieden, es zu zerstören oder zu verdrängen, sondern es geht darum, das Subjekt neu zu denken. Aber warum soll das Subjekt neu gedacht werden, welchen Einfluss hat das in den vorhergehenden Abschnitten Vorgestellte auf das ‚moderne Subjekt‘? Um es vorweg zu nehmen und es überrascht an dieser Stelle vielleicht nicht mehr: Der Angriff auf das Subjekt zielt auf seinen Status als Zentrum, als Sprecher, als Macher, als Agent, Autor und Herr der Welt. Die These, die ich hier weiterverfolge, ist die, dass das Subjekt nachträglich oder apokryph ist.

6.6 Das apokryphe Subjekt

„Vor dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts existierte der Mensch nicht.“ (Michel Foucault³⁶)

Mit dem apokryphen Subjekt ist auf die Nachstellung des Subjekts verwiesen. Im Gegensatz zu einer modernen Auffassung, eröffnet der poststrukturalistische Blick ein Subjekt, das weder ‚Herr im eigenen Hause‘ ist, noch ‚Herr in diesem Hause‘ werden kann, um die Metapher Freuds aufzunehmen. Die Nachträglichkeit des Subjekts, verstanden als abwesende Anwesenheit und anwesende Abwesenheit weist hier auf eine Problemstellung in der Lernberatung hin. In der Lernberatung wird das sich selbst gegenwärtige, das anwesende Subjekt unterstellt bzw. herzustellen versucht. Es wird davon ausgegangen, dass die Präsenz des Subjektes möglich ist. Diese Präsenz wird als notwendige Bedingung ‚erfolgreicher‘ Lernberatung verstanden. Der folgende Abschnitt untersucht die Möglichkeit dieses sich selbst gegenwärtigen Subjekts und verweist auf die Frage nach der Möglichkeit einer Lernberatung ohne anwesendes.

Warum wird das Subjekt hier apokryph genannt? Das Prädikat unterstellt, dass das Subjekt, nachträglich, hinzugefügt, unecht und zweifelhaft ist hinsichtlich seines abendländisch-logozentristischen Status. Damit wird auf eine bestimmte Vor-Stellung oder Prä-Position von Sprache angespielt. Sprache hier in einem weiten Sinne als System von Markierungen, das als Struktur bezeichnet wurde. Einer Struktur, die sich in Diskursen entäußert bzw. in den, als Materialisation der Diskurse zu verstehenden, diskursiven Praktiken. Diese Figur der Vorgängigkeit der Sprache vor dem Subjekt ist eine strukturalistische und poststrukturalistische Position, die bei Saussure ebenso zu finden ist wie bei Lacan, Althusser, Foucault oder Deleuze/Guattari und Derrida.³⁷ Auch hier sind die genannten Namen nicht die

36 Foucault 1974: 373.

37 Für Lacan vgl. Lacan 1973, Lacan 1975, Lacan 1980; für Althusser v.a. Althusser 1977 und für Foucault vgl. Foucault 1974; für Deleuze/Guattari vgl. Deleuze und Guattari 1992.

Väter der Vorstellung der Nachstellung des Subjekts. Butler zeigt, dass schon in der Bewegung des Hegelschen Subjekts eine solche Nachträglichkeit sich andeutet.³⁸ In diesem Fall kann z.B. Nietzsche, aber auch Novalis genannt werden (vgl. Novalis 1981). Dörfler zeigt sogar, dass in gewisser Weise auch bei Habermas, der theoretisch in den siebziger und insbesondere den achtziger Jahren als Gegenspieler der genannten Autoren galt, dass also auch bei Habermas, der Sprache als Symbolwelt eine Art Primat vor dem Subjekt zugestanden wird (vgl. Dörfler 2001: 130). In der Diktion Derridas ausgedrückt lautet die Aussage folgendermaßen: „Nichts – kein präsent und nicht differierend Seiendes – geht also der *différance* voraus. Es gibt kein Subjekt, das Agent, Autor oder Herr der *différance* wäre und dem sie sich möglicherweise empirisch aufdrängen würde. Die Subjektivität ist – ebenso wie die Objektivität – eine Wirkung der *différance*, eine in das System der *différance* eingeschriebene Wirkung.“ (Derrida 1986: 70) Das Subjekt ist also nicht Herr der *différance*. Das Subjekt ist nicht der Grund auf dem wir stehen, nicht das Zentrum, das die Welt organisiert, sondern eine Wirkung von etwas ihm Vorhergehenden. Das Subjekt verdankt sich der *différance*.³⁹ Bevor wir diesen Faden weiter aufnehmen, soll aber zuerst das Objekt deutlicher hervorgearbeitet werden. Was also hat es mit dem modernen Subjekt auf sich?

38 Vgl. Butler 2001: 8.

39 „Beziehen wir uns noch einmal auf die semiologische Differenz: woran hat Saussure uns vor allem erinnert? Daß „das Sprachsystem (das also nur aus Differenzen besteht) nicht eine Funktion des Sprechenden Subjekts ist“. Dies impliziert, daß das Subjekt (Selbstidentität oder eventuell Bewußtsein der Selbstidentität, Selbstbewußtsein) in das Sprachsystem eingeschrieben eine ‚Funktion‘ des Sprachsystems ist, nur zum *sprechenden* Subjekt wird, wenn es sein Sprechen, selbst in der sogenannten ‚Schöpfung‘, selbst in der sogenannten ‚Überschreitung‘, an das Vorschriftensystem der Sprache als System von Differenzen oder zumindest an das allgemeine Gesetz der *différance* angleicht, indem es sich nach dem Prinzip der Sprache (*langue*) richtet, von der Saussure sagt, sie sei, „die menschliche Rede (*langage*) abzüglich des Sprechens (*parole*)“. (Derrida 1988b: 44; Saussure zitiert aus den Grundfragen: 91 u. 22)

Exkurs: Das Subjekt

„Denn es ist ein, wie es scheint, eingeborenes und völlig zwanghaft wirkendes Bedürfnis aller Menschen, daß jeder sein Ich als eine Einheit sich vorstelle. Mag dieser Wahn noch so oft, noch so schwer erschüttert werden, er heilt stets wieder zusammen.“ (Hermann Hesse⁴⁰)

Es ist kein Zufall, dass im Zusammenhang mit dem Subjekt die Frage nach der ‚Herrschaft‘ auftaucht. Bedeutet das lat. *subiectum* eben nicht nur das ‚Darunterliegende‘ im Sinne des (letzten) Grundes, sondern auch das ‚Daruntergeworfene‘ als Unterworfenes. In eben dieser Spannung, in dieser Lücke, die sich schon über die Etymologie eröffnet, hat sich die Bedeutung des Subjekts und dessen was man für ‚subjektiv‘ hält nicht nur gewandelt, sondern geradezu umgekehrt.⁴¹ So galt für Aristoteles bis in die mittelalterliche Philosophie ‚*subiectum*‘ als die Substanz, „das wirkliche vom Erkennen unabhängige Sein. Erst später erhält ‚subjektiv‘ die entgegengesetzte Bedeutung [...] indem es zur Bezeichnung der Abhängigkeit des Objekts vom Subjekte dient [...]“ (Wörterbuch der philosophischen Begriffe 1910: 1435 f.)

Der letzte Halbsatz weist auf die entscheidende Position des Subjektes hin. Das Subjekt als das Zentrum, das Prinzip in dessen Abhängigkeit das Objekt steht. Das Objekt ist also in einer einseitigen Abhängigkeit zum Subjekt; Subjektivität ist dann in der Folge das Vermögen des Subjekts Objekte zu attribuieren. Man könnte auch sagen: Das Subjekt macht Objekte zu Objekten, indem es diesen Bedeutung gibt. In einer solchen Sicht, ist das Subjekt das Prinzip, das die Welt strukturiert, ordnet. Diese herausgehobene Position des Subjekts wird mit Descartes zugespitzt. Das Subjekt als geistiges Ich, als *res cogitans* ist das Letzte auf das zurückgegangen werden kann und das Erste von dem ausgegangen werden kann. „*Haec cognitio: ego cogito, ergo sum, est omnium prima et certissima*“.⁴² Dieses Bewusstsein als Gegenwart – ‚Ich denke jetzt und ich weiß, dass ich jetzt denke‘ – gilt fortan als Ausgangs- und Bezugspunkt, als Ideal.⁴³ Das Subjekt als das, was sich selbst gegenwärtig ist. Ausgehend von Descartes bezeichnet das Sub-

40 Aus: Hesse 2001

41 Ist nicht auch der Wandel von Bedeutungen eines Wortes ein empirischer Beleg für die Annahme, dass die Bedeutung eines Wortes eben nicht auf einen Referenten verweist oder um es klassisch auszudrücken auf eine Idee, sondern sich nichts weiter verdankt als seiner Position im System?

42 „Diese Erkenntnis: ich denke, also bin ich, ist von allen die erste und zuverlässigste“ (Bibliographisches Institut Brockhaus, Office-Bibliothek 2002).

43 Bzw. sich selbst gegenwärtig sein kann. Die Pädagogik hat mit dem Bildungsgedanken dieses Ideal aufgenommen und die Funktion übernommen, den beschwerlichen Weg vom Menschen zum Subjekt zu begleiten und mehr noch, diesen anzuleiten.

jekt, als ‚cogito sum‘ zuerst das geistige Ich (res cogitans), das im Gegensatz zur äußeren Welt gedacht wird (res extensa). Das Subjekt steht der Welt gegenüber. Das Subjekt als ‚cogito sum‘ ist der letzte bzw. der erste Grund, von dem aus die Welt erschlossen werden kann. Das Subjekt ist also was es denkt. Dieser (kontinentalen) rationalistischen Position entgegengesetzt entwickelt sich eine empiristische (Insel-)Lösung des Subjekts. Das Subjekt ist dann nicht das was es denkt, sondern wird zu dem was es erfährt bzw. erlebt. Das cogito ist das Ich als sich selbst gegenwärtiges Bewusstsein. In der lexikalischen Analyse zeigt sich das Subjekt folgendermaßen: Das Subjekt wird vorgestellt als eine Art ‚Träger‘. Je nach begrifflichem Horizont, sei er ontologisch, logisch, sprachwissenschaftlich, psychologisch oder erkenntnistheoretisch, hat das Subjekt Unterschiedliches zu tragen. Das ontologische Subjekt trägt Zustände und Wirkungen, das logische und grammatische Subjekt trägt das Prädikat oder die Aussage. Erkenntnistheoretisch trägt das Subjekt sich selbst und steht für das „erkennende Ich als Inbegriff der Erkenntnisfunktion und Erkenntnisformen im Gegensatz zu den Objekten, den zu erkennenden Gegenständen [...]“ (Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe 1998: 837) Auch in der psychologischen Definition ist das Subjekt ein ‚Träger‘, nämlich der Träger von (psychischen) Erlebnissen. Im Wörterbuch philosophischer Grundbegriffe von 1910 lässt sich dazu folgende aufschlussreiche Beschreibung lesen: „[...] 3) bedeutet ‚Subjekt‘ den ‚Träger‘ der psychischen Erlebnisse als solcher, das psychische, geistige Subjekt (vgl. Seele). Dieses ist die im Fühlen, Denken und Wollen *konstant sich setzende*, betätigende und erhaltende Bewusstseinsseinheit in ihrer lebendigen, konkreten Aktivität und Reaktivität.“ (Wörterbuch der philosophischen Begriffe 1910: 1435 f.; Hervorhebung kursiv im Original; in Fettschrift, PK) Das Subjekt in einer psychologischen Perspektive ist also eine Bewusstseinsseinheit, die sich selbst konstant im Fühlen, Denken und Wollen setzt. Das Subjekt ist eine Einheit, die sich setzt, die sich konstant setzt und in dieser Konstanz das bildet was ‚Ich‘ genannt wird. Das Subjekt ist also das Bewusstsein, das ‚ich‘ sagt und so selbstbewusst wird, denn indem es ‚ich‘ sagt, hört es sich und kann sich seiner selbst bewusst werden, kann sich selbst zum Objekt machen. Das Ich ist dann das Selbst als Band, das das Bewusstsein als Einheit zusammenhält, indem es diesem Konstanz verleiht und so zu einer zusammenhängenden Einheit von Erlebnissen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühlen und Bewusstseinsvorgängen wird⁴⁴. Aber in all den Bemühungen lässt sich erkennen, dass das Subjekt nicht von Anfang an ist, es muss erst hergestellt und konstant zusammengehalten werden, so fragil scheint es zu sein. Und es zeigt sich noch etwas an diesem Subjekt. Es ist nicht nur nicht einfach von Anfang an, sondern es ist von Anfang an gespalten. Das was das Subjekt auszeichnet, was also sein besonderes Kennzeichen genannt wird, was

44 Vgl. Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe 1998: 637.

ein Merkmal oder Charakteristikum ‚ist‘, ist seine Reflexivität, seine Rückbezüglichkeit, sein sich auf sich beziehen können. Damit wird aber deutlich, dass das Subjekt dann zum Subjekt wird, wenn es zwei ist, nämlich das Subjekt des Beziehens und das Objekt auf das sich bezogen wird. Das Subjekt wird also in eben jenem Moment Subjekt, in dem es sich spaltet. Eben dadurch, dass es sich von sich distanzieren kann, dass es von sich Abstand nimmt, um sich betrachten zu können.⁴⁵ Fällt es in eins, in sich, dann fällt das Subjekt in sich zusammen und ist kein Subjekt mehr – nur noch Mensch.

Für die Neuzeit und Moderne hat Kant philosophisch diese Zweiheit des Subjekts eindrucksvoll ausgeführt und damit dem Subjekt in seiner Verdoppelung eben auch ‚Tiefe‘ gegeben, also das Subjekt für die Moderne konfiguriert⁴⁶ – im Gegensatz zu den ihm vorausgehenden rationalistischen und empiristischen Vorstellungen des Subjektes. Kant versucht zwischen diesen Denktraditionen zu vermitteln. Im Ergebnis entwickelt er das ‚transzendente Subjekt‘, was einer Verdoppelung des Subjektes sowohl im Bereich des Denkens wie des Handelns entspricht.

„Einerseits besteht das empirische S. Dies ist das individuelle S., das selbst ebenfalls ein Teil der Welt ist, die von uns empirisch erfahren wird, und das den Gesetzmäßigkeiten, die diese Welt kennzeichnen, völlig unterworfen ist. Daneben weist Kant jedoch im empirischen S. auf eine Dimension hin, die über es hinausreicht und den Grund für die Möglichkeit des Erkennens und sittlichen Handelns bildet. Diese überempirische Dimension nennt Kant das transzendente S. das sowohl im Bereich des Erkennens als in dem des Handelns eine produktive, schöpferische Kraft ist. In beiden Bereichen will Kant deutlich machen, daß eine rationale Herrschaft des Menschen über sich selbst, die Gesellschaft und die Welt möglich ist.“ (Enzyklopädie Philosophie 1999: 1550)

Kant begründet damit die moderne Auffassung des Subjekts, das im deutschen Idealismus weiter entwickelt wird, bevor die Destruktion des Subjekts einsetzt (im Allgemeinen wird dieser Einsatz mit dem Namen Nietzsche verbunden), die sich philosophisch (Nietzsche), biologisch (Darwin) und psychologisch (Freud) fortsetzt. Natürlich stellen die Namen von Nietzsche, Darwin und Freud vollkommen unzulässige Verknappungen und Verkürzungen dar, sie können als Namen jedoch nur als Anhaltspunkte dienen, um die drei großen Kränkungen des modernen Subjekts, das dieses schon im 19. Jahrhundert erfahren hat, anzudeuten. Das moderne Subjekt, das eine so zentrale Funktion einnimmt, scheint also selbst immer schon gespalten zu sein. Darüber hinaus kann es auch nicht zu sich kommen, indem es diese Spaltung überwindet. Es scheint geradezu als Gespaltenes ge-

45 Ist das eine Form des Narzissmus? Für Lacan ist die moderne Verfassung des Subjekts tatsächlich narzisstisch.

46 Zur Tiefendimension der Moderne vgl. auch den Abschnitt 6.1.

kennzeichnet. Aber folgt aus der Aussage, dass das Subjekt notwendig gespalten ist, auch die Aussage, dass das Subjekt (nur) nachträglich hinzugefügt ist und tatsächlich nicht als Grund, als Zentrum, als Arche unseres Sein taugt?

Nehmen wir den Faden wieder auf, den wir vielleicht gar nicht vollkommen fallen gelassen haben und folgen der Spur des Subjekts. Das Subjekt ist nicht das Zentrum der Struktur, sondern eine Wirkung der Strukturalität von Struktur. Derrida greift mit dieser Aussage auf Lacan zurück, der aus einer radikal strukturalistisch-psychoanalytischen Position heraus das Subjekt untersucht.⁴⁷ Lacan greift die Zweiheit des Subjekts auf. Er konfiguriert diese Zweiheit zwischen einem reflexiven und einem nicht-reflexiven Ich. Lacan unterscheidet das Subjekt in ‚moi‘ und ‚je‘. Das ‚moi‘ steht für das ‚Ich denke‘, dass darum weiß, dass es denkt, also das reflexive Ich. Aber Lacan wendet ein, „daß das Subjekt nicht das ist, für was es gehalten wurde: das rationale *ego cogitans*, das sich bewußt und vernünftig erfährt. Es ist vielmehr ein von Grund auf gespaltenes, das lediglich in der Form eines Phantasmas als einheitlich, zentriert oder bei-sich aufgefaßt werden kann.“ (Dörfler 2001: 137) Dieses ‚moi‘ als ‚res cogitans‘ spielt in der Neuzeit und der Moderne für die Konstitution des Subjekts eine fundamentale Rolle und Lacan sieht darin einen fundamentalen Re-Konstruktionsfehler des Subjekts. Lacan geht nämlich davon aus, dass das ‚moi‘ ein sich verfehlendes Subjekt konstituiert. Aber wie das? Wie beginnt das Subjekt sich als Subjekt zu erkennen? Lacan fügt der psychoanalytischen Entwicklungstheorie ein weiteres Stadium hinzu. Das Spiegelstadium. „Man kann das Spiegelstadium *als eine Identifikation* verstehen im vollen Sinne, den die Psychoanalyse diesem Terminus gibt: als eine beim Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste Verwandlung.“ (Lacan 1973: 64) In diesem Stadium bildet sich das imaginäre Ich, das ‚moi‘. Es erstaunt hierbei, dass Lacan ausgerechnet den Teil des Ich, der in der neuzeitlichen Philosophie als reflexiv und rational beschrieben wurde als imaginär bezeichnet. „Imaginär ist es, sofern der Mensch seine Identität dabei über ein Bild (Imago) gewinnt. Spekulär ist es zu nennen, weil es sich um ein Spiegelbild handelt.“ (Welsch 1996: 276)

Als Kleinkind (zwischen dem 6. und 18. Monat) hat sich der Mensch zum ersten Mal als zusammenhängende Ganzheit wahrgenommen. Bis dahin, so Lacan, besteht das Ich in seiner Selbstwahrnehmung nur aus einzelnen nicht zusammenhängenden Teilen und plötzlich sieht sich dieser kleine Mensch im Spiegel und sieht sich als Ganzheit. Aber diese Erfahrung der eigenen Ganzheit ist eben nur eine imaginierte, eine von einem Bild abgeleitete. Die Identität des Subjekts entsteht nicht aus diesem heraus, sondern ist verbunden und gebunden an den Anderen. Aus der Bindung, die Abhängigkeit ist, kommt dieses Subjekt nicht heraus. Das Selbstverständnis des

47 Zur Bedeutung Lacans für die pädagogische Praxis vgl. Althans 2001.

Subjekts, als autonomes, sich selbst hervorbringendes, steht dieser Abhängigkeit diametral entgegen. Das Ich, das zu sich als Ganzes nur Ich sagen kann im Spiegel des Anderen, leugnet zugleich das Anderssein des Anderen (vgl. ebd. S. 276). Also nicht in sich wird das Subjekt zum Subjekt, sondern in dem Anderen. Da das Subjekt sich im Anderen und in Abhängigkeit vom Anderen konstituiert, es sich folglich selbst nicht herstellen kann, ist es von einem Begehren getrieben. Ein Begehren, das einen Mangel ausgleichen soll. Dieses Begehren zielt darauf, sich selbst im Anderen zu finden. Dabei allerdings wird der Andere als anderer nicht anerkannt, sondern nur als Spiegel gebraucht. „Es ist der andere, in dem sich das Subjekt identifiziert und sogar allererst erfährt.“ (Lacan 1980: 158 f.)

Insofern der andere aber ein anderer ist und eben nicht nur Spiegel, wird der andere nie ausschließlich Spiegel sein und sich so dem Begehren des Subjekts immer widersetzen. In einem solchen Gefüge, „muß das Ich-Projekt ständig scheitern“ (Welsch 1996: 277). Wie löst Lacan dieses Dilemma? Immerhin ist er Psychoanalytiker, dem es gewiss nicht reicht, nicht reichen kann, diesem ‚falschen‘ Subjekt nachzujagen. Fassen wir noch einmal zusammen: Das Lacansche Subjekt, das sich im Spiegelstadium zuerst ‚jubilatorisch‘ aufnimmt, konstituiert sich auf einer ‚fiktiven Linie‘, in Bezug auf (s)ein Imago, auf (s)ein Spiegelbild. Da dieses Imago außerhalb des Subjekts entwickelt wird, entsteht ein Mangel, dem ein Begehren antwortet, ein unerfüllbares Begehren nach dem imaginierten ‚Ideal-Ich‘, das nicht erreicht werden kann, weil es im anderen liegt.⁴⁸ Das Imaginäre stößt so immer wieder auf die Grenze des Realen. Lacan schlägt vor, diese Subjektform, diese ‚entfremdende Ich-Funktion‘ auf eine andere Subjektform hin zu verändern. „Die Durchbrechung des narzißtischen Kreises, die Sprengung des sterilen Zirkels der monomanisch-dualen Beziehung erfolgt im Übergang zur Sprache, im Überschreiten der imaginären Ordnung auf die symbolische Ordnung hin.“ (Welsch 1996: 278) Lacan zielt auf das Unbewusste, von dem er annimmt, das es wie die Sprache strukturiert ist. Das Medium in dem wir etwas über das Subjekt erfahren können (das gilt für die Psychoanalyse und in ähnlicher Form für die Pädagogik) ist die Sprache. Das Subjekt selber ist „der Welt der Sprach-Zeichen, die Bedeutung setzen“ unterworfen (Althans 2001: 224). Es gibt so etwas wie „Das Drängen des Buchstaben im Unbewussten [...]“ so der Titel eines Essays Lacans.⁴⁹ Und dieses Drängen funktioniert – und das ist Freuds Entdeckung – als Verschiebung und als Verdichtung. Dieser Verschiebung und dieser Verdichtung wiederum entsprechen zwei zentrale Formeln der Linguistik bzw. Figuren der Rhetorik: der Metonymie (als ein Wort für ein diesem nahe stehendes Wort nach dem Prinzip der Kontiguität, also z.B. Stahl für Messer) und der Metapher (als ein Wort für ein anderes Wort, nach dem

48 Vgl. Lacan 1973: 64.

49 Vgl. Lacan 1975: 15.

Prinzip der Ähnlichkeit, also z.B. Kopf der Familie). Entscheidend für Lacan ist dabei, dass das Verdichten oder Verschieben im Sprechen auf der Ebene der Signifikanten stattfindet – nicht auf der Ebene der Signifikate (vgl. auch den Abschnitt 6.5 Der aufgeschobene Unterschied). Es besteht also eine Homologie zwischen Sprache und dem Unbewussten. „Sie erweist erstens, daß es sich beim Unbewußten nicht um ein Chaos von Bedürfnissen, Trieben und dergleichen handelt, sondern das man es hier mit einer exemplarisch logischen – einer sozusagen primär- und tiefenlogischen – Sphäre zu tun hat.“ (Welsch 1996, S 281)

Lacan hat – und auch darin liegt seine Position zwischen Saussure und Derrida – das Verhältnis zwischen Signifikanten und Signifikat radikal gebrochen gedacht und die einfältige Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat aufgehoben und auf den Verweisungszusammenhang zwischen Signifikanten, die dann füreinander wieder zu Signifikaten werden, hingewiesen. Wie wir aber schon weiter oben gesehen haben, impliziert die Auffassung von Sprache als Verweisungszusammenhang, im Sinne von Struktur als System von Differenzen, die Aufhebung der einfachen Unterscheidung von Anwesenheit und Abwesenheit. „Nach Lacan ist es nicht mehr möglich, Ich, Bewußtsein, und Sinn gemäß einem Ideal reiner Präsenz zu denken. Diesen narzißtischen Kreis hat Lacan durchstoßen. Darin liegt seine Vorgängerschaft für Derridas Kritik am Präsenzdenken.“ (Welsch 1996: 283) Das Ich als Bewusstsein – und um es noch einmal zu vergegenwärtigen, dies war ein Prinzip des modernen Subjekts – kann nicht mehr sein Ideal einer reinen Präsenz erreichen, kann nicht mehr voll und ganz bei sich sein. Versuchen wir uns diesen Sachverhalt noch einmal mithilfe eines Beispiels zu verdeutlichen.

Denken wir an ein beliebiges Ich. Dieses Ich spricht mit einem anderen Ich über ein Drittes. Das erste Ich fragt also das zweite Ich über ein drittes Ich, worauf das zweite Ich antwortet: „Das ist Peter.“ Nehmen wir an, wir kennen ‚Peter‘ nicht, dann wissen wir im Moment nichts über Peter als (s)einen Namen. Denken wir zurück an das obige Beispiel mit dem Wörterbuch und der Kuh. Wir können nun nicht in einem Wörterbuch nachschlagen, um etwas über Peter herauszufinden. Wir wollen vielmehr auch nicht einfach etwas herausfinden, sondern vielmehr ‚wissen‘, wer Peter ist, seine Bedeutung wollen wir kennen lernen. Wir wissen, dass das Peter ist und nicht Martin, nicht Franz oder Bernhard usw. Wir könnten nun die Person fragen, die uns mit der Aussage ‚Das ist Peter‘ versorgt hat, mehr über Peter zu erzählen. Wir könnten auch Peter selbst fragen, insofern er zur gleichen Zeit im gleichen Raum oder sonst wie kommunikativ zur Verfügung steht. Was würde passieren? Wir würden mehr Aussagen zu Peter erhalten. Wir würden, wenn wir nur geduldig genug wären, in ein Spiel eintreten, das dem des Wörterbuchs gleicht. Mit jeder Aussage tun sich neue Fragen, neue Namen, neue Bezeichnungen, neue Zeichen, neue Differenzen, neue Signi-

fikate auf, die wieder zu Signifikanten werden. Wir kommen nie bei Peter an oder genauer formuliert, wir kommen nie bei einem endgültigen Signifikat an, das dem Signifikanten Peter in der Weise des zeichentheoretischen Algorithmus Signifikant/Signifikat entspricht. Dieser Algorithmus behauptet den unmittelbaren Verweis von Signifikant auf ein Signifikat. Das aber, was der Signifikant ‚Peter‘ bezogen oder referierend auf ein mögliches Signifikat, eine konkrete psychophysische Gestalt oder gar ein Subjekt meint bleibt in einem systematischen Sinne unerreichbar. Insofern kann man sagen, dass ‚Peter‘ sich nicht nur unterscheidet, also eine Differenz in einem System vorstellt, sondern auch immer nur aufgeschoben ist. ‚Peter‘ ist ein Name für eine Konfiguration ohne positives Element, ohne jemals nur auf sich selbst verweisend zu sein, weil er allein als Spur aufscheint, als eine Spur einer vergangenen Konfiguration, die sich gleichsam überführt in eine Spur der zukünftigen Konfiguration. ‚Peter‘ wird nie gegenwärtig, präsent, er ist, war und bleibt eine Spur in Spuren. Damit ist die *différance* in das Subjekt eingedrungen bzw. hat die *différance* das Subjekt in einem Spiel erst hervorgebracht. Ein Spiel zwischen ‚sich unterscheiden‘, ‚unterscheiden‘ und ‚aufschieben‘, ‚aufgeschoben sein‘. In diesem Raum bewegt sich das was wir der Einfachheit und auch der Konvention wegen ‚Peter‘ nennen, und was uns in der logozentristischen und pädagogischen Tradition unseres Denkens als mindestens potenziell identisches Subjekt vorgestellt wird.

Eine solche Aussage hat weit reichende Implikationen. Mit anderen Worten kann jetzt nämlich gesagt werden, es gibt ‚Peter‘ nicht jenseits von Textualität. Das meint nicht, dass ‚Peter‘ nur als Text erscheint, sondern, dass das was wir ‚Peter‘ nennen und das was wir von ‚Peter‘ wissen können sowie Peter selbst von Peter wissen kann, den Regeln von Text unterliegt. ‚Peter‘ ist als Subjekt eine nicht identische textuelle Spur. Damit würde das Konzept des mit sich selbst identischen Subjekts verkehrt. Das Subjekt hat keinen identischen festen Kern, keine Tiefe in dem/der wir den eigentlichen ‚Peter‘ treffen können, in dem/der eigentliche ‚Peter‘ präsent ist oder wird, sondern ‚Peter‘ ist der Name für ein Subjekt, das einer Unterscheidung und einem Aufschub zugleich unterworfen ist und durch diese hervorgebracht wird. ‚Peter‘ ist sich in einem strikten Sinne nie gegenwärtig. Selbst die Person, die wir ‚Peter‘ nennen, rekonstruiert sich, muss sich notwendig rekonstruieren, weil sie sich selbst nicht *voll und ganz* präsent sein kann. Würde er (Peter)/sie (Person) sich *voll und ganz* präsent werden, wäre er/sie kein Subjekt mit Bewusstsein mehr, er/sie wären außerhalb dessen, was uns bedeutend sein kann. Er/Sie kann, wenn es denn überhaupt denkbar ist, nur in dem Moment und an dem Ort sich selbst voll und ganz gegenwärtig werden, indem und an dem er/sie sich auflöst. „As always in Derrida, it is a question of trying to reckon with the fact that ‚language is not the governable instrument of a speaking being (or subject)‘ (Mémoires: 98 [engl. Aus-

gabe]). The promise is not ours to make but rather perhaps what makes ‚us‘.“ (Royle 2003: 36)

Ließe sich aber nicht doch ein Subjekt vor der Sprache denken, ein schweigendes, ein stummes Subjekt? Um diese Frage positiv zu beantworten, bedarf es einer Voraussetzung. Bewusstsein muss möglich sein vor jedem Zeichen. Bewusstsein muss also denkbar sein, ohne auf irgendein Zeichen zurückgreifen zu können. Das Bewusstsein als Selbst-Bewusstsein konstituiert sich erst, in dem es sich in Raum und Zeit positioniert und als Anwesenheit ankündigt. Über diese Ankündigung kann es aber nicht hinaus, da es verstrickt ist, war und bleibt und damit eine Spur ist in einem System von Differenzen (vgl. Derrida 1988b: 44). Das Bewusstsein unterliegt ebenso wie die Gegenwart einem diesen Vorhergehenden. Damit ist das Bewusstsein eben nicht „die absolute Matrixform des Seins“ (ebd.: 44), sondern ein Effekt der *différance*. Das Subjekt ist also wie weiter oben beschrieben ein Gespaltenes und als dieses Gespaltenes ist es auch ein nachträgliches, ein hinzugefügtes ein zweifelhaftes – oder kurz: ein apokryphes Subjekt, da es eine Wirkung von Sprache ist, die Sprache als textueller Struktur dem Subjekt also vorausgeht und zugrunde liegt.⁵⁰ Damit wird auch deutlich, dass ich hier nicht davon spreche, dass das Subjekt tot sei. Aber immerhin ist es nicht das, wofür es gehalten werden wollte. Diese Aussage ist dabei weder besonders originell noch neu, sondern steht selbst in einem Kontext. In einer diskursanalytisch-gouvernementalitätstheoretischen Perspektive hat Wrana diese Figur ausbuchstabiert (vgl. Wrana 2006: 24 ff). Bürger zeigt in seiner Geschichte der Subjektivität ebenfalls, dass ein konstitutives Merkmal der Geschichte des Subjektes, das Verschwinden dieses Subjektes ist (vgl. Bürger 2001). Die Geschichte des Subjektes ist eine Geschichte seiner. Erstaunlich ist insofern, dass die Unterstellung des anwesenden Subjekts in Erwachsenenpädagogik bzw. in den Ansätzen zur Lernberatung noch immer so prominent vertreten wird. Aber ist es wirklich erstaunlich, da die Möglichkeit des zu sich gekommenen, also anwesenden Subjekts eine Variante des Begehrens der Pädagogik ist?⁵¹

Wenn also, um den Bogen zu unserem Thema zu spannen, wenn also das Subjekt nachträglich hinzugefügt ist, sich selbst der *différance* verdankt und daher nicht einfach als Zentrum vorgestellt werden kann, dann hat diese Position erhebliche Auswirkungen auf pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aussagen und damit auch auf die Konzeption von Lernberatung. In der Mitte der Konstruktion von Lernberatungsansätzen steht das Subjekt bzw. von diesem abgeleitete und diesem verwandte Konstrukte wie

50 Mit Deleuze/Guattari oder Butler könnte man weitergehend sogar sagen: das Subjekt ist nicht nur eine Wirkung der Sprache, sondern eine Wirkung der Sprache als Befehl oder Macht (vgl. Deleuze und Guattari 1992: 106 ff; Butler 2001: 8 ff)

51 Vgl. dazu auch in Kapitel 7 den Abschnitt zu ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

z.B. der Lerner. Entscheidend an dieser Aussage ist, dass das Subjekt sich damit als sich-selbst-gegenwärtiges verfehlt, da es sich nicht einholen und in einem strengen Sinne so nicht voll und ganz präsent sein kann. Diese Präsenz des Subjekts ist aber bisher ein konstitutives Merkmal von Lernberatung. Lernberatung setzt auf das Subjekt, das in einer bestimmten idealen Sprechsituation voll und ganz präsent werden kann. Hintergrund dieser Bedingung für Lernberatung ist die Annahme, dass nur ein solches präsenten Subjekt sich ‚sinnvoll‘ beraten ließe. Um die Präsenz dieser Subjekte dann herzustellen, wird eine sehr spezifische Kommunikation herzustellen versucht. Diese Kommunikation muss bestimmte Qualitäten erfüllen. Zu diesen Qualitäten gehört die ‚Reinheit‘ der Kommunikation, das heißt das die Faktoren, die die Beratungskommunikation ‚stören‘ können möglichst ausgeschlossen werden (Freiwilligkeit, Offenheit, Transparenz). Die ideale Kommunikation scheint dann echte Kommunikation möglich zu machen. In dieser Arbeit wird die Möglichkeit der Möglichkeit einer solchen ‚echten‘ Kommunikation bezweifelt. Aber davon handelt der folgende Abschnitt.

6.7 Von der ‚echten‘ Kommunikation

Es geht im Folgenden darum, dass wenn von Kommunikation gesprochen wird ein bestimmter Fall von Kommunikation unterstellt wird. Im Durchgang durch den folgenden Abschnitt wird gezeigt werden, dass dieser bestimmte Fall den kommunikativen Idealfall darstellt und dass Kommunikation von diesem Idealfall her gedacht wird. Auch in der Lernberatung wird von diesem Sonderfall einer ‚echten‘ Kommunikation ausgegangen. Die Bemühungen des Lernberaters haben diesem Verständnis folgend dahin zu gehen, dass versucht wird die ideale Sprechsituation herzustellen, indem möglichst alle Störungen ausgeschlossen werden (vgl. Abschnitt 8.4). In dem folgenden Abschnitt wird aus einer poststrukturalistischen Perspektive die Idealisierung von Kommunikation, die auf der Vorstellung des anwesenden Subjekts und des fixierten Zeichens aufbaut, das eine letzte Bedeutung haben kann, das auf ein letztes Signifikat bezogen ist, zurückgewiesen.

Von was ist die Rede, wenn von Kommunikation die Rede ist? Dazu soll zuerst auf ein klassisches oder elementares Kommunikationsmodell zurückgegriffen werden. Richards definiert 1928 Kommunikation folgendermaßen:⁵² „Wenn ein Individuum derart auf seine Umwelt einwirkt, dass im

52 Die Rezeption und Integration von Kommunikationsmodellen und -theorien in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik ist vielfältig und differenziert (vgl. für einen Überblick hierzu Schaller 2005). Für den hier zu fokussierenden prinzipiellen Aspekt der idealisierten Kommunikation ist es aber meines Erachtens angemessen, auf ein elementares oder prinzipielles Kommunikationsmodell zurückzugreifen.

Geist eines zweiten Individuums derselbe Eindruck entsteht, der auch im Geist des ersten geherrscht hatte und das nicht zufällig, sondern eben genau deshalb so nennen wir diesen Vorgang Kommunikation“. (Richards zitiert nach Bibliographisches Institut Brockhaus Office-Bibliothek 2002) Mit anderen Worten kann man sagen, Kommunikation bedarf eines Senders, eines Empfängers und einer Wirkung im Empfänger, verursacht durch die Mitteilung des Senders. In einem weiten Sinne kann Kommunikation aufgefasst werden als Austausch dieser Mitteilung zwischen einem Sender und Empfänger. Solche Empfänger und Sender können Menschen sein, Tiere oder Maschinen oder Kombinationen der verschiedenen Varianten (also Mensch – Tier; Maschine – Mensch; usw.). Der einfache Kommunikationsvorgang wird linear aufgefasst. Ein Sender sendet eine Nachricht an den Empfänger. Dazu muss der Sender den Inhalt seiner Mitteilung in ein Signal umwandeln, das vom Empfänger wieder umgewandelt werden kann. Warum diese Komplikation möchte man fragen? Die Komplikation der En- und Decodierung eines Inhalts tritt auf, wenn oder da Sender und Empfänger nicht unmittelbar miteinander verbunden sind. Das heißt die Kommunikation muss eine Distanz und eine Grenze (sei sie auch noch so klein) überwinden. Dazu muss der zu kommunizierende Inhalt in ein Signal umgewandelt werden, damit dieses auf einem Kanal übermittelt werden kann. Der Empfänger muss über den Kanal (z.B. Schallwellen) empfangen und das Signal wieder in einen Inhalt verwandeln können. Die Schallwellen müssen beim Empfänger also wiederum dekodiert werden.

„Für die zwischenmenschliche Kommunikation lässt sich der lineare Kommunikationsprozess folgendermaßen zusammenfassen: Spezifische Impulse aus dem Gehirn eines Individuums erreichen (ihm bewusst oder unbewusst) eines jener Organe, die kommunikative Signale bilden (zum Beispiel Duftdrüsen, mimische Muskulatur oder Kehlkopf). Ein Signal wird so geformt und ausgesendet, dass der Empfänger es ohne Probleme wahrnehmen und verarbeiten kann. Der Empfänger seinerseits nimmt das Signal bewusst oder unbewusst über das entsprechende Sinnesorgan (zum Beispiel Nase, Auge oder Ohr) auf und verarbeitet es in spezialisierten Regionen des Gehirns. Dort erfährt es seine eigentliche Bedeutungszuschreibung, seine psychologisch relevante Bewertung sowie seine Verknüpfung mit Bewusstseinsinhalten und anderen kognitiven Leistungen des Gehirns.“ (Bibliographisches Institut Brockhaus Office-Bibliothek 2002)

Wenn der Empfänger auf den Sender bzw. auf dessen Signal reagiert, dann findet der lineare Kommunikationsvorgang in die umgekehrte Richtung statt und es entsteht (wenigstens unter Menschen) Interaktion. Der Erfolg der so verstandenen Kommunikation steht und fällt mit der ‚richtigen‘ Interpretation der Mitteilung des Senders durch den Empfänger. Die richtige Interpretation bemisst sich daran, ob der Empfänger die Mitteilung des Senders wenigstens ähnlich wie dieser versteht. Damit ist die Kommunikation

gerichtet. Man könnte auch sagen, dass in diesem elementaren Modell von Kommunikation sich schon eine Vorstellung gelungener bzw. erfolgreicher Kommunikation abzeichnet. Kommunikation ist dann erfolgreich zu nennen, wenn der Empfänger den informativen Gehalt der Mitteilung des Senders, den von diesem intendierten Sinn erfasst. Damit ist die ideale Form von Kommunikation beschrieben. Es zeigt sich allerdings schon in diesem einfachen Modell eine besondere Schwierigkeit. Eine Schwierigkeit, die den Prozess der Kommunikation kompliziert, ist der Kontext.⁵³ So kann das Lachen eines Menschen vielleicht als solches erkannt, dekodiert werden. Schwieriger wird aber schon die Frage nach der Bedeutung des Lachens. Ist es freundlich, hämisch, verlegen oder herablassend? Wir können also an dieser Stelle schon sehen, dass die Frage nach der Bedeutung der Information einer Kommunikation ohne den Kontext der Kommunikation schwer zu beantworten ist. Es lässt sich schon an dieser Stelle sagen, dass Kommunikation prinzipiell uneindeutig ist. In diesem basalen und verbreiteten Kommunikationsmodell finden sich neben dem Hinweis, was unter einer echten und erfolgreichen Kommunikation verstanden wird, zugleich ein Indiz, für die prinzipielle Komplikation des einfachen, linearen Kommunikationsmodells.⁵⁴

„Für den Sender stellt sich der *Erfolg* seines Kommunikationsversuches mit dem Empfänger erst dann ein, wenn dieser die Mitteilung auch *im Sinne des Senders interpretiert*, das heißt ihren Sinn *zumindest ähnlich* fasst wie der Sender. In der nichtsprachlichen Kommunikation gibt es zahlreiche Signale, die für alle Menschen *im Allgemeinen* dieselbe Bedeutung besitzen.“ (Bibliographisches Institut Brockhaus Office-Bibliothek 2002)

Zuerst wird festgelegt, dass der Erfolg der Kommunikation (für den Sender) sich dann einstellt, wenn die von diesem übermittelte Nachricht in seinem Sinne verstanden wurde. Diese Aussage wird unmittelbar an sie anschließend in dem folgenden Nebensatz wieder eingegrenzt. Im Sinne des Senders eine Nachricht zu interpretieren heißt den Sinn der Nachricht mindestens *ähnlich* zu fassen. Als Empfänger muss ich also nicht wie eingangs noch beschrieben den identischen Eindruck wie der Sender in meinem Geist haben, sondern nur ungefähr verstehen, was der Sender mit seiner Mitteilung sagen wollte. Diese Ungenauigkeit, diese ungefähre Komponente ist nicht zufällig und wir werden weiter unten sehen, was sie sich verdankt. Der zweite Hinweis, der die faktische Komplikation des linearen Kommu-

53 Komplizierende Variablen sind grundsätzlich solche, die die Übertragung der Mitteilung stören – man könnte auch sagen Rauschen verursachen.

54 Sowohl Watzlawik als auch Schulz von Thun, die beide in der pädagogischen Diskussion besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, bauen auf diesem Kommunikationsmodell auf (vgl. Watzlawik et al. 1969; Schulz von Thun 2003).

nikationsmodells anzeigt, ist der, dass es eine Vielzahl an Signalen gebe, die ‚für alle Menschen *im Allgemeinen* dieselbe Bedeutung besitzen‘. Dieser Aussage kommt die Funktion zu, die Universalität von Kommunikation und der, in dieser gebrauchten, Signale zu behaupten. Diese Behauptung wird aber wiederum unmittelbar durch den Einschub ‚*im Allgemeinen*‘ konterkariert. Die Einschränkung ist zentral und auch die Aussage, die von ihr eingeschränkt wird, denn damit wird zugleich die Behauptung prinzipiell wieder zurückgenommen.

Wir haben es hier also mit einer Modellierung von Kommunikation zu tun, die mit einem elementaren Schema einsetzt und von diesem die Störungen abgrenzt und auszuschalten versucht. In den Lernberatungsansätzen wird hinsichtlich der Lernberatungskommunikation identisch argumentiert. Es wird eine ideale Sprechsituation vorgestellt, in der Störungen ausgeschlossen oder vermieden werden sollen. Die grundlegende Vorstellung der Übermittlung von Signalen, die dann in Botschaften decodiert werden, setzt voraus, dass bestimmten Zeichen bestimmte Bedeutungen zugewiesen werden können. Dieser Prozess der Bedeutungsproduktion soll um so besser funktionieren, je weniger Störungen während der Übermittlung auftreten. Für die Konzeptionen von Lernberatung folgt daraus, eine möglichst störungsfreie Kommunikation zu gewährleisten.

Ziel von Kommunikation – von einem solchen Modell ausgehend – ist dann die Erfassung dessen, was der Sender im Sagen meint. Erfolgreiche Kommunikation ist in der Folge eine Kommunikation, in der die Intention des Senders korrekt erfasst wird. Ein solches Modell arbeitet mit mehreren Unterstellungen. Zum einen wird unterstellt, dass der Sender sagen kann, was er meint (denkt) und der Empfänger verstehen kann was der Sender sagt, also meint und zum anderen unterstellt dieses Modell die Anwesenheit einer Quelle, die ihre Äußerungen beherrscht. Im Anschluss an Fuchs könnte man auch davon sprechen, dass es so etwas wie einen totalen oder bestimmbareren Kontext einer Aussage geben müsste und mit diesem bestimmbareren Kontext eine unbedingte Signatur der Aussage (vgl. Fuchs 1995: 36). Die Frage nach der Möglichkeit eines absoluten Kontextes der Rückschlüsse über die ‚echte‘ Intention des Äußerungssubjekts zulässt, der einer Äußerung bzw. der Bedeutung einer Äußerung unumschränkte Dignität, also einen einfachen Sinn verleiht, ist hier von besonderer Bedeutung. Gehört es nicht zur Struktur des Zeichens, dass es dekontextualisiert funktioniert?

„Jedes Zeichen [signe], sprachlich oder nicht, gesprochen oder geschrieben (im geläufigen Sinn dieser Opposition), als kleine oder große Einheit, kann *zitiert* – in Anführungszeichen gesetzt – werden; von dort aus kann es mit jedem gegebenen Kontext brechen und auf absolut nicht sättigbare Weise unendlich viele neue Kontexte zeugen. Das heißt nicht, daß das Zeichen [marque] außerhalb eines Kontextes gilt, sondern ganz im Gegenteil, daß es nur Kontexte ohne absolutes Verankerungszentrum gibt“ (Derrida 2001b: 32)

Jedes Zeichen ist zitierbar. Die Zitierbarkeit ist konstitutives Merkmal von Zeichen. Zeichen lassen sich nur verstehen, insofern sie zitierbar sind, insofern sie von einem Kontext in einen anderen eingebettet werden können, insofern sie sich wiederholen lassen. Liese sich ein Zeichen nicht wiederholen, wäre es kein Zeichen, da es nur als einmaliges Ereignis auftreten und wieder verschwinden würde. Man könnte es nicht gebrauchen. In der Wiederholbarkeit des Zeichens liegt aber ein weiteres Merkmal, nämlich das jede Wiederholung (jedes Zitat) auch eine Veränderung des Kontextes mit sich bringt. Die Bedeutung eines Zeichens variiert je nach Kontext seines Erscheinens. Dieses Doppelmerkmal des Zeichens nennt Derrida die Iterabilität der Zeichen. Gehen wir aber noch einmal einen Schritt zurück. Unser Ausgangspunkt findet sich in der Privilegierung der gesprochenen Sprache vor der Geschriebenen. Die Schrift wird in diesem Zusammenhang nur als Mittel verstanden, um in bestimmten Situationen, in denen die direkte mündliche Kommunikation nicht möglich ist, diese zu ersetzen. Woher aber kommt dieser Vorrang der gesprochenen Sprache? Die Rede wird, so Derrida, in der bekannten abendländischen Geschichte als die natürliche und unmittelbare, die Schrift dagegen als die künstliche und mittelbare Kommunikation verstanden. Die Rede galt – und das obige Kommunikationsmodell basiert auf dieser Vorstellung – als unmittelbarer Ausdruck des Gedankens. Der Sprecher, so die ideale Vorstellung spricht aus was er im gleichen Moment denkt. In dem vorgestellten Kommunikationsmodell wird dies implizit vorausgesetzt. In den Ansätzen zur Lernberatung gilt wiederum genau dieser Aspekt als Voraussetzung für gelingende Lernberatung.⁵⁵ Das Schreiben dagegen ist von dieser Unmittelbarkeit abgeschnitten. Es ist Charakteristikum von Schrift und zugleich ihre Funktion vom unmittelbaren Gedanken getrennt zu sein, da die Schrift eben auch in der Abwesenheit des Sprechers funktionieren soll und tatsächlich auch funktioniert. In diesem Abstand zur Rede liegt zugleich auch eine Verzerrung vor, die Missverständnisse – also das Nicht-Verstehen der Intentionen der Sprecher – produziert (vgl. Culler 1988: 112).

An dieser Stelle zeigt sich meines Erachtens ein Aspekt, vielleicht der für diese Arbeit zentrale Aspekt bzw. die Schnittstelle, der Verknüpfungspunkt, von dem aus ich mich der Lernberatung zuwende. Klassischerweise wird behauptet, dass im westlichen Denken das gesprochene Wort, die verbale Kommunikation die Form der Kommunikation ist, in der wir uns selbst am nächsten sind, uns selbst (unsere Gedanken, Emotionen, [...]) unmittelbar äußern können. Der Schrift dagegen, dem geschriebenen Wort, der schriftlichen Kommunikation wird die Verzerrung der Unmittelbarkeit unserer Gedanken vorgeworfen. Eine Verzerrung von Raum und Zeit, das bloße Supplement zum Original (vgl. 6.4).

55 Vgl. z.B. auch Abschnitt 8.4 Die gebrochene Symmetrie in der Lernberatung.

Das gesprochene Wort wird als ‚rein‘ aufgefasst hinsichtlich seiner Nähe zu dem es äußernden selbstgegenwärtigen Subjekt (vgl. 6.6). Darauf baut in gewisser Hinsicht auch die Kommunikationstheorie. In unserem Fall die Kommunikation, wie sie in der Lernberatung stattfindet. Sie wird mit einigen Anforderungen belegt (wie symmetrisch, offen und transparent usw.), die darauf hinweisen, dass eben dieses Bewusstsein als Selbstgegenwart in der mündlichen Kommunikationsform Lernberatung ‚auftaucht‘.

Die Vorstellung der Unmittelbarkeit des gesprochenen Wortes beruht auf dem ‚Mythos des Bewusstseins‘ und dieser Mythos meint nichts anderes als die Selbstgegenwart dieses Bewusstseins, die Präsenz des Subjektes. In dem vorhergehenden Abschnitt wurde dieser Mythos abgearbeitet, mit dem Ergebnis des immer nachträglichen Subjekts, das seiner vollen und ganzen Präsenz erfolglos nachstellt. Die Selbst-Affektion, über die eigene Stimme, als gegenwärtiges Subjekt ist der Versuch der Neutralisation dessen, was wir *différance* genannt haben. Was aber, wenn das gesprochene Wort – und davon gehe ich ja aus – schon ebenso ‚kontaminiert‘ ist wie das Geschriebene? Ja, sogar noch weiter gehend: wenn das gesprochene Wort den Merkmalen von Schrift unterworfen ist? Was, wenn das gesprochene Wort, wenn die mündliche Kommunikation schon immer auch gespalten ist, nie sich selbst in einem vollen und ganzen Sinne präsent werden kann? In dieser Arbeit geht es um die Implikationen der Kontamination des gesprochenen Wortes für die Lernberatungskommunikation. Ich gehe im weiteren Anschluss an die dargestellte poststrukturalistische Folie davon aus, dass die mündliche Kommunikation, als die wir uns hier die Beratung und in einem engeren Sinne die Lernberatung vorstellen, auf dem gleichen ‚Grund‘ stattfindet wie die geschriebene Sprache.

„Wenn man zugesteht, daß die Schrift (und das Zeichen [marque] im Allgemeinen) in Abwesenheit des Senders, des Empfängers, des Kontextes der Produktion und so weiter funktionieren können muß, impliziert dies, daß dieses Vermögen, die Fähigkeit, diese Möglichkeit immer eingeschrieben ist, daher notwendigerweise als Möglichkeit in das Funktionieren oder die funktionelle Struktur des Zeichens [marque] eingeschrieben ist [...] und daher muß man dies berücksichtigen, wenn man eine solche Struktur, in den Termini notwendiger Gesetze, analysieren oder beschreiben will.“ (Derrida 2001: 81 f.)

Das an dieser Stelle entscheidende Merkmal der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache ist die Iterabilität ihrer Zeichen.⁵⁶ Jedes Wort, jede reguläre Aussage kann wiederholt werden und in der Wiederholung erfährt jedes Wort und jede Aussage eine Veränderung. Man kann diesen Grund-

56 Damit wird vielleicht auch deutlich, dass für die Analyse von Kommunikation es auf dieser Ebene nicht relevant ist, ob diese Kommunikation nun schriftlich oder mündlich stattfindet. Das gilt dann in der Folge auch für die Analyse von Lernberatungskommunikation.

gedanken in zwei Richtungen weiter führen. In Richtung des geschriebenen Wortes: Ist ein Zitat, dass ja zweifellos eine durch Anführungszeichen markierte Wiederholung einer bereits geschriebenen Aussage darstellt, noch dasselbe als Zitat oder ist es nicht vielmehr schon in der Wiederholung zu etwas anderem geworden? Denn obgleich die Folge der Buchstaben, der Morpheme, der Wörter in einem Zitat dieselbe geblieben ist und das Zitat – soweit man über die Sprache verfügt – verstehbar ist, obgleich dieser Identität, steht jedes Zitat insofern es Zitat ist in einem anderen Kontext (vgl. Derrida 2001a: 69). In Richtung des gesprochenen Wortes: Es wird in aller Regel immer davon ausgegangen, dass das gesprochene Wort systematisch, prinzipiell und wesentlich unmittelbarer ist als das Geschriebene und das ein gesprochenes Wort in einem viel direkteren Verwandtschaftsverhältnis steht zu dem Gedachten. Wenn aber auch das gesprochene Wort, in dem es als Zeichen funktioniert, der gleichen Iterabilität unterliegt (also dem, was Derrida das Graphematische nennt) wie das Geschriebene, dann ist der Anspruch auf ‚Anwesenheit‘ als Differenzkriterium und als metaphysische Qualität nicht mehr aufrecht zu erhalten. Damit unterliegt die gesprochene Sprache – und damit eben auch unser Lernberatungsdialo g – den Regeln des graphematischen Zeichens und kann von diesem ‚Grund‘ aus analysiert werden. „Ist die (scheinbare) Tatsache der Anwesenheit des Senders oder des Empfängers nicht durch die Möglichkeit einer Abwesenheit kompliziert, gespalten, kontaminiert, parasitiert, insofern sie sich notwendigerweise in das Funktionieren des Zeichens [marque] einschreibt?“ (Derrida 2001: 82) Gesprochene und geschriebene Sprache haben ein gemeinsames Strukturmerkmal: die ‚Iterabilität‘. Die Wiederholbarkeit der sprachlichen Elemente ist Kennzeichen sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache. Es geht also um die Frage der Möglichkeit von Bedeutung, der Signifikation und die Bedeutung der Intentionen der Subjekte für die Signifikation. Sowohl in der Kommunikationstheorie als im Besonderen in der Lernberatungskommunikation wird der Intention der sprechenden Subjekte viel Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Analyse von Kommunikation zielt in einem klassischen Verständnis auf diese Intentionen. Um die Intentionen des Sprechers – in der Perspektive der Lernberatungskonzeptionen, die des zu Beratenden – erfassen zu können und damit die wirkliche Bedeutung einer Aussage zu erschließen, sollen Störungen möglichst ausgeschlossen werden und der Kontext möglichst vollständig bekannt sein. Aber muss man die Intentionen einer Aussage verstehen, um eine Aussage verstehen zu können oder ‚richtig‘ verstehen zu können? Wie weiter oben dargelegt wurde, unterstellt das elementare Kommunikationsmodell für erfolgreiche Kommunikation zum einen bewusste Intentionen, die sich in bestimmten Äußerungen niederschlagen sowie ein Subjekt dieser Intentionen. Die erfolgreiche Kommunikation wird unterbunden, wenn ein Unfall eintritt, der die Mitteilung korrumpiert.

Das heißt wenn der Sender nicht sagt was er meint oder der Empfänger nicht hört was der Sender sagt. Gehen wir einmal davon aus – und ich nehme hier die Kontroverse zwischen Searle und Derrida auf –, jemand würde vor langer Zeit gesagt haben: ‚Am zwanzigsten September 1793 brach ich zu einer Reise von London nach Oxford auf.‘ (Vgl. hier und im Folgenden Derrida 2001a: 101 f.) Diese Aussage können wir verstehen, obwohl der Autor dieser Aussage mitsamt seinen Intentionen schon vor langer Zeit verstorben ist. Gerade dem Aspekt der Abwesenheit des Sprechers – der Tod wird hier als eine spezifische Form der Abwesenheit verstanden – der Aussage ist hier besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Wir können die Aussage verstehen, obwohl wir von den Intentionen des Sprechers nichts wissen. Eben davon ist die Rede, wenn weiter oben behauptet wurde, das Zeichen unabhängig von Kontext und Intentionen funktionieren. Wir können das Gesagte also auch verstehen ohne „daß ich voll verstehe, was der Autor sagen wollte, wenn er gesagt hat was er sagen wollte“ (Derrida 2001: 102). Die Vorstellung der Kommunikation als ein volles Verstehen auf der Grundlage des vollen Sagens und Meinens eines Senders stellt also nur den Idealfall von Kommunikation dar, die zugleich als ‚echte‘ Kommunikation gilt.

„Aber diese ideale Hypothese scheint mir unannehmbar. Nicht so sehr aufgrund irgendeines faktischen Zufalls, der immer [...] diese ideale und in gewisser Weise juristische Situation ‚korrumpiert‘, kontaminieren, parasitieren kann. Sondern weil die Struktur des Zeichens [marque] selbst (zum Beispiel das Minimum an erforderlicher Iterabilität) die Hypothese der Idealisierung verbietet, nämlich die Entsprechung eines meaning zu sich selbst, eines saying zu sich selbst, des understanding zu einem geschriebenen oder gesprochenen sentence, zu einem Zeichen [marque] im allgemeinen.“ (Derrida 2001a: 102)

Mit anderen Worten, um es noch einfacher und konkreter zu sagen: Es gibt keine Intention, die ganz bei sich ist, die die Zeichen kontrolliert, die das was ausgedrückt wird beherrscht. Es gibt keine Intention, die sagt was sie meint. Meinen und Sagen kann in keinem Augenblick in Eins fallen, identisch sein. Die Intention (und in der Folge das Gemeinte und Gesagte, Geschriebene, Ausgedrückte) ist von Anfang an – durch das was Derrida Iterabilität nennt, ein Strukturmerkmal des Zeichens, seine Wiederholbarkeit und in dieser Wiederholbarkeit ‚gleichzeitige‘ Andersheit – gespalten und nicht in ihrem vollen ‚Selbstbesitz‘, also enteignet. Der Unfall – also das jemand nicht sagt was er meint oder jemand das Gesagte nicht so hört wie es gemeint war – ist folglich gar kein Unfall. Der Unfall ist vielmehr der Fall.⁵⁷ „Und das mis der misunderstandings, über welche wir uns hier un-

57 Dieser Schluss hat weitreichende Folgen für die Kommunikation wie sie in der Literatur zur Lernberatung entwickelt wird, die gerade den Unfall auszu-

terhalten oder welcher wir uns hier beschuldigen, muß seine wesentliche Möglichkeitsbedingung in der Struktur der Zeichen [marque] haben.“ (Derrida 2001: 103) Diese Aussage gilt für jede Markierung, für jedes Zeichen und damit auch für den Sprechakt.

Damit kommen wir zur zweiten Möglichkeit. Erinnern wir uns daran, dass die erste Möglichkeit die war, dass ein Autor/Sprecher/Subjekt sagt was er oder sie meint. Die zweite Möglichkeit geht nun dem ‚UnFall‘ nach, der, aus der Perspektive der ersten Möglichkeit, Abweichung. Sie wird von Searle auch ‚Korruption‘ genannt, mit dem Lesehinweis, dieses Wort nicht normativ aufzufassen. „Eine ‚immer mögliche‘ Korruption kann nicht ein äußerlicher Zufall oder Unfall sein, der die ursprüngliche und reine Struktur überrascht, die von dem, was ihr so geschieht, gereinigt werden könnte.“ (Derrida 2001a: 125) Das bedeutet aber in der Folge, dass schon der ‚ideal‘ genannten Struktur dieser ‚Unfall‘ immanent ist. „Diese Möglichkeit gehört zu den notwendigen Zügen der sogenannten Idealstruktur.“ (Ebd.: 125) Die Korruption der Idealstruktur ist also jederzeit und an jedem Ort denkbar. Damit gehört diese Möglichkeit strukturell dieser Idealstruktur an. Eine Darstellung und Analyse dieser ideal genannten Struktur kann folglich diese Möglichkeit nicht einfach ausschließen, sondern sie muss den ‚Unfall‘ systematisch einschließen.

In den Lernberatungskonzeptionen wird die Lernberatungskommunikation genau so modelliert: Die Korruption der Kommunikation (z.B. Nicht-Freiwilligkeit) wird als ‚immer mögliche‘ anerkannt, dann aber ausgeschlossen, zugunsten der ‚idealen‘ schematisierten Beratungssituation, die so herzustellen ist, dass der sogenannte Klient ohne Vorbehalte offen sprechen kann, damit er das äußert was er wirklich denkt (vgl. hierfür ausführlich Kapitel 8). Und natürlich stellt sich die Frage, wie Lernberatungskommunikation beschrieben werden kann, wenn ihr der UnFall systematisch wieder eingeschrieben werden soll? Diese Einschreibung verdankt sich der doppelten Geste der Dekonstruktion.

6.8 Die doppelte Geste der Dekonstruktion

Die doppelte Geste der Dekonstruktion wurde in den letzten Abschnitten schon mehrfach vorgeführt. Die Dekonstruktion als schon im Werk am Werk seiende, dezentriert das jeweilige Zentrum von Struktur. Dabei meint Dezentrierung aber nicht die nachträgliche Entfernung eines schon vorhan-

schließen versucht, um den Idealfall herzustellen, dass die zu Beratende sagt was sie meint und der Berater hört was gesagt und in der Folge gemeint wurde. Ein Effekt der Iterabilität der Zeichen zeigt sich also darin, dass das Subjekt als präsent auch in der Lernberatung nicht erscheint.

denen Zentrums. Es ist also nicht eine Bewegung gemeint, die der Struktur erst ‚angetan‘ werden müsste.

„Wenn die Struktur in ihrer jeweiligen Gestalt/Ordnung nicht durch ein außerstruktureles Prinzip festgehalten wird – und sie wird es nicht –, dann ist alles Struktur, und alle Strukturalität ist ein unendliches Spiel von Differenzen [...] Wenn Derrida nun sagt: ‚Alles ist Struktur‘, so meint er nicht: alles ist Taxonomie, sondern: Jeder Sinn und jede Bedeutung und jede Weltansicht sind im Fluß, nichts ist dem Spiel der Differenzen entzogen, es gibt keine an und für sich und für alle Zeit geltende Interpretation des Seins und der Welt.“ (Frank 1984: 85)⁵⁸

Interpretieren heißt dann nicht mehr unter einer Textoberfläche das Eigentliche, die Idee, den Kern des Textes herauszuarbeiten. Wenn also die Interpretation eines Textes nicht mehr auf dessen geschlossene Totalität zielt, dann ist es die Funktion von Interpretationen ‚Supplemente‘ herzustellen, also einen Ersatz und zugleich einen Zusatz zum Text. Dieses ‚Supplement‘ kann dabei nicht von Dauer sein, da sie kein ‚Ausweis‘ des Textes ist. Die Interpretation wurde nicht im Text gefunden, sondern an ihm und mit ihm erfunden. Es wurde vorgeschlagen, mithilfe der Dekonstruktion einen bestimmten Gegenstand zu untersuchen. An dieser Stelle kann deutlich geworden sein, dass der vorhergehende Satz Dekonstruktion ‚missversteht‘. Dieser Satz unterstellt, dass man sich einem Gegenstand nähern könnte, indem man diesen mit der Dekonstruktion bearbeitet. Das, was mit Dekonstruktion bezeichnet wird, insofern sie als Methode oder Verfahren der Textkritik bezeichnet wird beruht meines Erachtens auf einem Missverständnis hinsichtlich des Status von Dekonstruktion.⁵⁹ Wir können vielleicht davon sprechen, in der Lektüre bestimmte Texte, bestimmte Aussagen, bestimmte Themen zu dekonstruieren. Die Dekonstruktion aber kommt nicht von außen an einen Gegenstand, sondern verdankt sich der Strukturalität der Struktur. Die dekonstruktive Lektüre zielt darauf der Strukturalität der Struktur, wo sie zu unterbinden versucht wird, zu ihrem Recht zu verhelfen. „Einen Diskurs dekonstruieren heißt aufzeigen, wie er selbst die Philosophie, die er vertritt, bzw. die hierarchischen Gegensätze, auf denen er ruht, unterminiert, indem man die rhetorischen Verfahren nachweist, die die angenommene Basis der Beweisführung, den Schlüsselbegriff oder die Voraussetzung erst schaffen.“ (Culler 1988: 96)

In den ‚Mémoires‘ äußert sich Derrida hinsichtlich einer Aussage von Paul de Man zum Status von Dekonstruktion. „Die Texte dekonstruieren

58 Diese Feststellung erscheint erstaunlich banal. Sie erscheint so banal, dass die Aufregung, die sie verursacht hat, dass die Angriffe, denen sie ausgesetzt war, um so unverständlicher erscheinen.

59 Die Frage nach dem Status von Dekonstruktion wurde in den letzten vierzig Jahren unterschiedlich beantwortet. Sie wird und wurde auch als Methode verstanden (vgl. hierzu z.B. Münker und Roesler 2000: 140 ff.).

sich (selbst) aus sich heraus; es reicht aus, den Text an „sich (selbst“ zu erinnern.“ (Derrida 1988a: 167)⁶⁰ Royle bezieht sich auf diese Stelle und verbindet diese mit der Frage nach dem Status von Dekonstruktion. Er weist darauf hin, dass die Dekonstruktion weder Methode, noch Werkzeug oder Technik zur Analyse von Texten ist. Dekonstruktion wird einem Text nicht zugefügt. Es geht also, bezogen auf unseren Gegenstand, nicht darum die Texte zur Lernberatung zu dekonstruieren. Vielmehr sind diese Texte schon „in deconstruction“ (vgl. Royle 2003: 8). Dekonstruktion ist also keine Kraft oder Macht, die von Außen angreift, sondern sie ist der immer schon vorhandene Fremdkörper im Körper. Sie ist das andere im Gleichen.⁶¹ Dekonstruktion ist nicht nur nicht einfach eine Methode, sondern „Dekonstruktion ist nicht, was Du denkst. Aber das man denkt könnte schon Dekonstruktion sein“ (Bennington o.J.). Der Grund dieser Schwierigkeit kann an bestimmten ‚Konzepten‘ beschrieben werden. Die Namen dieser ‚Konzepte‘, die eben nicht einfach die zentralen Begriffe poststrukturalistischer Theorie á la Derrida kennzeichnen, sind z.B. la *différance*, Supplement, Pharmakon, Iterabilität, Dissemination, Spur oder Asche⁶² ... Diese drei Punkte stehen hierbei für weitere Begriffe, die je nach Perspektive ‚zentral‘ werden können und einen Platz in der Kette dieser Aufzählung erhalten. Solche Begriffe können sein: Arché, Urschrift, Gramma ...

Das Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe (1998) geht davon aus, dass mithilfe der Dekonstruktion folgende Fragestellung fokussiert werden kann:

„Wie läßt sich etwas von der Tradition Unterschiedliches denken, wenn das eigene Denken selbst durch diese Tradition geprägt ist? Da nach Heidegger und Derrida eine andere Sprache als die traditionelle nicht zur Verfügung steht, bedarf es einer polyvalenten Interpretation, welche verschiedene mögliche Lesarten aufdeckt, ohne sich auf eine tradierte herrschende Auslegung festzulegen.“ (Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe 1998: 137 f.)

Einen Hinweis über die ‚Natur‘ der Dekonstruktion liefert Royle, indem er zeigen kann, dass Derridas Texte, Texte sind, die beschreiben und verwandeln zugleich (vgl. Royle 2003: 22). Eine dekonstruktive Lektüre vollzieht damit eine doppelte Geste. Diese doppelte Geste ist nicht zufällig. Geht Derrida doch davon aus – und führt dies in seinen eigenen Lektüre-Texten immer wieder vor –, dass das westliche Denken, als ein zentrierendes, an Prinzipien organisiertes, ein Denken ist, das von (seinem) Anfang an immer schon ‚gerichtet‘ ist. Jedes Zentrum, jedes Prinzip versucht die Elemente

60 Derrida weist hier darauf hin, dass man sich über die Bedeutung des ‚sich (selbst)‘ verständigen müsse.

61 Für einen Überblick über die Diskussion zur Dekonstruktion vgl. z.B. Culler 2003 bzw. Zima 1994.

62 Vgl. zum Begriff ‚Asche‘, Derrida 1998: 221.

einer Struktur als Differenzen zu organisieren und damit in einer bestimmten Ordnung auszurichten. Da dieses Denken ein Denken in Oppositionen ist, bedeutet diese ‚Ausrichtung‘ auch eine Markierung der Opposition, das heißt innerhalb dieser Oppositionen setzt sich eine Hierarchie durch, wird eine Seite die privilegierte sein.

„Was mich damals interessierte und was ich jetzt auf anderem Weg fortzusetzen versuche, ist eine Art *allgemeine Strategie der Dekonstruktion* und zugleich eine ‚allgemeine Ökonomie‘. Diese müßte es ebenso vermeiden, die binären Gegensätze der Metaphysik einfach nur zu *neutralisieren*, wie auch sich einfach in dem geschlossenen Feld dieser Gegensätze *anzusiedeln* und sie somit zu bestätigen [...] Eine Dekonstruktion des Gegensatzes besteht zunächst darin, im gegebenen Augenblick die Hierarchie umzustürzen. Wer diese Umbruchphase vernachlässigt, übersieht die konfliktgeladene und unterwerfende Struktur des Gegensatzes. Wer zu rasch, und ohne den vorangegangenen Gegensatz im Auge zu behalten, zu einer *Neutralisierung* übergeht, die das frühere Feld *praktisch* intakt läßt, nimmt sich jede Möglichkeit, dort tatsächlich *einzugreifen*.“ (Derrida 1986: 87 f.)

Die doppelte Geste der Dekonstruktion besteht nun darin, diese Markierung und den Grund dieser Markierung in das Kalkül ihrer Analyse mit einzubeziehen. Das meint, dass deren Status auf dem ‚Grund‘ der *différance* untersucht wird. Und das meint, dass dieser Status umgeworfen wird zugunsten und auf die Seite des Marginalisierten.

7 Die Methodenfrage

In dieser Arbeit wird Lernberatung nicht als eine konkrete empirische Praxis oder Praktik untersucht. Zum Gegenstand der Untersuchung gehören vielmehr programmatische oder konzeptionelle Aussagen zu einer erwachsenenpädagogischen Praxis. In diesem Bild bleibend, lässt sich die konkrete empirische Praxis auch als ‚Original‘ bezeichnen über die Aussagen produziert wird. Die programmatischen und konzeptionellen Aussagen über die Lernberatung als Praxis wiederum sind zusammengefasst in Ansätzen zur Lernberatung, die hier untersucht werden. Die Aussagen, die im Rahmen einer Untersuchung von Aussagen zu einer pädagogischen Praxis gemacht werden, stehen also, in einem traditionellen Sinne, bezogen auf das sogenannte empirische Original (der Lernberatungshandlung) in einem nur sehr mittelbaren Verhältnis. Aussagen über Aussagen zu Aussagen des empirischen ‚Originals‘ könnten als Ersatz des Ersatzes des Originals bezeichnet werden. „Der Text tritt dabei an die Stelle des Untersuchten“ (Flick 1995: 43). Der Text ist, nach Flick, bezogen auf die qualitative Forschung, das Supplement zur ‚Realität‘, die ‚ursprünglich‘ untersucht werden sollte (vgl. ebd.: 44). Für diese Arbeit würde das in der Folge bedeuten, dass ‚Qualität‘ und ‚Reichweite‘ der hier erfolgenden Aussagen hinsichtlich der Lernberatung als pädagogischer Praxis nur gering einzuschätzen sind, da diese Aussagen eine nur sehr mittelbare Beziehung zur empirischen Praxis – als Original – aufzuweisen scheinen.

Eine solche Auffassung soll hier zurückgewiesen werden. Man könnte fast sagen, dass im Gegenteil einige dieser Aussagen über Aussagen zu den Aussagen der empirischen Lernberatungspraxis durch alle diese Ebenen hindurchgreifen, weil sie *prinzipiell* sind. Derrida beschreibt in ‚De la Grammatologie‘ einen ähnlichen Sachverhalt, um seine methodische Vorgehensweise vorzustellen. Bei Derrida lautet das Problem: Wie kann man sich auf Rousseaus Autobiografie („Konfessionen“) beziehen, ohne dessen ‚wirkliches‘ Leben zu beachten oder mit einzubeziehen?

„Selbst wenn die Lektüre sich nicht mit der Verdopplung des Textes begnügen darf, so kann sie legitimerweise auch nicht über den Text hinaus- und auf etwas anderes als sie selbst zugehen, auf einen Referenten (eine metaphysische, historische, psycho-biographische Realität) oder auf ein textäußeres Signifikat, dessen Gehalt außerhalb der Sprache, das heißt in dem Sinn, den wir diesem Wort hier geben, außerhalb der Schrift im allgemeinen seinen Ort haben könnte oder hätte haben können.“ (Derrida 1983: 274)

Die Position, dass es, in der Analyse von Text, nicht möglich ist auf einen Referenten (sei er metaphysisch oder psychophysisch) als sinnstiftendes Signifikat zurückgehen zu können, wurde in Kapitel 6 ausführlich vorgestellt. Methodologisch geht es hier jetzt um die Frage, wie, von dieser Position aus, mit Text umzugehen ist bzw. welchen Status Text für unsere Analyse einnimmt und was dann die dekonstruktive Analyse oder Lektüre von Text bedeutet. Die Textlektüre soll keine Verdoppelung des Textes sein, das heißt, sie soll nicht einfach den Text kommentieren oder interpretierend verdoppeln. Zugleich kann die Lektüre über den Text nicht hinausgehen, sie muss „innerhalb des Textes verbleiben“ (Derrida 1983: 275). Sie muss innerhalb des Textes bleiben, weil das, was herkömmlicherweise Referent zu nennen wäre, das sogenannte wirkliche Leben Rousseaus oder in unserem Fall die wirkliche Lernberatungskommunikation, als absolute Referenten notwendig, das heißt auch von Anfang an, abwesend sind. „Ein Text-Äußeres gibt es nicht.“ (Derrida 1983: 274) Die Aussage, ‚ein Äußeres zu Text gibt es nicht‘, verweist darauf, dass es kein transzendentes Signifikat gibt, das uns garantiert, die Identität eines Textes, seinen ‚tatsächlichen‘ Sinn, erkannt haben zu können.

In unserem Fall bedeutet das dann nicht, dass die ‚echte‘ Lernberatungskommunikation nicht interessieren würde, sondern, dass auch die sogenannte ‚echte‘ Lernberatungskommunikation nur als Text untersucht werden kann und darüber hinaus schon textuell ist. Auch die sogenannte Wirklichkeit, insofern sie für uns bedeutsam ist, ist schon Teil der Kette der Supplemente, gehört schon dem Reich der Markierungen an. Folgen wir dieser Argumentation, dann ist jeder Gegenstand, auch ein sogenannter empirischer, textuell und unterliegt damit den gleichen Strukturmerkmalen, denen Text unterliegt. Eine solche Annahme verändert das herkömmliche Verhältnis von Empirie und Theorie sowie zwischen Realität und Simulation. Auch das (sozial-)wissenschaftliche Original, die Wirklichkeit ihres empirischen Gegenstandes ist schon immer verwoben in eine ‚Kette von differentiellen Verweisungen‘. Damit soll nicht gesagt werden, dass es das selbe ist, ob man nun erziehungswissenschaftliche Aussagen über Lernberatung, Aussagen von Lernberatern über Lernberatung oder Lernberatungsgespräche selbst analysiert. Damit ist aber sehr wohl gesagt, dass alle Aussagearten bestimmte Strukturmerkmale teilen, das heißt, dass auch der sogenannte empirische Gegenstand oder Sachverhalt schon immer nicht *voll* und

ganz bei sich ist, schon immer nicht voll und *ganz präsent* ist.¹ Seinen ‚Grund‘ hat diese nicht volle Präsenz in dem was mit Derrida ‚différance‘ genannt wurde. Diese Verschiebung, die auch das sogenannte ‚empirische Original‘ betrifft, wirkt sich auf den hier verfolgten Problemhorizont folgendermaßen aus:

In der Analyse der Konzeptionen zur Lernberatung werden Aussagen untersucht, die als Aussagen über didaktische und pädagogische Interaktionen und Kommunikation gekennzeichnet werden können. In dieser Arbeit werden allerdings keine Aussagen untersucht, die man gemeinhin als ‚konkret‘ oder ‚empirisch‘ bezeichnen würde. Trotzdem wird hier die Auffassung vertreten, dass die untersuchten Aussagen ebenfalls ‚konkret‘ und ‚empirisch‘ und ‚real‘ sind. Wenn, wie hier vorgeschlagen wird, Kommunikation nicht über deren ‚Wirklichkeit‘ oder ‚Echtheit‘ zu bestimmen, sondern über deren Funktionsweise, dann spielt es für die Analyse auch keine Rolle, ob die Kommunikation ‚wirklich‘ stattgefunden hat oder ob sie ‚erfunden‘ wurde. Es spielt für eine solche Analyse vor allem eine Rolle, ob die (realen) Zeichen funktionieren. Daher ist die Unterscheidung zwischen Empirie und Theorie auf der hier angezielten Untersuchungsebene nicht wirksam oder in einem wörtlichen Sinne bedeutungslos.

Aus diesem Grund ist es auch möglich sogenannte fiktive Kommunikation ‚ernsthaft‘ zu analysieren. Man könnte also z.B. bestimmte Ausschnitte aus Hustvedts ‚Was ich liebte‘ analysieren, um damit zu veranschaulichen, wie Kommunikation funktioniert.² Dass nämlich ein Kommunikationsmodell – im Gegensatz zum gebräuchlichen Verständnis – nicht von der ‚Ernsthaftigkeit‘ (der Wahrheit) her zu entwickeln ist, sondern – vom komplizierteren UnFall aus – von der ‚Lüge‘. Das heißt dass es für Kommunikation wichtiger ist, dass die die Kommunikation bildenden Zeichen funktionieren, als das die daran Beteiligten sich ernsthaft und wahrhaftig äußern.³ Daraus folgt für die Analyse und Konzeption von Kommunikation – und folglich auch für einen ihrer Spezialfälle, die Beratungskommunikation – das es nicht darum geht, das ‚ideale‘ Beratungsgespräch konzeptionell zu rahmen (und dann der Praxis verfügbar zu machen), sondern von den strukturellen Möglichkeiten der Kommunikation ausgehend zu argumentieren.⁴

1 Zu diesen Strukturmerkmalen gehören z.B. die Iterabilität, die *différance*, die Spur oder das Supplement.

2 Vgl. Hustvedt, Siri: Was ich liebte. Reinbek bei Hamburg 2003.

3 Eco zeigt, dass Kommunikation eben auch funktioniert, wenn ein ‚Missverständnis‘ vorliegt oder wenn ‚gelogen‘ wird, insofern das Kriterium des ‚Funktionierens‘ eben nur darauf angewiesen ist, dass ein Zeichen ‚übermittelt‘ und ‚gelesen‘ wird (vgl. auch Eco 2002: 49). Diese Thema wird mit Bezug auf die Lernberatungskommunikation in dem Abschnitt 8.4 Die gebrochene Symmetrie in der Lernberatung ausgeführt werden.

4 Man könnte auch an Mader anschließen bzw. diesen noch zuspitzen: „Eine Falldarstellung ist immer schon die Theorie eines Falles“ oder zugespitzt: Von einem ‚Fall‘ zu sprechen ist schon eine Abstraktion, heißt schon nicht

Was bedeutet das aber für die weitere Vorgehensweise? Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass Dekonstruktion keine Methode sei, kein Verfahren, das man anwenden könnte, um Texte zu lesen, zu verstehen oder gar richtig zu verstehen. Die Dekonstruktion wird nicht von Außen an einen Gegenstand herangebracht. Dekonstruktion ist im Werk schon am Werk. Die dekonstruktive Lektüre bringt die im Werk am Werk seiende Dekonstruktion hervor. Die Dekonstruktion selbst ist also keine Methode und auch kein Lektüreverfahren, sondern wird in einem Lektüreverfahren, das ich dekonstruktiv nenne, hervorgebracht. Die dekonstruktive Lektüre unterscheidet sich grundlegend von anderen sozialwissenschaftlichen Verfahren zur Analyse von Texten. Flick geht davon aus, dass Texte drei Funktionen im qualitativen Forschungsprozess haben. Sie stellen die Datengrundlage dar, auf der Erkenntnisse gewonnen werden, sie sind das, was im Forschungsprozess interpretiert wird und sie sind das Ergebnis dieses Forschungsprozesses.

In den vorangegangenen Abschnitten wurde unter anderem zu zeigen versucht, dass hier eine weitere Bedeutung von Text vorgeschlagen wird. Die Vorstellung einer Realität, die als Original funktioniert und durch Text ersetzt wird, wird insofern zurückgewiesen, als im Anschluss an die post-strukturalistische Folie hier davon ausgegangen wird, dass auch die sogenannte Wirklichkeit, insofern sie für uns bedeutsam ist, also Element eines Systems von Markierungen ist, wie Text funktioniert. Damit ist ein erster Unterschied markiert. Ein zweiter Unterschied lässt sich in der Vorstellung der Funktion von Text im Forschungsprozess beschreiben. Wie Flick, bezogen auf qualitative Forschung, Texte als das Material versteht, das zu interpretieren ist, geht auch Keller, auf die Diskursanalyse Bezug nehmend, davon aus, dass diese „immer und notwendig ein Prozess hermeneutischer Textauslegung“ sei (Keller 2004: 72). Die dekonstruktive Lektüre ist ausdrücklich keine auslegend interpretierende.⁵ Sie ist keine hermeneutische Lektüre, die Text so zu verstehen versucht, wie er von dem Textproduzenten (z.B. einem Autor) gemeint war (vgl. z.B. Koller 2003). Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik, als eine Spezialform sozialwissenschaftlicher Analyse von Text macht dabei nicht nur das Subjekt als Autor des zu untersuchenden Datenmaterials stark, sondern auch die Forscherin als reflexives Subjekt des ‚methodisch kontrollierten Verstehens‘ (vgl. Soeffner 2000). Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht Text zu interpretieren, insofern

mehr ‚in den Dingen‘ zu sein (vgl. Mader und Weymann 1975: 125). Zugespielt ließe sich grammatologisch sagen: ‚Sprechen‘ heißt schon, nicht mehr in den Dingen zu sein.

- 5 Johnson gebraucht anstelle des hier bevorzugten Begriffs der dekonstruktiven, den der supplementären Lektüre (vgl. Johnson 1981: X ff.). Bossinade wiederum bevorzugt den Begriff der disseminalen Lektüre (vgl. Bossinade 2000: 158). Alle drei Titel beschreiben eine bestimmte Form der Lektüre als methodisches Vorgehen, mit dem die Mehrdeutigkeit von Text ‚produziert‘ wird.

‚Interpretation‘ das Verstehen der Intention des Sprechenden oder Schreibenden Subjekts meint, das sich im Text als verschriftlichte Rede wesentlich zum Ausdruck bringt (vgl. Bossinade 2000: 152 ff). Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht den eigentlichen Sinn eines Textes zu rekonstruieren, insofern der eigentliche Sinn eines Textes der ist, den der Autor oder Sprecher als Subjekt mit diesem übermitteln. Die dekonstruktive Lektüre zielt nicht auf die interpretierende und kommentierende Verdoppelung des Textes, sie zielt nicht darauf das hinter dem Text liegende zu explizieren, da es kein hinter dem Text gibt. „Il n’y a pas de hors texte.“ (Derrida 1967a: 227) Insofern ist die Dekonstruktion keine Hermeneutik.⁶ Die Annahme der Textualität von Sprache, Schrift und in einem weiten Sinne von Welt, die in den vorhergehenden Abschnitten über die Strukturalität der Struktur, die Stellung des Supplements, der *différance*, dem hinzugefügten Subjekt und der Kritik an der Vorstellung der Kommunikation als idealisierter und schließlich über die doppelte Geste der Dekonstruktion vorgestellt wurde, bildet die Grundlage der dekonstruktiven Lektüre.

Die dekonstruktive Lektüre wurde bislang negativ bestimmt, also darüber, was sie nicht ist bzw. was sie nicht möchte. In der Art wie sie hier verstanden wird, ist sie nichts weniger als die Destruktion ihres Gegenstandes, als vielmehr eine Art Dekomposition. Insofern steht die dekonstruktive Lektüre in einem intimen und zugleich distanzierten Verhältnis zu ihrem Objekt. Sie benötigt immer eine Vorlage, sie kann ihre Arbeit nur vollziehen an schon Vorhandenem. Sie verfährt dabei nicht ausgehend von einem willkürlichen Zweifel. Die dekonstruktive Lektüre zielt auf die Störung und Zerstreung (Dissemination) der Dominanz eines Modus von Bedeutung. Die Möglichkeit der Zerstreung von Bedeutung im Text verweist wiederum auf die Strukturalität der Struktur, die von der *différance* im Spiel gehalten wird. Die dekonstruktive Lektüre zielt durch die Zerstreung der dominierenden Bedeutung auf die Eröffnung des möglichen Spiels von Bedeutungen. Betrachten wir dazu exemplarisch die Ökonomie pädagogischer Aussagen.

Exkurs: Das Begehren der Pädagogik

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen – und im Gang durch Aussagen zur Lernberatung wird dies deutlich werden können –, dass pädagogische Argumente nach einem bestimmten Kalkül, einer Art pädagogischer Algebra, funktionieren. Pädagogische Aussagen lassen sich durch eine bestimmte Figur kennzeichnen. Das pädagogische Objekt wird mithilfe einer Funktion in einen anderen ‚Zustand‘ überführt. Diese Gleichung wird insofern kompliziert, als dem pädagogischen Objekt (ein Kind, eine Gruppe, ein Mensch, ein Subjekt, ein Teilnehmender oder z.B. eine Lernerin, usw.) eine

6 Über das Verhältnis von Hermeneutik und Dekonstruktion vgl. auch Angehrn 2002; Wellmer 2002.

Unbestimmtheit und Unkontrollierbarkeit zugeschrieben wird, so dass die Gleichung

$$\text{Objekt} + \text{Funktion} = \text{Objekt}'$$

nicht einfach funktioniert. Dieser ‚Komplikation‘ wird mithilfe pädagogischer Theorien und Modelle begegnet. Pädagogische Theorien und Modelle zielen in der Folge darauf ab, die genannte Gleichung a) zu begründen und b) didaktisch zu strukturieren. Versuchen wir zuerst die Struktur der Gleichung nachzuvollziehen.

Die Grundstruktur der Gleichung lässt sich so beschreiben: Ein Objekt (o), in einem bestimmten Zustand (z_y), zu einer bestimmten Zeit (t) wird durch Anwendung einer bestimmten Funktion (f_x), in einen anderen Zustand (z_z) überführt wird, so dass aus dem Objekt (o) ein Objekt (o') geworden ist. Übersetzen wir die Variablen der Gleichung: Mit dem Objekt der Gleichung ist das pädagogische Objekt gemeint, also das ‚Subjekt‘, das ‚Individuum‘, der ‚Mensch‘, usw. Der vielleicht nicht glücklich gewählte Ausdruck ‚Zustand‘ meint den jeweiligen Ausgangszustand des Objektes. Die anzuwendenden Funktionen bezeichnen die Prozesse, denen das Objekt (o) im Zustand (z_y) ‚unterzogen‘ werden soll, um den Zustand (z_z) herzustellen um Objekt (o) in Objekt (o') übergehen zu lassen. Die tief gestellten Variablen (x, y, z) bezeichnen hierbei die jeweiligen Mengen möglicher Funktionen oder Zustände. Zu der Menge (y) gehören z.B. Unmündigkeit, Unfreiheit, aber auch Erziehbarkeit oder Tabula rasa usw. Zu der Menge (x) gehören die pädagogischen Prozesse wie z.B. Entwicklung, Wachstum, Erziehung, Bildung, Lernen aber auch Optimierung usw. Die Menge (z) beinhaltet Elemente wie z.B. Mündigkeit, Freiheit, Autonomie, Selbstständigkeit aber auch Kompetenzen als mögliche Objekteigenschaften.

Warum nun, so ließe sich fragen, wird hier auf eine Ökonomie pädagogischer Aussagen abgestellt? Die Elemente der Mengen (y) und (z) sind Differenzen wie ‚Mündigkeit‘ (Teil der Menge z) vs. ‚Unmündigkeit‘ (Teil der Menge y). Diese Aussage ist insofern nicht überraschend, als vor einem poststrukturalistischen Hintergrund davon auszugehen ist, dass Text (also auch Aussagen und Argumente) als Zeichensystem sich über Differenzen konstituiert. Pädagogische Argumente können so auch als spezifisches Arrangement von Differenzen aufgefasst werden. Diese jeweiligen Pole der Differenzen sind allerdings keineswegs ‚gleichberechtigt‘, sondern eine Seite der Differenz wird privilegiert. Aus ‚Unmündigkeit‘ soll ‚Mündigkeit‘ werden. In Bezug auf die Objekte und ihre Zustände haben wir es mit (polaren) Differenzen zu tun, die jeweils markiert sind. Das heißt die, in diesem Sinn, ideale pädagogische Differenz ist eine, die einen der beiden Pole abschreibt, an den Rand drängt, ausschließt und diese *Markierung* einzufrieren versucht.

In der Folge ist jedes pädagogische Argument und auf einer anderen Ebene jede pädagogische Interaktion immer gerichtet auf ein bestimmtes Ziel. Konkret meint dies, dass Mündigkeit der Unmündigkeit vorgezogen wird oder dass Selbststeuerung Fremdsteuerung vorgezogen wird und dass das eine zugunsten des anderen überwunden werden soll. Diese Markierungen stellen ein bestimmtes Problem pädagogischer Theorie- und Modellbildung dar. Diesen Theorien und Modellen scheinen immer schon bestimmte markierte Differenzen vorauszugehen, die sich als pädagogische Ziele vorstellen lassen. Die Funktion von pädagogischen Argumenten wäre dann, die Verwandlung eines Ist-Zustands in einen Soll-Zustand zu begründen und auszuarbeiten. Die Aussagen pädagogischer Theorien und Modelle zielen prinzipiell darauf ab, das marginalisierte, den UnFall auszuschließen, den AbFall zu überwinden. Mit anderen Worten, den unvollkommenen Ist-Zustand in einen vollkommenen oder vollkommeneren Soll-Zustand zu verwandeln, und um es pädagogisch noch genauer zu formulieren einen ‚Rückweg aus der Entfremdung‘ (Buck 1984) zu finden. Mit dieser kurzen Ableitung sind wir in die poststrukturelle Analyse eingetreten. Der vorgestellten Strukturgleichung wird unterstellt, dass mithilfe pädagogischer Argumente (und Interaktionen) versucht wird Differenzen zu markieren und markierte Differenzen zu stabilisieren und diese im ‚Idealfall‘ in der beschriebenen Art aufzulösen. Damit wird versucht die Strukturalität von Struktur zu neutralisieren.

Mit der Neutralisation der Strukturalität der Struktur wird ein dominierender Modus von Sinn zu fixieren versucht. Wie weiter oben gezeigt, ist diese Neutralisation stets bedroht und fragil (vgl. Abschnitt 6.3), insofern die Struktur einem Spiel unterliegt, dass auch das Zentrum der Struktur einschließt. Die Zerstreung eines dominierenden Modus von Sinn in der dekonstruktiven Lektüre kalkuliert mit diesem Spiel, mit dieser Bewegung, mit dieser Diskrepanz, mit diesem Abstand, der zwischen dem, was ein Autor, ein Sprecher, ein Subjekt sagen will und dem, was das Gesagte oder Geschriebene bedeuten kann, entsteht. Es gibt hierfür unterschiedliche Strategien oder Hebel, um in einem Text diese Differenzen hervorzuarbeiten. Die dekonstruktive Lektüre macht diese Differenz des Textes zu sich selbst manifest, indem sie Wörter, die einen doppelten oder mehrfachen Sinn haben, wie ein Scharnier benutzt, um den Text ausgehend von dem Sinn, der in diesem bevorzugt wird, kippen oder schwenken zu lassen. Eine weitere Lektüreoperation der dekonstruktiven Lektüre zielt auf die fehlende Übereinstimmung von wörtlicher und übertragener Bedeutung eines Ausdrucks. Eine dritte Lesestrategie zielt auf die Beziehung zwischen Ausgangspunkt und Schlussfolgerung eines Arguments und dabei im Besonderen auf solche Beziehungen, die problematisch oder zirkulär erscheinen (vgl. Johnson 1981: XIV f.). „Die Lektüre hingegen muß ein bestimmtes, vom Schriftsteller selbst unbemerktes Verhältnis zwischen dem, was er an verwendeten

Sprachschemata beherrscht, und dem, was er nicht beherrscht, im Auge behalten.“ (Derrida 1983: 273) Was hier Derrida auf den Schriftsteller bezogen beschreibt, gilt meines Erachtens für jede Sorte von Autor. Für Autoren wissenschaftlicher Texte ebenso, wie für Sprecher in einer Alltagsinteraktion. Insofern kann das Vorgehen der dekonstruktiven Lektüre auch auf die Analyse von Sprechhandlungen, wie zum Beispiel die Lernberatung, bezogen werden. Dies gilt meines Erachtens schon auf der Ebene des Materials, da die Sprechhandlungen bzw. die mündliche Kommunikation insofern sie beobachtet, reflektiert oder analysiert werden soll, schon als Transkript, Audio- oder Videoaufzeichnung, also in dem von mir hier vorgeschlagenen Sinne, als Text vorliegt. Meines Erachtens reichte schon dieses Argument als Beleg für die Irrelevanz der Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation bzw. von Sprache und Schrift, auf der hier vorgestellten und angestrebten Analyseebene. Es gibt aber noch ein weiteres systematisches Argument. Es handelt sich hier um das Argument der Textualität von Wirklichkeit, also auch von mündlicher Kommunikation. ‚Es gibt kein Äußeres zum Text‘. Schon die mündliche Rede unterliegt den Merkmalen von Schrift. Ich gehe daher tatsächlich davon aus, dass sich eine dekonstruktive Analyse transkribierter Lernberatungskommunikation durchführen ließe. In dieser Arbeit wird die dekonstruktive Lektüre vorerst allerdings nur hinsichtlich erwachsenenpädagogischer Texte eingesetzt. Die dekonstruktive Lektüre zielt auf eine Lücke. Diese Lücke, dieser Abstand des Textes zu sich selbst, produziert ein Verhältnis. Dieses Verhältnis kann beschrieben werden als Differenz zwischen der Beherrschung des Diskurses durch einen Autor und den Grad, in dem der Autor von dem Diskurs, in dem er spricht oder schreibt, beherrscht wird. „Dieses Verhältnis ist jedoch nicht durch eine bestimmte quantitative Verteilung von Schatten und Licht, Schwäche und Stärke gekennzeichnet, sondern durch eine signifikante Struktur, die von der Lektüre erst *produziert* werden muß.“ (Derrida 1983: 273)

Die dekonstruktive Lektüre versucht nicht die Schwächen der Autoren hervorzarbeiten, also zu zeigen, wo sie welche Fehler oder Unzulänglichkeiten auszeichnen, sondern geht vielmehr davon aus, dass dieses Verhältnis zwischen Beherrschung und beherrscht werden prinzipieller Art ist und folglich für jede Art von Text und Autor gilt. Es geht folglich nicht um die Fehler und Schwächen eines Autors, sondern um die Frage, wie dass was in einem Text zum Ausdruck gebracht werden soll, mit dem verbunden ist, was ausgeschlossen wurde und zugleich, wie dass was ausgeschlossen wurde sich hinter dem Rücken des Autors wieder in den Text einschreibt bzw. in der dekonstruktiven Lektüre wieder eingeschrieben wird. „Statt um der Reinheit willen die unreinen Reste fallen zu lassen, schenkt sie gerade ihnen ihre Aufmerksamkeit.“ (Masschelein und Wimmer 1996: 21) Von dem ausgehend, was in einem Text als natürlich oder selbstverständlich behauptet

tet oder eingeführt wird, liest die dekonstruktive Lektüre rückwärts auf die Möglichkeit dieser Aussage hin. Die dekonstruktive Lektüre fragt also nicht nach dem was eine Aussage meint, sondern vielmehr nach dem Ort, von dem aus sie befestigt oder fixiert wird, nach ihrem Zentrum, ihrem Grund oder ihrem Ziel.

In dem folgenden Kapitel wird die dekonstruktive Lektüre der Texte zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Dabei werden nicht alle Texte in einem quantitativen Sinne gleichberechtigt gelesen, sondern das folgende Kapitel stellt das Destillat dieser Lektüre vor. Es stellt die Aspekte in der Literatur zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor, die als Scharniere funktionieren können, um die Dominanz einer bestimmten Bedeutung, einer bestimmten Funktion, die Lernberatung in diesen Texten erhält, aufzubrechen und umzukehren, indem dieser bestimmte Sinn fragwürdig gemacht wird. Zu diesen Aspekten gehört das zentrale Prinzip in der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen, in der die Lernberatung verortet wird: die Selbststeuerung des Lernens. Außerdem gehört zu diesen Aspekten, die Behauptung der Symmetrie in der Lernberatungsinteraktion, sowie die Vorstellung des zu beratenden Subjekts als Anwesendes und in der Folge die Idealisierung der Lernberatungskommunikation, die in der Schematisierung dieser kulminiert.

8 Dekonstruktion in der Lernberatung

8.1 Die erziehungswissenschaftliche Rezeption

Von einer vertiefenden Rezeption strukturalistischer oder poststrukturalistischer Positionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung kann zwar nicht gesprochen werden. Es finden sich mittlerweile eine ganze Reihe von Aufsätzen und Monografien, die poststrukturalistische Positionen mit der Erziehungswissenschaft verknüpfen, insgesamt aber ist die Rezeption dieser Positionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplinen bis in die Gegenwart ein Randphänomen geblieben. In den 1980er Jahren beginnt die Rezeption in der Erziehungswissenschaft nur zögerlich und vor allem skeptisch. Als Grund wird die Identifikation der Postmodernedebatte insgesamt und damit auch des (Post-)Strukturalismus mit düsteren Diagnosen, wie dem Ende der Geschichte, dem Ende der Pädagogik oder dem Tod des Subjekts angeführt (vgl. Krüger 1997: 167 f.). Die Rezeption fand in den 1980er Jahren vornehmlich unter dem Leitbegriff der Postmoderne statt, unter dem zugleich so viele unterschiedliche Positionen und Traditionen zusammengefasst wurden, dass die Bedeutung dessen, was mit Postmoderne gemeint sein könnte, sich weit verstreut. Es gibt ein weiteres Argument, das gegen den Gebrauch des Begriffs der Postmoderne spricht.

„Der Name ‚Postmoderne‘ mag eine schlechte Erfindung sein, und die Tatsache, daß die meisten Autoren von anderen so etikettiert werden, ohne sich selbst diesem Identifikationsgebot zu beugen, bekräftigt diesen Verdacht. Darüber hinaus suggeriert er eine Epocheneinteilung, eine Einordnung in einen bestimmten Geschichtsverlauf, der von den Kritikern der Moderne bestritten wird.“ (Meyer-Drawe 1990b: 83)

Nicht nur, dass die üblichen Verdächtigen sich selbst nicht als ‚postmodern‘ identifizieren lassen wollen, sondern auch die begrifflich nahe liegende Be-

deutung von ‚Postmoderne‘ als historische Entwicklung, die durch das ‚Post-‘ angespielt ist, wird in der Regel zurückgewiesen.¹ Insofern lassen sich sehr unterschiedliche Positionen als postmodern bezeichnen und damit wird zugleich der Begriff wenig aussagekräftig. Der kleinste gemeinsame Nenner der Texte oder Autoren, die postmodern genannt werden, liegt vielleicht darin, dass diese eine Kritik an der Moderne bzw. an zentralen Kategorien und Denkmustern der Moderne formulieren.

Das gilt für die Systemtheorie ebenso wie für den Strukturalismus. Auch die ‚moderne‘ Systemtheorie, insbesondere die konstruktivistisch gewendete Systemtheorie im Anschluss an Luhmann (vgl. Luhmann 1984) lässt sich als postmoderne Theoriekonstruktion verstehen, insofern sie z.B. mit dem Subjekt auf ein wesentliches Konzept der Moderne verzichtet und den Differenzbegriff als wesentliches theoretisches Konstrukt in Abgrenzung zum Identitätsbegriff einsetzt. In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung lassen sich exemplarisch Olbrich, Schäffter und Kade nennen, die für drei Generationen der Rezeption und zunehmenden Bedeutung der Systemtheorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung stehen (vgl. z.B. Olbrich 1994: 159 ff; Schäffter 1998; Kade und Seitter 2005). Die Bedeutungszunahme systemtheoretischen Denkens in der Erziehungswissenschaft, wie auch in der Erwachsenenpädagogik, zeigt sich vielleicht auch darin, dass die Systemtheorie, in sogenannten systemisch-konstruktivistischen Aussagen, die seit Mitte der 1990er Jahre außerordentliche Prominenz erfahren, als Referenz eingesetzt wird. Der Differenzbegriff ist systemtheoretisch insofern besonders relevant, als die Systemtheorie das System in sein begriffliches Zentrum stellt und mit diesem System dessen Grenze zur Umwelt des Systems. Mit der Betonung der System-Umwelt-Grenze geht die zentrale Bedeutung des Differenzbegriff für die Systemtheorie einher. Zum Zweiten ist der Differenzbegriff systemtheoretisch besonders relevant, als mit der Systemtheorie davon ausgegangen wird, dass Systeme sich kommunikativ durch Selektionsleistungen herstellen, die entlang bestimmter Differenzen, die systemkonstitutiv sind, vorgenommen werden. Das Wissenschaftssystem z.B. organisiert sich so ausgehend von der Grunddifferenz *wahr – falsch*. Komplexität wird in Kommunikation durch die Selektion von Differenzen reduziert. So zentral der Differenzbegriff für die Systemtheorie auch ist, ist er doch in einem differenten Kontext zu verstehen hinsichtlich der in dieser Arbeit entwickelten poststrukturalistischen ‚Position‘. Während mit der Systemtheorie behauptet werden kann, dass die Grundlage von Systemen Differenzen sind und ohne Differenzen keine Systeme denkbar wären, wird in einer poststrukturalistischen Perspektive ebenfalls vom Differenzbegriff ausgegangen, die bestehenden Differenzen werden dabei aber jeweils angegriffen. Der Differenzbegriff ist für

1 In der Regel meint hier, dass der ‚epochale‘ Gebrauch der Postmoderne durchaus auch zu finden ist (vgl. z.B. Kupffer 1990).

eine poststrukturalistische Argumentation mithin ebenso zentral, wie für eine systemtheoretische. Sein Status ist aber nicht konstitutiv sondern dekonstruktiv. Einen besonders interessanten Versuch der Kombination von Systemtheorie und Poststrukturalismus unternimmt Fuchs, dem es gelingt die Differenzen beider Aussagensysteme miteinander ins Spiel zu bringen (vgl. Fuchs und Pankoke 1994, Fuchs 1995, Fuchs 1997).

Fromme unterscheidet drei Phasen der Rezeption postmoderner Figuren in die Erziehungswissenschaft. Die ‚sporadische Aufmerksamkeit‘, den ‚breiten Diskussionseinstieg‘ sowie die ‚Ausdifferenzierung‘. Entscheidend für die Rezeption waren aus Frommes Sicht interessanterweise zwei konzentrierte Diskussionen, in denen die Spannung zwischen Moderne und Postmoderne thematisiert wurde. Zum einen nennt Fromme das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik von 1987 mit dem Titel ‚Pädagogik und Postmoderne‘ und zum anderen den Kongress der DGfE von 1992 unter dem Titel ‚Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise‘ (vgl. Fromme 1997: 153 ff.). Lutz und Wenning dagegen beschreiben das erziehungswissenschaftliche Denken der Differenz dagegen in vier Phasen. Dabei verstehen sie diese Phasen nicht sich ablösend, sondern zwar zeitlich versetzt einsetzend, aber dann parallel sich weiter entwickelnd. Im 19. Jahrhundert wird der Differenzbegriff gebraucht, um auf die Benachteiligung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen hinzuweisen, die gleichgestellt und gleichberechtigt sein sollten. Auf den ‚Gleichheitsdiskurs‘ folgt dann eine Gegenbewegung, in der die Differenz betont wird und das Anderssein als das eigentlich bessere zum ‚Normalen‘ hervorgehoben wird. Als dritte Phase beschreiben sie dann den Versuch, Differenz zugunsten von Gemeinsamkeiten aufzulösen, während die vierte Phase unter der Signatur des Poststrukturalismus geführt wird, in dem Differenz als soziale oder diskursive Konstruktion verstanden wird, die es zu reinterpretieren bzw. zu dekonstruieren gilt (vgl. Lutz und Wenning 2001: 15 f.).

In den frühen 1990er Jahren entstehen verschiedene Publikationen, die sich mit dem Verhältnis von Postmoderne oder Poststrukturalismus und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft beschäftigen. Dazu zählt z.B. der zweibändige Sammelband von Marotzki und Sünker, in denen insbesondere das Verhältnis von Kritischer Erziehungswissenschaft mit ‚postmoderner‘ Theorie beleuchtet wird (Marotzki und Sünker 1992) In den Beiträgen wird das schwierige Verhältnis von Kritischer Theorie und Postmoderne ebenso beleuchtet, wie die möglichen Anschlussmöglichkeiten. In dieser Phase ist in der Auseinandersetzung mit der sogenannten Postmoderne vor allem Lyotard zentral, der in der jüngeren Diskussion für die Humanwissenschaften den Begriff der Postmoderne in seinem Ende der 1970er Jahre entstandenen Gutachten ‚Das postmoderne Wissen‘ geprägt hat. Erst daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit anderen zentralen Autoren wie Foucault, Baudrillard und Derrida. Aber auch hier kann im Anschluss an Nolda

davon gesprochen werden, dass ein spezifisches Rezeptionsverhalten dazu führt, dass auf der einen Seite nur begrenzt auf wenige Referenztexte zurückgegriffen wird und dass auf der anderen Seite die Rezeption in der Disziplin scheinbar immer wieder von vorne beginnt, ohne sich stark aufeinander zu beziehen.² Besonders in der Literatur zur ästhetischen Erziehung (vgl. Maset 1995), der Integrationspädagogik (Lenzen 1996), der feministischen Erziehungswissenschaft (Löw 2001) aber auch der Sozialen Arbeit oder der Sozialpädagogik (Maurer 2001) werden poststrukturalistische Positionen besonders rezipiert und für pädagogische Fragestellungen fruchtbar gemacht. Meines Erachtens liegt dieser Rezeptionsschwerpunkt in der Nähe zum Differenzbegriff begründet. Das Andere, das Ausgeschlossene, das an den Rand gedrängte sind Themen des Poststrukturalismus ebenso wie für die ästhetische, interkulturelle Erziehungswissenschaft oder für die Integrationspädagogik (vgl. Lutz und Wenning 2001: 13 ff.).

In 2001 legen Fritzsche u.a. einen Sammelband vor, in dem das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Poststrukturalismus ebenso ausgelotet wird, wie die Frage nach dem Status des Subjekts und des Anderen in der Pädagogik sowie auch mögliche dekonstruktive Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder (vgl. Fritzsche et al. 2001). Das Spektrum reicht hierbei von der Bedeutung Lacans in der sozialpädagogischen Jugendarbeit (vgl. Althans 2001) bis zur Bedeutung der ‚Queer Theory‘ für die Jungen oder die Mädchenarbeit (vgl. Howald 2001, Stuve 2001). Ehrenspeck gibt darin einen differenzierten Überblick über die erziehungswissenschaftliche Rezeptionsgeschichte sowie die diese dominierenden Themen (vgl. Ehrenspeck 2001: 21 ff.). Im Zentrum der Auseinandersetzung – sowohl in einem ablehnenden oder kritischen wie auch in einem positiv anschließenden und affirmativen Sinne – stehen die zentralen Begriffe und Konstrukte pädagogischer Theoriebildung. Dazu gehört das Subjekt mit den begleitenden Konstrukten Ich, Identität, (Selbst-)Bewusstsein (vgl. z.B. Brunkhorst 1993; Meueler 1993; Meyer-Drawe 1990a; Meyer-Drawe 1990b; Richter 1997; Ricken 1999; Schmerfeld 1991; Zirfas 2001) wie die Bildung (vgl. z.B. Forneck 1993; Koller 1999) sowie der Aspekt der Macht in pädagogischen Interaktionen und Institutionen (vgl. z.B. hierzu Höhne 2003 oder Pongratz 1990). Die Thematisierung der traditionellen Begriffe wird dabei häufig mit einer Art Gegenbegriff verknüpft, also entlang einer bestimmten Differenz entwickelt. Zu solchen Gegensetzungen zählen Moderne – Postmoderne, Aufklärung – Postmoderne, Identität – Differenz, das Eine und das Viele usw. Die Diskussion um sogenannte postmoderne Positionen läuft zunächst entlang einer begrifflichen Linie um Alterität, Pluralität und Differenz vs. der pädagogischen Tradition, die verknüpft

2 Zu dem Zusammenhang zwischen Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren vgl. Nolda 1996.

wird, mit der Unterstellung oder Suche nach dem Ursprung, dem Einen und dem Identischen.

Im Rahmen der Rezeption, die beginnend in den frühen 1990er Jahren sich insbesondere den sogenannten poststrukturalistischen Positionen zugewandt hat, wurde vor allem auf zwei ‚Verfahren‘ zurückgegriffen, mit denen versucht wird das erziehungswissenschaftliche Feld zu untersuchen: die Diskursanalyse und die Dekonstruktion. Höhne zeigt bezogen auf den Kulturbegriff, wie ein diskursanalytischer Zugriff aussehen würde, der Differenzen als diskursiv produzierte versteht (vgl. Höhne 2001: 210 f.) und legt eine diskursanalytische Untersuchung des Konstruktes ‚Wissensgesellschaft‘ vor (Höhne 2003). Masschelein und Wimmer zeigen Mitte der 1990er Jahre in der Monografie ‚Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit‘ in mehreren dekonstruktiven Analysen paradoxe Strukturen im pädagogischen Denken und Handeln auf und eröffnen damit einen Anschluss pädagogischen Denkens an die Dekonstruktion und damit auch an die *différance* (vgl. Masschelein und Wimmer 1996). Für die aktuelle deutschsprachige Diskussion sind die Sammelbände von Höffer-Mehlmer und Ricken zu nennen, die einen Überblick über die aktuelle Diskussion der möglichen Anschlüsse poststrukturalistischer Theorie an Erziehungswissenschaft und Pädagogik anbieten (Fritzsche 2001; Höffer-Mehlmer 2003; Ricken 2004). Ein in den letzten Jahren neuer Fokus ist die machttheoretische Analyse, die sich im Anschluss an Foucault in *gouvernementalität*stheoretischen Zugängen zur Disziplin und zum Feld ausdrückt (vgl. Weber und Maurer 2006). Vor diesem Hintergrund können auch die Einführungen in die Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung von Forneck und Wrana gelesen werden (Forneck und Wrana 2003; Forneck und Wrana 2005).

In der englischsprachigen Rezeption findet sich ebenfalls eine überschaubare Reihe von Autoren. Zu einer relativ frühen Auseinandersetzung mit Derrida, Lacan und Beuys legt Ulmer 1985 seine ‚Applied Grammatology‘ vor (Ulmer 1985), für eine Integration postmoderner Theorien in die adult education sei exemplarisch Usher u.a. genannt (Usher et al. 1997). In den letzten Jahren hat sich um die Zeitschrift ‚Educational Philosophy and Theory‘, eine Gruppe von Autorinnen und Autoren gefunden, die poststrukturalistische Theorien pädagogisch aufnehmen (vgl. dazu z.B. die Themenhefte zu Bildung und Derrida (2003a; 2003b) und die Festschrift für James Marshall in 2005). Einen Einblick über die angloamerikanische Diskussion zu poststrukturalistischen Theorien in Beziehung zur Pädagogik geben die beiden Sammelbände Peters 1998 und Marshall 2003.

Die Erziehungswissenschaft – und insbesondere die deutschsprachige Erziehungswissenschaft – hat sich insgesamt schwer getan und tut sich bis heute mit poststrukturalistischen Positionen schwer, da die durch diese gestellte Herausforderung hinsichtlich zentraler (erwachsenen-)pädagogischer Konstrukte als Bedrohung der Disziplin bzw. des Gegenstands der Disziplin

aufgefasst wurde.³ Erst in den letzten vielleicht zehn Jahren scheint die Bedrohung durch diese radikale Kritik abzunehmen, obgleich die Zahl der Arbeiten, die sich auf poststrukturalistische Referenzen beziehen, zunimmt. Vielleicht muss der vorhergehende Satz aber auch in seiner Aussage umgekehrt werden. Vielleicht nimmt die Bedrohung auch ab, weil mehr Arbeiten vor diesem Hintergrund vorliegen und sich zeigen lässt, dass diese weder die Disziplin noch den Gegenstand so radikal bedrohen, wie befürchtet worden war. Zugleich hat sich seit Mitte der neunziger Jahre ein Theoriestrom etabliert und als *Mainstream* durchgesetzt, der ebenfalls unter der Überschrift ‚Postmodernismus‘ geführt wird, dessen theoretischer Hintergrund aber der des Radikalen und Sozialen Konstruktivismus mit systemisch-systemtheoretischen Anreicherungen ist.

Insofern lässt sich zwar sagen, dass die poststrukturalistisch argumentierenden Publikationen zugenommen haben, zugleich diese aber Randphänomene geblieben sind. Man kann also durchaus feststellen, dass es eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren gibt, die sich mit den möglichen Beziehungen zwischen poststrukturalistischer und pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Theorie beschäftigen. Und doch bleibt dem erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Diskurs ein gewisses Unbehagen, gewisse Zweifel in der Auseinandersetzung mit solchen Theorien, die dazu noch wenig praktisch erscheinen anzumerken.⁴ Die folgenden Abschnitte, die verschiedene Aspekte von Lernberatung einer dekonstruktiven Lektüre unterziehen, können vielleicht auch einen Beitrag leisten, das genannte Unbehagen zu mindern und zugleich die produktive Seite dekonstruktiver Analysen aufzeigen.

8.2 Die Aussicht

Warum nun – um diese Frage noch einmal zu wiederholen – warum nun also die ‚Dekonstruktion der Lernberatung‘ oder um genauer zu formulieren: die ‚Dekonstruktion der Lernberatungskonzeptionen‘? Auch für die Konzeptionen zur Lernberatung gilt das schon in ‚Das Begehren der Pädagogik‘ formulierte. Ich möchte zeigen, dass es in den Lernberatungskonzeptionen eine Schwierigkeit gibt hinsichtlich deren Auffassung von Kommunikation und Interaktion. Die Schwierigkeit liegt meines Erachtens darin, dass die Lernberatungskommunikation, die in den Konzeptionen vorgeschlagen wird, eine Form idealisierter Kommunikation ist. Idealisiert ist diese Kommunikation insofern, als Lernberatung nicht allein bestimmte Voraussetzungen und Variablen erfüllen muss, um ‚Lernberatung‘ genannt

3 Vgl. Ehrenspeck 2001: 21 f.

4 Vgl. ebd.: 21.

werden zu können.⁵ Vielmehr bauen diese Voraussetzungen und Variablen – und darauf beruht die Idealisierung – auf einer Vorstellung der ‚Präsenz der Subjekte‘ auf.⁶ Die Analyse dieser Voraussetzungen der Beratungskommunikation soll in einem zweiten Schritt vorgenommen werden. In einem ersten Schritt soll aber die Grundlage dieser Voraussetzungen in den Blick geraten, die Konstellation der ‚idealen‘ Kommunikation. Diese Konstellation unterstellt, dass das Subjekt der Aussage, z.B. eine Sprecherin, sagt was sie meint und darüber hinaus ein Hörer versteht was die Sprecherin sagt und in der Folge verstehen kann was die Sprecherin meint. Mit dieser Voraussetzung wird ein bestimmter Einsatz in die Kommunikation verbunden, der ‚Ernsthaftigkeit‘ oder ‚Wahrheit‘ genannt werden kann. In den Texten zur Lernberatung wird zugunsten der ‚idealisierten‘ Konstellation von Kommunikation die nicht-ideale Kommunikation konzeptionell ausgeschlossen.

Nun möchte ich aber in meiner Arbeit die ‚Idealisierung‘ der (Beratungs-)Kommunikation als problematisch zurückweisen. Diese ist insoweit problematisch, als es diese ‚ideale‘ Kommunikation nicht einfach gibt, weder praktisch, noch theoretisch, um hier auf diese gebräuchliche Unterscheidung zurückzugreifen. Zugleich drängt sich die Frage auf warum jeder Fall von Kommunikation, außer dem des Idealfalls, als UnFall aufgefasst und als solcher behandelt oder eben nicht behandelt wird? Die Gründe dieses heimlichen Übereinkommens liegen meines Erachtens in der oben vorgestellten Ökonomie pädagogischer Argumente. Was aber, um es vorerst als Frage zu formulieren, wenn Kommunikation nicht einfach ideal ist oder sein kann? Was aber, um noch eine zweite Frage anzufügen, wenn Kommunikation als ‚Austausch von Zeichen‘ nicht nur nicht als ‚rein‘ zu kennzeichnen wäre, sondern als in der Struktur des Zeichens begründet prinzipiell verunreinigt?⁷

-
- 5 Zu diesen Voraussetzungen und Variablen gehören z.B. die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Beratung, die Gleichberechtigung der Kommunikationspartner, aber auch die Verantwortlichkeit hinsichtlich der Umsetzung der Beratungsergebnisse auf der Seite des ‚Rat Suchenden‘; ebenso wie dessen Bereitschaft einen ‚Rat‘ anzunehmen. Weiterhin gehört zu diesen Bedingungen auf der Seite des Beraters ‚Fachkompetenz‘, ‚Empathie‘, ‚Kongruenz‘ und ‚Akzeptanz‘. Mit Hilfe dieser Begriffe soll das was ‚Beratung‘ genannt wird unterscheidbar werden (von anderen Formen pädagogischer Kommunikation).
- 6 Die Figur der ‚Präsenz der Subjekte‘ wurde in ‚Das apokryphe Subjekt‘ ausgeführt. Sie meint zusammengefasst etwa Folgendes: ‚Präsent‘ werden die ‚Subjekte‘ der Kommunikation dann genannt, wenn davon ausgegangen wird, dass die Subjekte voll und ganz in der Kommunikation aufgehen. In der Humanistischen Psychologie, die für einige Lernberatungskonzeptionen bedeutsam ist, würde die ‚Präsenz der Subjekte‘ mit den Begriffen ‚Authentizität‘, ‚Echtheit‘, ‚Kongruenz‘, ‚Integration‘, ‚Aktualisierung‘ oder ‚Ganzheit‘ bezeichnet werden.
- 7 Vgl. z.B. auch bei Hustvedt in ‚Was ich liebte‘, erläutert Violet dem Erzähler einmal den Begriff ‚Vermischung‘, wie sich Handlungen und Beziehungen

Konzentrieren wir uns noch einmal auf die Frage nach der ‚reinen‘ oder ‚idealen‘ Kommunikation. Ich gehe hier davon aus, dass Kommunikation dann ‚ideal‘ genannt werden kann, wenn alle an der Kommunikation beteiligten voll und ganz ‚meinen was sie sagen‘, ‚verstehen was gesagt wird‘ und ‚verstehen was gemeint ist‘.⁸ Wenn ich meine was ich sage und verstehe was gesagt wird und verstehe was mit diesem Gesagten gemeint war, weil mein Gegenüber ebenfalls meint was er sagt usw., dann bedeutet dies, dass das was gesagt wird voll und ganz präsent ist, dass es keinen Millimeter Platz gibt zwischen dem Gesagten, dem Gemeinten und dem Sprecher.⁹ ‚Unreine‘ Kommunikation wären dann alle anderen Fälle: Jemand sagt nicht was er oder sie meint, jemand versteht zwar, was der oder die andere sagt aber nicht was gemeint war usw. Ich möchte nun nicht einfach behaupten, dass jede Kommunikation ‚unrein‘ zu nennen ist, sondern vorerst nur die Frage stellen, warum schließen alle bekannten (Lern-)Beratungsansätze diese ‚Unfälle‘ aus und was würde passieren, wenn man (Lern-)Beratung einschließlich dieser ‚Unfälle‘ zu denken versucht? Warum wird die nicht-ideale Beratungskommunikation ausgeschlossen, obwohl es gute Gründe gibt, davon auszugehen, dass es ein Strukturmerkmal von Zeichen und Kommunikation ist, dass das Gesagte ‚unernst‘ gemeint sein kann, dass man ‚getäuscht‘ werden kann, dass man ‚belogen‘ werden kann, dass ich täusche, lüge oder unernst spreche, dass ich das was ich meine, nicht sage oder nicht sagen kann usw.¹⁰ Es könnte ja sogar sein, dass genau aus diesem Grund so viel Aufwand betrieben wird, Kommunikation zu ‚klären‘. Eine Theorie der Beratung muss meines Erachtens diese notwendige Möglichkeit – dass in der ‚Praxis‘ jemand nicht voll und ganz meint was er oder sie sagt oder z.B. nicht voll und ganz freiwillig an einer Beratung teilnimmt – berücksichtigen.

Ich wiederhole es noch einmal: Das heißt nicht, dass es nicht vorkommen könnte, dass eine Beratung freiwillig stattfinden kann, sondern nur, dass es jederzeit, grundsätzlich, prinzipiell möglich ist, dass eine Beratung eben nicht freiwillig oder nicht ganz freiwillig stattfindet. Mit dieser Ein-

vermischen, wie also die ‚Mutter‘ von Mark immer in der Beziehung zwischen Violett und Mark anwesend sein kann bzw. anwesend ist, ohne ‚wirklich‘ anwesend zu sein. Der Erzähler findet später selbst Beispiele für solche ‚Vermischungen‘. Ich würde nun solche Vermischungen in dem gleichen Zusammenhang beschreiben, wie ich ihn eben angerissen habe. Vermischungen, ‚Parasitierungen‘, ‚Pfropfungen‘ sind Effekte der Struktur von Zeichen.

8 Vgl. auch die Auseinandersetzung zwischen Derrida und Searle bezüglich einer Theorie der Sprechakte (Derrida 2001a).

9 Damit ist das gemeint was weiter oben ‚Präsenz der Subjekte‘ genannt wurde.

10 Das ist keine Aussage darüber, dass ‚Lügen‘, oder ‚Täuschen‘ wünschenswert wäre oder privilegiert würde, sondern nur eine Aussage darüber, das ‚Lügen‘ und ‚Täuschen‘, ‚Vergessen‘ und ‚Verdrängen‘ eben *prinzipiell* und damit notwendig mögliche Aspekte von Kommunikation sind, die *immer* vorkommen können.

schränkung ist die Frage nach dem Status des Konstruktes ‚Freiwilligkeit‘ aufgeworfen. Pätzold unterscheidet eine äußere und eine innere bzw. Binnenfreiwilligkeit (vgl. Pätzold 2005: 74). Er geht davon aus, dass die äußeren Bedingungen der Lernberatung durchaus verpflichtend sein können und dass diese verpflichtenden Bedingungen transparent gemacht werden sollen. Entscheidend scheint für Pätzold die innere Freiwilligkeit, die er als Kennzeichen von Lernberatung versteht. „Freiwilligkeit scheint für Lernberatung, ein außerordentlich begünstigender Faktor zu sein.“ (Ebd.: 77) Abgesehen von der Frage, die das Wörtchen ‚scheint‘ hier eröffnet, scheint die Unterscheidung in eine innere und eine äußere Freiwilligkeit wiederum auf ein Lernberatungsobjekt zu verweisen, das gleich einer Monade der Welt gegenübersteht. Es stellt sich folglich die Frage, wer denn da beraten wird und ob das oder der zu Beratende in einer dualen Ordnung steht, die womöglich in der Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung ein Äquivalent findet (vgl. Klein und Reutter 2005b: 5) oder, ob die Verbindungen zwischen Außen und Innen nicht sehr viel fragiler und vielfältiger sind, als die klassischen Vorstellungen einer psychophysischen Einheit oder von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zuzulassen scheinen. Vielleicht ist das Konstrukt ‚Freiwilligkeit‘ nicht so leicht in ein Außen und ein Innen zu unterscheiden, ebenso wie es vorstellbar ist, dass ein Subjekt nicht ganz das sagt was es meint.

Und was wäre dann zu tun aus der Sicht der Konzeptionen, die diesen Fall ausschließen? Was ist zu tun, wenn Menschen nicht sagen was sie meinen und zwar nicht, weil sie ‚böartige‘ Lügner sind, sondern, weil die Identität zwischen ‚Meinen‘ und ‚Sagen‘ von Anfang an gespalten ist, weil Meinen und Sagen nicht identisch sind? Was tun, wenn Meinen und Sagen nicht einfach ‚Eins‘ sein können? Nicht nur ‚Lernberatung‘ – sondern Kommunikation im Allgemeinen – aber eben auch Lernberatung findet nicht einfach in einem ‚idealen‘ Raum statt. Sie findet statt in immer schon ge- oder vermischten Verhältnissen. Und diesem Umstand soll die folgende Analyse theoretisch ‚Rechnung‘ tragen.

8.3 Selbstgesteuert in die Lernberatung

Ein konzeptionelles Konstrukt, um das die Aussagen zur Lernberatung kreisen, ist ‚Selbststeuerung‘. Das Konstrukt der Selbststeuerung steht in einer engen Verbindung mit den konstruktivistischen Ansätzen in der Erwachsenenpädagogik.¹¹ Dabei wird Selbststeuerung a) entweder als Postulat einge-

11 Obgleich der Begriff mindestens in der Lernpsychologie eine darüber hinausweisende Geschichte hat. Zu Beginn der siebziger Jahre, wird der Selbststeuerungsbegriff eingesetzt in Abhebung zum verhaltenspsychologischen bzw. behavioristischen Steuerungsbegriff. In den Wörterbüchern und Lexika

setzt (vgl. Pätzold 2004: 181) oder b) als Prinzip des Lernens Erwachsener behauptet (vgl. Kemper und Klein 1998: 28) oder c) als neurobiologischer Grund des Lernens (vgl. Siebert 2001: 97) vorgestellt. Zugleich ist das ‚Subjekt‘ der Selbststeuerung vielfältig. So wird ‚Selbststeuerung‘ bezogen auf den oder die Lernenden, auf das Subjekt, auf das Individuum, den Teilnehmer (Pätzold; Kemper und Klein), aber auch auf das Denken und Lernen bzw. das Gehirn oder das Nervensystem (vgl. Siebert 2001: 97).

Der theoretische erziehungswissenschaftliche Gewinn, der mit der Prominenz des Selbststeuerungskonstruktes im Zusammenhang mit konstruktivistischen Theorieansätzen behauptet werden kann, liegt in dessen Angriff auf interventionistische Vereinfachungen des ‚Lehr-Lern-Komplexes‘. Zugleich ist die ‚Selbststeuerung‘ verbunden mit einer Fokussierung und Zentrierung der Lernenden. Mithin erlaubt der Konstruktivismus „das Erwachsenenbildungsgeschehen im Kontext der in ihm sich artikulierenden Eigenlogiken der beteiligten Subjekte sowie der involvierten Systeme zu beschreiben.“ (Arnold 2006: 166)

Konstruktivistische Aussagen eröffnen, nach Arnold, einen neuen Blick auf das Erwachsenenbildungsgeschehen und soll die ‚vielen Wenden‘ der Erwachsenenpädagogik integrieren können (vgl. ebd. S. 166). Mithilfe eines Radikalen Konstruktivismus, der durch die Neurobiologie und die Hirnforschung begründet ist, sollen die Theorien der Erwachsenenbildung in ein Gesamtkonzept überführt werden können.¹² Im Anschluss an Maturana, einen Vordenker des Radikalen Konstruktivismus, geht Arnold davon aus – und interessanterweise versteht er als konstruktivistisch argumentierender Wissenschaftler diese Feststellung als ‚unabweisbar‘ – dass unsere Welt in den Grenzen unserer Sinnesorgane und unseres Gehirns produziert wird (vgl. Arnold 2006. S. 168).¹³ Diese Wahrnehmungen werden nun wiederum zuerst durch das ‚emotionale System‘ verarbeitet. Arnold geht davon aus, dass vor der kognitiven Verarbeitung ‚die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit‘ steht. Das sich selbst hervorbringende (autopoietische), selbstrückbezügliche (selbstreferentielle) Subjekt, unser Lerner zum Beispiel, konstruiert eine je eigene Wirklichkeit, auf der Basis der schon gemachten Erfahrungen, des schon gewussten Wissens und des schon gekonn-

der Pädagogik taucht der Selbststeuerungsbegriff zu dieser Zeit noch nicht auf. In der Lernpsychologie wird mit dem Selbststeuerungsbegriff, der behavioristischen Vorstellung von Steuerung eine Innen- bzw. Selbststeuerung komplementär angefügt. Diese Selbststeuerung funktioniert dabei wie die externe Verhaltenssteuerung über positive und negative Verstärkung. Der Selbststeuerungsbegriff steht in diesem Zusammenhang kybernetischen und informationstheoretischen Ansätzen nahe. Vgl. exemplarisch dazu Blöschl 1973.

12 Bremer kritisiert allerdings die konstruktivistischen Aussagen zum selbstgesteuerten Subjekt, insofern dieses „ohne sozialen Ort zu sein“ scheint und die Gesellschaftlichkeit als bedingender Aspekt der Konstruktion von Subjektivität damit ausgeblendet wird (vgl. Bremer 2006).

13 Ist das eine Überraschung? (Vgl. Arnold 2006: 172).

ten Könnens gefiltert durch die Sinnesorgane und das Gehirn auf der einen Seite und einen Emotionsfilter auf der anderen Seite. Die ‚emotionale Konstruktion der Wirklichkeit‘ hat den Status einer ‚unabweisbaren‘ neurobiologischen Tatsache. Wir stoßen hier auf ein Problem in der konstruktivistischen Theoriekonstruktion bzw. auf ein Problem des Status von neurobiologischen Tatsachenaussagen und pädagogischem Begehren. Arnold geht nun zwar davon aus, dass unser Wirklichkeitszugang auf der Basis unserer Sinnesorgane und unseres Nervensystems emotional konstruiert ist, zugleich schlägt er aber vor, dieses Prinzip unserer Wirklichkeitskonstruktion pädagogisch zu verbrämen. Die emotionale Konstruktion soll durch das ‚informierte Beobachten‘ als reflexivem Zugang zur eigenen emotionalen Wirklichkeitskonstruktion aufgeklärt werden (vgl. ebd. S. 168 f.).¹⁴ Und diese Wendung ist nun doch einigermaßen überraschend, obwohl Arnold davon ausgeht, dass die verschiedenen erwachsenenpädagogischen Autoren in ihren verschiedenen Wirklichkeitszugängen gefangen bleiben und so wenig überraschende Aussagen bieten können (vgl. ebd. S. 172). Obgleich diese Aussage auch für Arnold gelten möchte, überrascht die pädagogische Ausschmückung des neurobiologisch begründeten Radikalen Konstruktivismus den Autor doch immer wieder aufs Neue. Oder gilt etwa die Aussage, die Arnold explizit auf Faulstich, Pongratz, Alheim und Kade münzt, dass diese immer in ihrer eigenen Weltsicht argumentieren und daher nur sehen können was sie sehen, was wiederum den Konstruktivismus belegen kann, für Arnold selbst nicht? Natürlich weiß auch Arnold, dass er nur sehen kann, was er sehen kann und nicht sieht, was er nicht sieht. Aber warum scheint der Konstruktivist nicht zu sehen, dass der Konstruktivismus, indem dieser als ‚unabweisbare‘ Metatheorie behauptet wird, die ‚unabweisbar‘ zeigt, dass ‚die Welt, die wir sehen, ein Produkt unserer Sinnesorgane ist‘ (ebd. S. 168), unkonstruktivistisch begründet wird? Ist der Konstruktivismus hinsichtlich seiner eigenen Konstruktionen blind? Könnte der konstruktivistische Erwachsenenpädagoge sich nicht selbst ‚informiert beobachten‘, um wieder ‚Herr im eigenen Haus‘ zu werden?¹⁵ So erstaunt und überrascht es geradezu, dass gerade in der Begründung von Konstruktionen und Konstruktivität unserer Wirklichkeit wiederum auf Adjektive wie ‚eigentlich‘ oder Verben wie ‚unabweisbar‘ zurückgegriffen wird. Also Wör-

14 Kade und Seitter verstehen, meines Erachtens, die Selbstbeobachtung in nicht unähnlicher Weise, als bedeutsamen Modus des Lernens. Ganz besonders interessant erscheint hierbei die Beobachtung, dass die Selbstbeobachtung verstanden als Modus des Lernens, ein Lernen ist, das eine Differenz unsichtbar macht. Während in der pädagogischen Kommunikation das Defizit des Lernenden manifest wird, bleibt dieses im Modus der Selbstbeobachtung latent (vgl. Kade und Seitter 2006).

15 Auf dieses psychoanalytische Programm/Motto Freuds greift auch Arnold zurück, wenn er von Bildung, als informierter Selbstbeobachtung unserer emotionalen Konstruktionen spricht (vgl. Arnold 2006: 168 f.).

ter, die sich nicht geradezu durch eine Referenz auf Konstruktivität qualifizieren, sondern, wie das Adjektiv ‚eigentlich‘, auf einen Kern, auf ein jenseits der Konstruktivität von Konstruktionen verweisen.

Das ‚konstruktivistische Paradigma‘ schlägt auch in die Lernberaterliteratur durch. Neben den konstruktivistisch-systemisch argumentierenden Ansätzen integrieren sowohl der individualpsychologische wie auch der humanistische Lernberateransatz konstruktivistische Axiome. Aus diesem Grund soll in diesem Abschnitt die Frage nach dem Status des Konstruktes Selbststeuerung in der Lernberatung gestellt werden. Das Konstrukt ‚Selbststeuerung‘ hat in den genannten Lernberateransätzen bestimmte Funktionen. Es legitimiert die didaktische Handlungsweise ‚Lernberatung‘ und darüber hinaus funktioniert es als konzeptionelle Begründung der Ausgestaltung dieser Handlungsweise. Das Komposita ‚Lernberatung‘ weist begrifflich darauf hin, dass hier eine professionelle pädagogische Handlungsweise (Praktik) entwickelt wird, die von Praktiken der Beratung her konzipiert werden, im Gegensatz (oder mindestens ergänzend) zu einer anderen prominenten professionellen pädagogischen Praktik: der Lehre. Diese Praktiken sind mit Attributen qualifiziert. Zum Beispiel steht die Beratung für ‚ermöglichen‘, ‚begleiten‘ oder ‚unterstützen‘. Lehre wird dagegen verbunden mit Attributen wie ‚leiten‘, ‚führen‘, ‚unterrichten‘ oder ‚steuern‘ (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998; Pätzold 2004; Siebert 2001).

Vergewissern wir uns zuerst noch einmal hinsichtlich des Status des Konstrukts ‚Selbststeuerung‘. Was bedeutet es, wenn ‚Selbststeuerung‘ den Status eines Postulats oder eines Prinzips erhält. In einer sehr interessanten Fragestellung bringt Pätzold ‚Selbststeuerung‘ mit pädagogischen Interaktionen in ein, vorsichtig formuliert, problematisches Verhältnis, das uns noch beschäftigen wird. „Wie kann Interaktion durch einen Lehrenden angebahnt werden, wenn auf Seiten des Lernenden Selbststeuerung postuliert wird?“ (Pätzold 2004: 181) Selbststeuerung wird postuliert.¹⁶ Der theoretische Hintergrund vor dem Pätzold ‚Selbststeuerung‘ versteht ist der ‚Konstruktivismus‘, der in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption sein pädagogi-

16 Unter einem Postulat wird eine sachlich oder denkerisch notwendige Annahme verstanden, die zwar nicht oder noch nicht bewiesen ist, die aber vernünftigerweise vorausgesetzt werden kann/muss (vgl. Duden). Aus der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1995: 307: „Postulat (lat. Forderung [...]), Terminus der Wissenschaftstheorie und praktischen Philosophie [...]. In der antiken Disputationsethik sind P.e Sätze, die ein Gesprächspartner einer Erörterung zugrundelegt, ohne daß die anderen Gesprächspartner diesen beipflichtet hätten. Deshalb hat ein auf P.en aufgebautes Gespräch nur hypothetischen Charakter; seine Resultate sind nur gültig, wenn und insofern die P.e ungeachtet der fehlenden Zustimmung, letztlich doch gelten [...] Im Gegensatz zu diesen traditionellen Unterscheidungen werden heute P. und Axiom als Bestandteile axiomatischer Theorien [...] durchgehend synonym verwendet.“

ches Objekt als autopoietisches, selbstreferentielles System konstruiert.¹⁷ Siebert stellt diesen Zusammenhang folgendermaßen dar: „Denken und Lernen sind operational geschlossene, strukturdeterminierte Prozesse unseres Nervensystems. Strukturdeterminiert heißt aus pädagogischer Sicht: Wir lernen so, wie es unsere kognitiven Strukturen ermöglichen; wir hören nur das, was wir hören können; wir denken so, wie es unserem Denkstil entspricht; wir begreifen das, wofür wir einen Begriff haben“. (Siebert 2001: 98) Selbststeuerung als Postulat meint dann, dass das pädagogische Objekt – z.B. die Lernende – grundsätzlich, notwendig, von vorneherein sich selbst hervorbringt und selbstrückbezüglich ist. In der Folge ist der Lernende ‚strukturdeterminiert‘. Wenn man den Lernenden als „mentales System“ versteht (vgl. Siebert 2004: 91), dann ist dieser Lernende strukturdeterminiert, insofern seine Systemoperationen ausschließlich aus den Elementen der Systemstruktur heraus sich verstehen lassen. Siebert formuliert die obige Aussage variierend „[...] wir sehen nicht, was wir nicht sehen“ (ebd.: 91). Mit Arnold lässt sich die Strukturdetermination auch folgendermaßen fassen: „In dem wir bei unserem Erkennen so vorgehen, werden wir nicht nur sehend, sondern bleiben auch blind, da wir implizit vergangenheitsorientiert bzw. ‚konservativ‘ wahrnehmen.“ (Arnold 2006: 167) Die Lernerin als System (mental, kognitiv, psychisch, neuronal etc.) nimmt die Umwelt in den Grenzen ihrer Struktur wahr. Strukturdetermination bezeichnet den Umgang eines Systems mit Umweltperturbationen in Bezug auf die schon gemachten Erfahrungen, auf das schon vorhandene Wissen, so dass Arnold folgert, „Erkennen ist somit stets ein Wiedererkennen“ (ebd.: 167). Die dem Lernenden als ‚System‘ äußere Umwelt dringt nicht unmittelbar in dieses System hinein, sondern ‚stört‘ (perturbiert) es an seiner Systemgrenze. Die Art und Weise, wie diese Perturbation in dem perturbierten System wirkt, hängt allein vom perturbierten System bzw. von dessen schon etablierter Struktur ab (vgl. z.B. zusammenfassend Arnold et al. 2001: 300 ff).

An dieser Stelle setzen auch Kemper und Klein das Prinzip der ‚Selbststeuerung‘ ein: „Eine der pädagogischen Implikationen des radikalen Konstruktivismus ist ein Verständnis vom Lernen Erwachsener, das *prinzipiell* vom selbstgesteuerten Lernen ausgeht. Dieses ‚self-directed-learning‘ wird von außen perturbiert (gestört, irritiert) aber nicht gesteuert.“ (Kemper und Klein 1998: 28) [Hervorhebung PK] Vergewissern wir uns noch einmal dieser Aussage. Der radikale Konstruktivismus impliziert pädagogisch ein bestimmtes Verständnis von Lernen (oder hier vom Lernen Erwachsener). Dieses Verständnis geht aus von einem Lernen, das ‚selbstgesteuert‘ genannt wird. Dieser Ausgangspunkt ist kein einfacher, sondern ein prinzi-

17 Mit dem pädagogischen Objekt wird hier auf das Subjekt, das Individuum, die Lernende oder das Lernen usw. verwiesen.

pieller.¹⁸ Was kann dann die obige Aussage bedeuten? Ein bestimmtes Verständnis des Lernens Erwachsener hat sein Prinzip (seinen Anfang, seinen Ursprung, seine Grundlage, seine Regel usw.) in der ‚Selbststeuerung‘. Ein solches Verständnis vom Lernen Erwachsener, auf diesem Prinzip basierend, nennen die Autorinnen eine pädagogische Implikation des radikalen Konstruktivismus. Kemper und Klein referieren auf Varela, eine ‚graue Eminenz‘ des radikalen Konstruktivismus, um ihre eigene Aussage zu verstärken und zu differenzieren. Der durch eine äußere Störung (Perturbation) hervorgerufene Wandel (meint das Lernen?) ist demnach einem störenden ‚Agens‘ geschuldet, wird von ihm hervorgerufen, zugleich ist der Wandel des betreffenden Lebewesens von seiner Struktur ‚determiniert‘ (vgl. Kemper und Klein 1998: 28). Die Aussage, dass das Lernen Erwachsener prinzipiell selbstgesteuert ist, ist hier eine Tatsachenaussage.

Die Frage welcher Art dieses Prinzipielle ist, das ‚Selbststeuerung‘ genannt wird, ist zentral, insofern dieses Prinzip als Prinzip ein Anfang ist, die Arché, der Grund, von dem aus, in dem uns hier beschäftigenden Spektrum der Erwachsenenpädagogik, Lernen und die Beratung des Lernens gedacht werden können. Ist es zulässig Kemper und Kleins Verständnis vom Lernen Erwachsener folgendermaßen zu formulieren? Lernen ist von Anfang an ‚selbstgesteuert‘. Gehen wir davon aus, dass wir mit dieser Aussage, die Grenzen des obigen Zitates nicht überschritten haben. Damit steht ein erstes Prinzip bzw. ein erstes Postulat der Lernberatungskonzeptionen von Kemper und Klein und Pätzold: die Selbststeuerung des Lernens bzw. der Lernenden.¹⁹ Es erstaunt daher, auf den ersten Blick, dass diese grundsätzliche

18 Was kann das bedeuten? ‚Prinzipiell‘ meint 1. grundsätzlich oder 2. einem Prinzip entsprechend. Ein Prinzip wiederum kann einen ‚Anfang‘, ein ‚Ursprung‘, eine ‚Grundlage‘ oder eine feste Regel, eine allgemein gültige Regel oder eine Gesetzmäßigkeit (vgl. Duden Fremdwörterbuch) bedeuten und kann begrifflich rückgebunden werden an den griechischen Begriff der arché (vgl. Enzyklopädie Wissenschaftstheorie und Philosophie). Das Wort ‚prinzipiell‘ eröffnet hier ein (semantisches) Feld, welches sich kaum begrenzen lässt und doch auf zwei Spuren in die gleiche Richtung weist. So ist das Wort ‚prinzipiell‘ das Adjektiv zu ‚Prinzip‘, das aus dem Lateinischen aus ‚principium‘ entlehnt wurde und verwandt ist mit princeps, der Erste, der Vornehmste sowie zu primus, dem Superlativ zu prior und zu capere ‚besetzen, ergreifen‘. Zugleich besteht eine Verwandtschaft zu der griechischen Wortgruppe zu Arché, zu der auch die Arche der ‚Kasten‘ oder der ‚Verschluß‘ gehört sowie das Archiv und das Präfix ‚archi-‘, die alle wiederum mit dem griechischen ‚archós‘ verwandt sind, das ‚Führer‘ bedeutet (vgl. Kluge Etymologisches Wörterbuch). Diese Spur ist und bleibt bedeutsam, da sie auf einen Anfang weist, dem etwas zugeschrieben wird, das als ‚Prinzip‘ oder ‚prinzipiell‘ verstanden wird.

19 Dieser Ausgangspunkt gilt auch für Siebert, der die Rezeption eines konstruktivistisch-systemtheoretischen Selbststeuerungsbegriffs in der Erwachsenen- und Weiterbildung gemeinsam mit Arnold prominent eingeleitet hat (vgl. z.B. Siebert 1996, 2001 oder Arnold und Siebert 1995).

Aussage über Lernen und über Lernende konzeptionell wieder eingeschränkt und in gewisser Weise zurückgezogen wird.

In der Diskussion der Bedeutung von Interaktionen für die Lernberatung wird von Pätzold vorgeschlagen, „Reflexionsprozesse in Lernarrangements einzuplanen“ (Pätzold 2004: 181). Scheinbar ergibt sich aus der pädagogischen und didaktischen Bedeutung von Interaktionen ein Widerspruch zum Postulat der ‚Selbststeuerung‘. „Wie kann Interaktion durch einen Lehrenden angebahnt werden, wenn auf Seiten des Lernenden Selbststeuerung postuliert wird? Offensichtlich handelt es sich bei dieser Frage um eine Variante der [...] ‚pädagogischen Antinomie‘, weshalb noch einmal darauf hingewiesen sei, dass selbstgesteuertes Lernen sich nicht jeglicher Steuerung von außen begeben muss.“ (Pätzold 2004: 181)

Halten wir hier einen Moment ein und fokussieren das Problem der ‚pädagogischen Antinomie‘. Der Problemhorizont der ‚pädagogischen Antinomie‘ verweist mittelbar auf die von Kant in den Vorlesungen zur Pädagogik formulierte Frage ‚Wie komme ich zu der Freiheit bei dem Zwange?‘, also die Frage, wie etwas oder jemand frei werden kann, wenn es, er oder sie nicht von Anfang an frei ist.²⁰ Die moderne Pädagogik ist in diese Antinomie gestellt.²¹ Und diese Antinomie ist nicht auflösbar.²²

20 Darüber hinaus verweist der Begriff der Antinomie natürlich auf die Kantischen Antinomien, und hier insbesondere auf die dritte Antinomie aus der Kritik der reinen Vernunft zu Determination und Freiheit (Dritter Widerstreit der transzendentalen Ideen – Kausalität nach Gesetzen: Freiheit. In Kants gesammelte Schriften Bd. 3 1904: 308 ff). Nach Adam löst Kant das Problem dieser Antinomie, indem er das Subjekt verdoppelt. Das empirische Subjekt ist demnach unfrei/determiniert während das transzendente Subjekt eben frei ist (vgl. Adam 1988: 194 ff).

21 Vgl. auch Lexikon der Pädagogik (Herder, Freiburg 1970): „Antinomien und Antithesen der Pädagogik: Unter A. (griech. = antinomia) versteht man ursprünglich den Widerspruch eines Satzes mit sich selbst; erweitert: den Widerstreit zwischen zwei oder mehreren Sätzen, die je für sich Gültigkeit beanspruchen, sich aber gegenseitig ausschließen. Es kann sich dabei um einen scheinbaren oder einen wirklichen Widerspruch handeln. – Ungeachtet der schon mit KANTs A.begriff gezeigten Problematik, ist für die Päd. die Unumgänglichkeit von A.n und At.n bzw. die Möglichkeit ihrer Aufhebung in der Erziehungspraxis von besonderem Interesse und wiss. aufzuarbeiten.“ Es werden dann einige Beispiele für solche päd. Antinomien genannt: „Wie menschl. Leben überhaupt, so sind auch die Erziehungswirklichkeit und das päd. Denken von Spannungen und Widersprüchen erfüllt, die zeitlich nacheinander und nebeneinander in vielfältiger Verflechtung auftreten. Sie zeigen sich 1. in gegensätzlichen Erziehungsstilen und -methoden, z.B. Führen – Wachsenlassen, Binden – Befreien, usw.“ (S. 58) Es stellt sich daran anschließend und mit Bezug auf Pätzolds Postulat der Selbststeuerung die Frage nach den jeweiligen Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Wenn man z.B. den Gegensatz von Führen und Wachsenlassen akzeptiert, dann muss man in der Folge auch beide Möglichkeiten annehmen können. Dann muss es möglich sein zu ‚führen‘ und dann muss es möglich sein ‚wachsen zu lassen‘. Wobei die Hervorhebung die Markierung des Ausdrucks spiegelt. Man lässt

Pätzold beansprucht diesen Widerstreit nun für folgende Aussage: „Wie kann Interaktion durch einen Lehrenden angebahnt werden, wenn auf Seiten des Lernenden Selbststeuerung postuliert wird?“ (Pätzold 2004: 181) Verweist diese Frage tatsächlich auf eine Antinomie der modernen Pädagogik? Liegt in der Frage von Pätzold überhaupt ein Widerspruch vor oder anders gefragt: Unter welchen Bedingungen und Vorannahmen könnte in der hier in Frage gestellten Frage ein Widerspruch, ein pädagogisches Paradox oder eine Variante der pädagogischen Antinomie vorliegen? Die Antinomie oder das Paradox pädagogischen Handelns liegt nicht darin, dass Lernenden durch Lehrende ‚perturbiert‘ werden. Im Gegenteil könnte man sagen, dass diese ‚Störung‘ ein Aspekt der pädagogischen Grundfunktion ist. Das Antinomische pädagogischer Interaktionen besteht vielmehr darin, dass diese ‚Perturbationen‘ immer ‚Freiheit‘ und ‚Determination‘ zugleich implizieren. Die Funktion des Pädagogischen in der Moderne ist nicht einfach nur das Projekt der Aufklärung zu verwirklichen (den Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heraus zu ‚begleiten‘), sondern die Funktion besteht auch darin, als ‚Pastoralmacht‘ zu wirken, die Körper und die Subjekte der Individuen zu disziplinieren.²³ Das antinomische moderner pädagogischer Interaktionen besteht in dieser prinzipiellen Gespaltenheit. Prinzipiell bedeutet hier dann ebenfalls, dass diese Gespaltenheit nicht einfach überwunden werden kann. Sie ist – und dies gilt mindestens

wachsen. Litt hat aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive darauf hingewiesen, dass eine Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Seite dieses Gegensatzes pädagogisch nicht sinnvoll sei, sondern dass es vielmehr darum gehe, beide Möglichkeiten zu gebrauchen und damit in der Schwebelage zu halten. „In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß.“ (Litt 1949: 81 f.)

- 22 Vgl. auch Gößling, der diesen grundlegenden pädagogischen Widerstreit historisch-systematisch nachzeichnet (Gößling 1993).
- 23 Vgl. dazu z.B. Höhne 2003: 229 ff.; Pongratz 1989. In einem weiteren Sinne vgl. auch Kron, der diese Doppelheit pädagogisch-didaktischen Handelns zwischen Aufklärung und der Durchsetzung des Herrschenden sieht (Kron 1993: 59 f.). Es sei hier nur am Rande auf eine Herkunft der Pädagogen verwiesen, die die Gespaltenheit der modernen Pädagogik, die sich dem mündigen Individuum verpflichtet, vorwegnimmt. Demnach hat jeder Vater, im alten Griechenland, der es sich leisten konnte, einen Sklaven zur Begleitung seiner Söhne abgestellt. Diese Sklaven, ‚pädagogos‘ genannt, hatten die Aufgabe die Jünglinge zwischen etwa ihrem siebten und ihrem siebzehnten Lebensjahr an jeden Ort zu begleiten und den ihnen anbefohlenen vor äußeren Gefahren, wie auch der unerwünschten Knabenliebe am Gymnasion zu schützen (vgl. Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste 1837: 135).

insofern wir ‚modern‘ sind – der Ab-Grund über dem pädagogische Interaktionen sich vollziehen.²⁴

Worin könnte dann der Widerspruch bestehen, den die Frage behauptet? Versuchen wir die Frage von Pätzold so aufzufassen, wie sie gemeint sein könnte.²⁵ Gehen wir also davon aus, dass Lernende in einem Modus der Selbststeuerung ‚agieren‘. Ist die Anbahnung von Interaktionen, im Anschluss an das Postulat der Selbststeuerung, nicht prinzipiell eine ‚Störung‘ des Lernenden wie jede andere (Umwelt-)Störung auch.²⁶ Hat eine solche ‚Störung‘ Auswirkungen auf der Ebene des Postulats? Kann ein Lehrender

24 Masschelein und Wimmer weisen darauf hin, dass gerade der Versuch der Aufhebung der pädagogischen Antinomien dazu führt, die pädagogische Frage selbst zu verstellen. Sie schlagen einen ‚dekonstruktiven Einsatz‘ vor, um diese Verstellung hervorzuarbeiten (vgl. Masschelein und Wimmer 1996: 9).

25 Hier begeben wir uns auf ‚glattes‘ Terrain. Die Aussage ‚wie sie gemeint sein könnte‘ bezieht sich ausdrücklich nicht auf Pätzolds Intentionen, sondern fragt nach den Varianten des möglichen ‚Funktionierens‘ dieser/einer Aussage im Text. Die Rekonstruktion von Intentionen würde voraussetzen, dass in einem sprachlichen Ausdruck diese Intentionen voll und ganz eingehen/ aufgehen. Das heißt die Suche nach der Intention einer Aussage, ist die Suche nach dem ‚Inneren‘ im ‚Äußeren‘, nach dem Original (dem Gedanken, der Intention) im Ausdruck. Wie an anderer Stelle gezeigt wurde (vgl. Abschnitt 6.7), gibt es bestimmte Gründe die Vorstellung eines solchen Innens und Außens, eines Originals und eines Ausdrucks zurückzuweisen. Hier nur kurz soviel: Das Erfassen von Intentionen in sprachlichen Ausdrücken (ob mündlich oder schriftlich) unterstellt nicht nur ein rekonstruierbares Innen zum äußeren Ausdruck, sondern unterstellt zusätzlich, dass das Subjekt des Ausdrucks sagt was es meint und meint was es sagt; Nicht genug damit, es setzt sogar voraus, dass es, z.B. aus didaktischen Gründen, nicht sagt was es meint. Dann aber wäre die Intention des sprachlichen Ausdrucks, doch gerade zu verbergen was es meint, indem es nicht sagt was es meint, sondern etwas anderes. Dann müsste aber, wenn die obige Voraussetzung noch zutrifft, in dem Verborgenen die Intention aufbewahrt bleiben. Das heißt es müsste möglich sein, die konkrete Intention (z.B. eine Täuschung) in einer Aussage, die täuschen soll, zu rekonstruieren. Es wird hier nun keineswegs behauptet, dass eine solche Rekonstruktion nicht möglich sei, sondern nur, dass die Aussage auch funktionieren kann, wenn diese Intention, wie intendiert, verborgen bleibt. Diese strukturell notwendige Möglichkeit ist eine sprachliche (kommunikative) Bedingung pädagogischer Kommunikation. Vielleicht wird hier deutlich, dass in dieser Arbeit versucht wird, auf einen Kommunikationsbegriff zurückzugreifen, der sich einer bestimmten Vorstellung von Kommunikation zu entziehen versucht, die einen idealisierten Begriff von (gelungener) Kommunikation hat. Für die Lernberatung(-skommunikation) (theoretisch wie praktisch, in seiner geläufigen Bedeutung) ist es bedeutsam, Kommunikation auch diesseits dieser Idealisierung (Authentizität, Wahrhaftigkeit, Ernsthaftigkeit usw.) analysieren zu können. Es gibt darüber hinaus eine lange und differenzierte Auseinandersetzung über Funktion und Status von Intentionen und Intentionalität, die hier im Einzelnen nicht weiter nachvollzogen wird, auf die hiermit aber hingewiesen sein soll (vgl. z.B. einführend Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd. 2 1984: 257 ff).

26 Aus der Sicht des Systems – wenn es denn sehen könnte.

durch eine angebahnte Interaktion, die ‚Selbststeuerung‘ des Lernenden ‚beeinträchtigen‘? Die postulierte ‚Selbststeuerung‘ als Modus Operandi kann wohl kaum beeinträchtigt werden, da diese ja als prinzipieller, systeminterner, vom System strukturdeterminierter Prozess behauptet wird. Anders würde es sich verhalten, wenn die postulierte Selbststeuerung ‚nur‘ eine Art Fähigkeit des Systems wäre, die auf dem Spiel steht.

Worin liegt also der Widerspruch, die Paradoxie oder die Antinomie, wenn ein Lehrender ‚Interaktionen anbahnt‘, während ein Lernender ‚selbstgesteuert‘ agiert? Wieso scheint dem Autor in dieser Frage die ‚pädagogische Antinomie‘ durch?²⁷ Wie kann dies sein, in dem theoretischen Kontext, in dem der Autor diese Frage stellt? Wie lässt sich diese Frage erklären? Gibt es eine Art Unvertrauen in das eigene Postulat? Wie fragil ist die Konstruktion der Selbststeuerung, als das sie schon bedroht ist durch die Anbahnung einer Interaktion und, um es weiter zu führen, durch die Gestaltung von Lehr-Lernsettings, von Lernarrangements, von Lernmaterial usw.? Wovor fürchtet sich ein Konstruktivist, wenn ein Lernender mit einem Lehrenden konfrontiert wird, wenn ein Lernender von einem Lehrenden gestört wird, wenn Ansprüche angemeldet werden von Außen, wenn nicht nur ermöglicht, sondern gestaltet, strukturiert und gesteuert oder geführt wird. Wird durch solche Interventionen die ‚Selbststeuerung‘ (des Lernenden, des Lernprozesses der Lernenden) irgendwie berührt?

Diese letzten Fragen drängen sich auf und es scheint, als ob die didaktischen Verhältnisse aus einer ‚systemtheoretisch-konstruktivistischen‘ Perspektive vielleicht noch nicht genau beschrieben sind. Aus einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Perspektive müsste davon auszugehen sein, dass die sogenannte Interaktion, die ja schon eine Inter-Aktion ist, also eben nicht nur die Aktion eines Lehrenden oder Beratenden usw., dass eine sogenannte Interaktion, sei es auch eine angebahnte, strukturiert gesteuerte, dem Lernenden als autopoietisches, selbstreferentielles System äußerlich bleibt. Die Interaktion zwischen einem sogenannten Lehrenden und einem sogenannten Lernenden findet – und es würde ausreichen, den Begriff der ‚Interaktion‘ auszubeuten, um diese systemtheoretische Vorstellung nachvollziehen zu können – zwischen diesen beiden statt. Es handelt sich, in einer systemtheoretischen Perspektive, dabei um ein ‚neues‘, ‚weiteres‘ oder ‚anderes‘ System (ein Interaktionssystem), das dem System des Lernenden (wie auch dem des Lehrenden) prinzipiell Umwelt bleibt. Das heißt der Lernende als System (sei es verstanden als Subjekt, Individuum, Person, Gehirn, Nervensystem usw.) ist und bleibt Umwelt zu dem Interaktionssystem, das im Gegensatz zu (dem Bewusstsein des) Lernenden als psychischem System ein soziales System ist. Der pädagogische Handlungsraum

27 Die Frage kann auch Kemper und Klein gestellt werden, die in diesem Zusammenhang zwar nicht von der Antinomie sprechen aber von der „paradoxen Struktur andragogischen Handelns“ (Kemper und Klein 1998: 57).

ist mithin, systemtheoretisch verstanden, z.B. ein solches Interaktionssystem, mit seinen Grenzen und eben nicht die Verbindung verschiedener Systeme miteinander.²⁸ In dem Moment, in dem die Kommunikation beginnt, kann nicht davon gesprochen werden, dass die beiden psychischen Systeme (Lernende–Lehrende) miteinander kommunizieren. Vielmehr muss davon gesprochen werden, dass ‚zwischen‘ diesen Kommunikation stattfindet, die zugleich ein soziales System autopoietisch hervorbringt, das selbstrückbezüglich operiert. Die beiden psychischen Systeme sind folglich Umwelt zu dem ‚neuen‘ Interaktionssystem. Wenn die Kommunikation in diesem sozialen System so beobachtet werden könnte, dass ein ‚Element‘ dieses sozialen Systems (nicht zu verwechseln mit dem psychischen System) die Kommunikation so auszurichten versucht, dass man in einer herkömmlichen Terminologie davon sprechen würde, dass die Kommunikation ‚strukturiert‘ wird, dann hat diese Kommunikation – und ich betone das noch einmal – allein Auswirkungen auf der Struktur- und Organisationsebene des Systems. Auf dieser Ebene kann es dann auch Auswirkungen haben auf Umweltsysteme. In keinem Falle aber ist davon auszugehen, dass die Operationen eines Systems das Prinzip ihrer Operationen verändern können. Das, was dann herkömmlicherweise ‚Steuerung‘ oder ‚Gestaltung‘ von Interaktionen genannt wird, ist systemtheoretisch nichts anderes als die Produktion von Sinn über Kommunikation durch Reduktion von Komplexität, insofern gestalten, steuern und strukturieren immer auch Differenzierungs- und Selektionsakte sind. Systemtheoretisch könnte man auch sagen: Ein System ist ein System oder ist kein System. Und daran anschließend: Selbstgesteuert ist selbstgesteuert, insofern Selbststeuerung das Prinzip der Operationen eines Systems meint.²⁹ Stimmt diese Ableitung, dann folgt daraus, dass ‚Selbststeuerung‘ wenigstens in den Texten zur Lernberatung mehr meint und als mehr ‚funktioniert‘ denn als Prinzip oder Postulat des Lernens, wenn es in einem problematischen Verhältnis zu pädagogischer Steuerung stehen soll.

Noch einmal: Wovor fürchtet sich eine Konstruktivistin, wenn eine Lernende mit einer Lehrenden konfrontiert wird, wenn ein Lernender von einem Lehrenden gestört wird, wenn Ansprüche angemeldet werden von Außen, wenn nicht nur ermöglicht, sondern gestaltet, strukturiert und gesteuert wird. Wird durch solche Interventionen die ‚Selbststeuerung‘ irgendwie berührt? Diese Frage wird noch drängender, nachdem gezeigt wurde, dass die pädagogische Interaktion Teil eines Interaktionssystems ist (das übrigens ebenfalls selbstgesteuert usw. ist), demgegenüber die Lernende Umwelt ist. In allen konstruktivistisch argumentierenden Texten zur Lernberatung wird das Postulat bzw. Prinzip der Selbststeuerung, ausdrück-

28 Vgl. auch Fuchs 1997.

29 Zu einem vergleichbaren Schluss kommt auch Fuchs. „Lernen kann unter diesen Voraussetzungen nur Selbstlernen sein.“ (Fuchs 1997 S. 121)

lich wieder eingeschränkt. Dazu gehören z.B., dass ‚selbstgesteuertes Lernen‘ einer ‚professionellen Fremdsteuerung‘ bedarf (Kemper und Klein 1998: 34: 57), dass ‚Selbststeuerung‘ nicht einfach die fehlende ‚Außensteuerung‘ meint (Pätzold 2004: 181) oder ‚viel Fremdorganisation nötig scheint, um Selbstorganisation und Selbststeuerung anzubahnen und zu unterstützen‘ (Schlutz 1999: 19). Weder der antinomische Rahmen pädagogischer Interaktionen noch die Selbststeuerung als Modus Operandi überzeugen als Grund, die ‚Selbststeuerung‘ im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln einzuschränken oder zurückzunehmen.³⁰ Was aber führt dazu, dass die ‚Selbststeuerung‘ eingeschränkt und zurückgenommen wird?

Die Antwort auf diese Fragen liegt in der Aufladung des Begriffs der ‚Selbststeuerung‘. ‚Selbststeuerung‘ wird in der (erwachsenen-)pädagogischen Rezeption des Konstruktivismus nicht nur als Prinzip des Lernens oder der Lernenden – und insofern als Modus Operandi geschlossener, autopoietischer und selbstreferentieller Systeme – eingesetzt, sondern zugleich als Ziel, als Perspektive der pädagogischen Strukturgleichung und damit des pädagogisch-professionellen Handelns.³¹ Selbststeuerung wird quasi veräußert als eine Fähigkeit konzipiert, die sich u.a. an einer ‚Freiheit der Wahl‘ festmacht. Selbstgesteuert wird dann gelernt, wenn Zeit, Ort, Sozialform, Medien und Inhalte von den ‚Lernenden‘ „weitgehend“ selbst bestimmt werden.³² Wir haben es also mit einer normativen Aufladung und zugleich einer ‚Veräußerlichung‘ des Konstruktes ‚Selbststeuerung‘ zu tun. Ich vermute, dass diese Spannung herrührt durch eine unbestimmte Auffassung dessen, was Lernen ist und ‚wo‘ es stattfindet.³³ Spätestens mit dieser Verschiebung ist der Begriff normativ aufgeladen und wird idealisiert. Zugleich werden Grade oder Stufen der Fähigkeit zur Selbststeuerung ‚konstruiert‘, damit pädagogisches Handeln weiterhin Ziel und Funktion hat. Die Selbststeuerung wird in der Folge (obwohl sie per Definition eigentlich der Grund, der Anfang ist) wieder graduell zurückgenommen, um den Raum zu schaffen in dem pädagogisch agiert werden kann. „Der paradoxen Struktur andragogischen Handelns und der Vorstellung von Lernen liegt zugrunde, daß selbstgesteuertes und selbstorganisierendes Lernen einer professionellen Fremdsteuerung bedarf.“ (Kemper und Klein 1998: 57)

Für diese professionelle Fremdsteuerung wird dann eine bestimmte Interventionsform stark gemacht, die vordergründig betrachtet weniger mit

30 Das weiß auch der Vorreiter einer konstruktivistisch sich verstehenden Erwachsenenbildung selbst, wenn er sehr direkt feststellt: „Lernen ist ein autopoietischer Prozess, der von außen – zum Beispiel durch Lehre – nicht instruiert oder gesteuert werden kann.“ (Siebert 2001: 97)

31 Vgl. in Kapitel 7 den Abschnitt über ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

32 So die klassische Formulierung Weinerts (Weinert 1982: 99).

33 Das ‚wo‘ fragt hier danach, ob das Lernen im Lerner, zwischen Lerner und Professionellen oder zwischen Lernerin und Material stattfindet.

dem Postulat der Selbststeuerung in Konflikt gerät, als die klassische Form der Vermittlung: die Unterstützung, die Begleitung, die Beratung. „Lernberatung ist gleichsam der Komplementärbegriff zum selbstgesteuerten Lernen. Selbstgesteuertes Lernen kann nicht gelehrt werden, aber es kann begleitet und erleichtert werden.“ (Siebert 2001: 98) Die Beratung erfordert nun aber ganz andere professionelle Fähigkeiten. Zu diesen neuen Fähigkeiten gehören unter anderem auch spezifische kommunikative Fähigkeiten, die sich von der Vermittlungskommunikation zu unterscheiden scheinen. Diese kommunikativen Fähigkeiten werden nun wiederum verbunden mit einer bestimmten Konfiguration der Beratungsbeziehung als ‚symmetrischer‘.

8.4 Die gebrochene Symmetrie in der Lernberatung

Für die Konzeption, Durchführung und Analyse von Lernberatung nimmt Kommunikation eine wichtige Funktion ein. Es stellt sich daher die Frage, wie Kommunikation konzeptionell in Lernberatung eingebunden ist und welche Funktionen und Ziele der Kommunikation für die und in der Lernberatung zugeschrieben werden. Einige Hinweise darauf finden sich z.B. bei Pätzold. Ein Aspekt von Lernberatungsinteraktionen ist demnach die Sprache. „Einige Beratungsmodelle weisen darauf hin, dass Beratung nur dort gelingen kann, wo Klient und Berater zu einem gemeinsamen Sprachniveau finden.“ (Pätzold 2004: 183) Die beiden Funktionen der Lernberatungsinteraktion werden als Klient und Berater bezeichnet.³⁴ Und auch an dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der Gebrauch des juristischen bzw. in diesem Zusammenhang vor allem psychologischen Terminus des ‚Klienten‘ in der Literatur nicht weiter problematisiert oder ausgeführt wird. So lässt sich hinsichtlich des Begriffs die Frage stellen, ob er angemessen sein kann für die pädagogische oder erwachsenenpädagogische Beratung von Lernprozessen. „Sozial gesehen, ist die entscheidende Differenz, an der die Form von (zumindest professioneller) Beratungskommunikation sich herausbildet, trivialerweise die von Beratendem und Beratenem. Diese Differenz ist fundamental asymmetrisch und auch das ist eine triviale Feststellung.“ (Fuchs und Pankoke 1994:17)

Trotz, vielleicht auch wegen dieser systematischen Asymmetrie wird z.B. von Pätzold vorgeschlagen ein ‚gemeinsames Sprachniveau‘ herzustellen

34 Hier soll wenigstens vorerst nicht von den Individuen, Menschen oder Subjekten als Referenten der Wörter Berater und Klient gesprochen werden, um die meines Erachtens vorschnelle emphatische Aufladung der Beratungsinteraktion zu vermeiden und den Blick frei zu halten auf die möglichen Kommunikationsprozesse.

len. Das ‚gemeinsame Sprachniveau‘ bezieht sich auf denkbare Hierarchien – als einer spezifischen Form von Asymmetrie – in Interaktionen. Dieses asymmetrische Verhältnis der beiden Funktionen in der Lernberatungsinteraktion, also der beiden miteinander kommunizierenden Personen, scheint pädagogisch problematisch zu sein. Es geht mir im Moment vor allem darum, die Asymmetrie, um nicht zu sagen, die notwendige Asymmetrie von Beratungskommunikation nicht zu unterschlagen. Das scheint umso wichtiger, als diese Asymmetrie, die meines Erachtens prinzipiellen Charakter hat, verborgen wird bzw. abgefedert werden soll und zwar aus einem pädagogischen Selbstmissverständnis heraus. Die pädagogische Norm, dass wir es mit ‚Subjekten‘, ‚mündigen Erwachsenen‘ usw. zu tun haben, führt in einer Art Kurzschluss dazu, so zu tun als ob aus dieser Norm, aus dieser Setzung – die kein empirisches Äquivalent hat – folgen würde, dass asymmetrische Beziehungen problematisch und abzulehnen seien. Meines Erachtens bezieht sich diese Ablehnung auf einen nicht reflektierten ‚Machtbegriff‘, der verbunden wird mit einer heimlichen Unterstellung oder einer unausgesprochenen Sorge, dass dieses ‚mündige Subjekt‘ doch nicht so mündig sein könnte bzw. womöglich gar ganz einfach zu manipulieren sei. Die beraterisch-pädagogische Symmetrie, die Pätzold aber auch andere anstreben, wenn nicht zugrunde legen, wird von ihren Protagonisten in wenigstens zweifacher Weise gebrochen. Zum einen wird Symmetrie eingefordert, wo aus systematischen (und empirischen) Gründen Symmetrie unmöglich ist, insofern die spezifische Konstellation eines Beratungsgesprächs auf einer Asymmetrie beruht, wie allein die Funktionen Beraterin und Klientin deutlich machen könnten. Zum Zweiten wird angeblich Symmetrie hergestellt und gleichzeitig werden dem Berater weitgehende Einwirkungs- und Kontrollmöglichkeiten zugestanden in der Beherrschung der Kommunikation mit dem Klienten. Dies geht so weit, dass der Berater Verhalten des Klienten vermeiden kann: „[...] es ist auch zu vermeiden, dass der Klient Widerspruch zurückhält, weil er Befugnisgrenzen wahrnimmt, die er sonst zu verletzen glaubt.“ (Pätzold 2004: 183)

Wenn es sich aber vorstellen lässt das Verhalten eines Klienten so zu ‚führen‘, dass ein bestimmtes Verhalten vermieden wird – und wer würde daran zweifeln, dass mindestens die Möglichkeit eines solchen ‚Eingriffs‘ besteht – dann würde daraus aber auch folgen, dass der Klient, der Andere keineswegs so ‚geschlossen‘ sein kann, wie die Rede vom selbstgesteuerten, autopoietischen und selbstreferentiellen System oder Subjekt nahe legt. Man kann solche Eingriffe übrigens für möglich halten, ohne zugleich anzunehmen, dass sie technisch jederzeit reproduzierbar sein könnten. Und doch weist aber genau diese Figur darauf hin, dass die Kommunikation in der Lernberatung, wie in der Beratung im Allgemeinen, eine Kommunikation mit wenigstens doppeltem Boden ist. Der doppelte Boden verweist darauf, dass eben nicht einfach, klar und ideal kommuniziert wird, sondern

dass die Sprechakte der Beratenden mit Strategien verbunden werden, die sich nicht auf den informativen Gehalt der Aussagen reduzieren lässt. Aber gehen wir noch einmal zurück:

Die Ausgangslage war die, dass wir mit Fuchs davon ausgehen, dass ‚Beratungskommunikation fundamental asymmetrisch‘ ist, dass aber zugleich Pätzold exemplarisch nahe legt, dass Beratung nur gelingt, wo sich Berater und Klient auf ein gemeinsames Sprachniveau einpendeln. „Weiterhin können auch innerhalb einer scheinbar allen verständlichen Sprache Hierarchien aufgebaut werden, die der Beratungssituation abträglich sind.“ (Ebd.: 183)

Trotz eines gemeinsamen Sprachniveaus können Hierarchien aufgebaut werden. Der Nachsatz, dass solche Hierarchien für die Beratungssituation abträglich seien, scheint wie selbstverständlich zu sein. Warum aber sind Hierarchien dem Beratungsprozess abträglich und in welcher Weise? Ist das Beratungssetting aus dieser Sicht nicht grundsätzlich der Beratung abträglich, da sie prinzipiell asymmetrisch konstellierte ist? Um eine ideale – nicht-abträgliche Beratungssituation zu schaffen, greift Pätzold auf Habermas Theorie Kommunikativen Handelns zurück.³⁵ „In diesem Sinne ist das Habermas‘che Kriterium präziser, das verlangt, dass jedem die *gleichen Möglichkeiten* zu Gebote stehen müssen, Sprechakte zu wählen.“ (Pätzold 2004: 183) [Hervorhebung PK] Es sollen allen Beteiligten die *gleichen Möglichkeiten* offen stehen: die gleichen Möglichkeiten ‚Sprechakte zu wählen‘. Ist die Beratungskommunikation nicht prinzipiell eine Kommuni-

35 Mit Habermas ‚Theorie kommunikativen Handelns‘ lassen sich vier fundamentale Geltungsansprüche formulieren, die für alle kommunikativen Handlungen beansprucht werden. Es handelt sich dabei um (1) die Ausdrucksfunktion der Sprache, die einen Anspruch auf Wahrhaftigkeit der Aussage erhebt, (2) die Appellfunktion, die die Richtigkeit einer Aussage fordert und (3) die Wahrheit des Mitgeteilten. Quer zu diesen drei Geltungsansprüchen und diesen sozusagen übergeordnet unterliegt (4) jede Aussage dem Anspruch auf Verständlichkeit. „Soweit Sprecher und Hörer wechselseitig unterstellen, daß sie diese Ansprüche je zurecht erheben, ist die Verständigung ungestört; andernfalls muß durch Eintritt in einen Diskurs über die Einlösbarkeit der problematisch gewordenen Geltungsansprüche befunden werden. In dieser Konzeption des Diskurses ist nach Habermas die Konsensstheorie der Wahrheit begründet: Als wahr gelten diejenigen Aussagen (bzw. als richtig diejenigen Normen), deren Geltungsanspruch in einer ‚idealen Sprechsituation‘, in der alle Motive außer dem der kooperativen Wahrheitssuche ausgeschlossen sind, von allen Diskursteilnehmern anerkannt werden.“ [Hervorhebungen im Original] (Enzyklopädie Wissenschaftstheorie und Philosophie, Bd. 4 1996: 415 f.). Während aber Habermas selbst die ideale Sprechsituation als analytische Kategorie gebraucht, die kein empirisches Äquivalent hat, geht dieser zentrale Unterschied hier in der Rezeption verloren. Im Gegensatz zu der Vorstellung einer Kommunikation, deren Funktionalität darauf beruht, dass wir davon ausgehen, das ‚wahr‘ gesprochen wird vgl. auch eine semiotische Vorstellung von Kommunikation bei Eco 2002: 47 ff, mit der Kommunikation eben auch dann ‚funktioniert‘, wenn z.B. ‚gelogen‘ wird.

kation, in der die Beteiligten eben nicht die gleichen Möglichkeiten haben Sprechakte zu wählen? Ist die Beratungskommunikation nicht von Anfang an eine Kommunikation, in der eine Partei über Möglichkeiten verfügen sollte, die der anderen, mindestens zu dem Zeitpunkt der Beratung, abgeht? Ist die Beratungskommunikation nicht genau eine jener Formen der Kommunikation, in der systematisch und funktional betrachtet eben nicht alle an der Kommunikation Beteiligten die gleichen Möglichkeiten haben Sprechakte zu wählen, weil per Definition der Berater andere Sprechakte wählen muss als der Klient, der ja beraten werden möchte oder muss?

Alle diese Fragen zielen nicht auf die Beförderung der ‚Ungleichheit‘, der Asymmetrie zwischen den an der Beratung Beteiligten, sondern zielen darauf ab, dass diese Ungleichheit in der Lernberatungsinteraktion konstitutiv genannt werden muss. Es stellt sich zugleich die noch ungeklärte Frage, worauf diese Ungleichheit, diese Asymmetrie zu beziehen ist. Diese Ungleichheit, die notwendig ist, insofern Beratung genau über eine spezifische Ungleichheit definiert wird, bringt sich in den Texten zur Lernberatung permanent wieder selbst in das Spiel.³⁶ „Es darf also nicht nur durch die Wahl einer nicht allgemeinverständlichen (Fach-)Sprache ein an der Beratung Beteiligter ausgeschlossen werden, es ist auch zu vermeiden, dass der Klient etwa Widerspruch zurückhält, weil er Befugnisgrenzen wahrnimmt, die er sonst zu verletzen glaubt.“ (Pätzold 2004: 183)

Mit der ersten Aussage wird eine Hierarchie, die im Zugang zu einem bestimmten Fachwissen inklusive der damit verbundenen Fachsprache besteht, angesprochen, die nicht eingesetzt werden soll um die – tatsächlich ja bestehende Ungleichheit – in der Weise zu manifestieren, dass mithilfe der Fachsprache ein an der Beratung Beteiligter ausgeschlossen würde. Die Ungleichheit in Bezug auf die Distribution von Fachwissen soll also nicht transparent gemacht werden. Wo bleibt sie aber dann? Inwiefern beeinträchtigt die Fachsprache die Beratung? Wird die Beratung durch den Einsatz von Fachsprache gefährdet?³⁷ Die zweite Aussage ist ebenso brisant.

36 Vgl. dazu beispielhaft auch Dewe 1996, der die Asymmetrie in dem unterschiedlichen Wissen verortet. Bollnow weist implizit auf die Asymmetrie hin, wenn er auf die Wahl des Beraters anspielt, der außerhalb z.B. der Familie gesucht wird (vgl. Bollnow 1959: 86). Vgl. auch Walter 1974.

37 ‚Lauern‘ im Hintergrund bestimmte Diskriminations- und Disktinktionspraktiken, die die Absicht der (Lern-)Beratung, nämlich z.B. ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ (vgl. z.B. Reimann 1997: 76) zu sein, also Beratung auf mittlere oder lange Sicht überflüssig zu machen, unterlaufen? Interessanterweise – und auch dafür steht die Aussage von Pätzold exemplarisch – wird zwar behauptet, mit der neuen Lernkultur einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und von nun an von den Lernenden aus zu denken, im Zentrum der Überlegungen stehen aber immer noch die Professionellen. So ließe sich die Frage stellen, von den Lernenden aus gedacht, was würde eigentlich passieren, wenn der Lerner als Klient die Beraterin sprachlich ausschließt? Was wäre zu tun, wenn wir davon

„[...] es ist auch zu vermeiden, dass der Klient Widerspruch zurückhält, weil er Befugnisgrenzen wahrnimmt, die er sonst zu verletzen glaubt.“ (Pätzold 2004: 183) Worin liegt nun die Brisanz, vielleicht sogar die doppelte Brisanz dieser Aussage? Der Klient nimmt Befugnisgrenzen wahr, das heißt subjektiv sind diese Grenzen für den Klienten ‚real‘. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Grenzen errichtet wurden (von der Beraterin, der Institution in der die Beratung stattfindet oder dem Arbeitgeber, der z.B. die Weiterbildung ermöglicht). Insofern kann man sagen, dass der Klient ‚guten Grund‘ hat, diese Befugnisgrenzen zu beachten und z.B. Widerspruch zurückzuhalten, da der Widerspruch Grenzen verletzen könnte. Aus einer solchen Perspektive lässt sich das Verhalten des Klienten als ‚angemessen‘ beschreiben. Aber scheinbar liegt in einem solchen ‚angemessenen‘ Verhalten für die Lernberatung ein ‚pädagogisches‘ Problem, das es zu vermeiden gilt. Welches Problem liegt in der Vermeidung des Klienten? Wenn der Klient nicht sagt was er denkt, nämlich „Ich nehme hier Grenzen wahr, die es mir verbieten einen Widerspruch anzumelden“, dann kompliziert sich die Kommunikation. Der Klient wird in einem solchen Falle beginnen, sich taktisch oder strategisch zu verhalten.³⁸ Solche Taktiken oder Strategien scheinen, aus der Sicht Pätzolds, der Beratung abträglich zu sein. Fuchs sieht dagegen die Beratungskommunikation geradezu gekennzeichnet durch eine solche Distanz zum Kommunizierten (vgl. Fuchs und Pankoke 1994). Die Zurückhaltung, das Kommunizieren aus einer Deckung heraus ist ein Effekt der Vermeidung des Klienten, das zu sagen was er meint. Und genau das soll ja verhindert werden, da davon ausgegangen wird, dass erstens gute Beratung nur stattfinden kann, wenn der Klient sagt was er meint und zweitens, der Klient prinzipiell sagen kann was er meint oder anders ausgedrückt als Subjekt präsent wird.

Ein weiterer Aspekt dieser Aussage, würde sie nicht vermieden, wäre der, dass der Klient in der Beratungssituation beginnt über die Beratungskommunikation zu kommunizieren, also Metakommunikation zu betreiben. Er würde damit einen Sprechakt wählen, der, so wünschenswert und pädagogisch wertvoll er unter Umständen sein möge, nicht einfach der beschränkten Handlungsweisen des Klienten entspräche. Würde der Klient also die Aussage ausdrücklich werden lassen, würde er sich ebenfalls über eine Grenze hinwegsetzen, in dem er zwar keinen Widerspruch äußert aber dafür das Setting problematisiert. Bevor wir uns weiter fragen, warum diese Zurückhaltung problematisiert wird, wenden wir uns noch einmal dem Zitat

ausgehen müssten, dass Kommunikation immer auch diese Möglichkeit in das Kalkül miteinbeziehen müsste?

38 Die Unterscheidung von Taktiken und Strategien nimmt Bezug auf Certeau, der Taktiken als diejenigen Praktiken beschreibt, die eingesetzt werden aus einer Position der Ohnmacht heraus, während Strategien Praktiken sind, die eine gewisse Macht über das eigene Handeln voraussetzen (Certeau 1988).

zu, in dem der Berater so bemerkenswerte Möglichkeiten hat.³⁹ „[...] es ist auch zu vermeiden, dass der Klient etwa Widerspruch zurückhält [...]“ (Pätzold 2004: 183) Nun ist die gewählte Formulierung durchaus interessant. Die Formulierung ‚es gilt zu vermeiden‘ impliziert eine gewisse ‚Möglichkeit‘ auf der Seite des ‚es‘.⁴⁰ Wer oder was ist nun dieses ‚es‘? Wer oder was ist das Subjekt der Vermeidungsvermeidung. Wer soll die Vermeidung vermeiden? Der (Lern-)Berater bzw. die (Lern-)Beraterin. Als Aussage über die Qualität der Lernberatungskommunikation bzw. über die Befugnisse und Reichweiten des Beraters in diesem Setting gelesen, wird die Aussage noch bemerkenswerter. Bemerkenswert ist hierbei, dass in der Aussage implizit davon ausgegangen wird, dass die Beratenden ein bestimmtes Verhalten des Klienten vermeiden könnten.⁴¹

Dieser Bruch in der in Frage stehenden Aussage schafft den Raum für den Verdacht, dass Verhältnisse zwischen Beraterin und Klientin bestehen, die im Rücken der Rede von Transparenz, Hierarchiearmut, von Autonomie der Individuen und der „Mündigkeit von erwachsenen Lernenden“ (Kemper und Klein 1999b: 80) liegen. Pätzold – und es steht außer Frage, dass er diesen Bruch selbst auch wahrnimmt – schlägt ein Verfahren vor, wie dieses ‚angemessene‘ aber offensichtlich ‚unerwünschte‘ Verhalten des Klienten ‚vermieden‘ werden kann. Man könnte vielleicht auch sagen, mit dem Versuch den Bruch zusammenzuhalten wird dieser noch vergrößert.

„Hierzu erscheint es allgemein angemessen, eine *weitgehend* neutrale Ausdrucksweise zu suchen, sich aber auf spezifische sprachliche Merkmale des Klienten *soweit möglich* einzulassen, etwa auf metaphernreiche Sprache. Vergleiche und Bilder zur Veranschaulichung müssen vom Klienten aus seiner Perspektive verstanden werden können. Dies beinhaltet jedoch nicht, dass sich der Berater *über Gebühr* *verstellt*.“ (Pätzold 2004: 183 f.) [Hervorhebung PK]

Der Klient soll offen sein und das aus seiner Sicht angemessene, zurückhaltende Verhalten soll vermieden werden, wenn daraus folgt, dass der Klient sich verschließt. Der Berater aber soll sein Verhalten, seine Kommunikation ‚anpassen‘, soll ‚strategisch‘ kommunizieren mit der Einschränkung, sich dabei ‚*nicht über Gebühr zu verstellen*‘.⁴² Genau in dem Moment, in

39 Die Problematisierung dieser Zurückhaltung steht in einer Beziehung zu der ‚hilfreichen‘ Freiwilligkeit der Teilnahme an der Beratung. Diese Freiwilligkeit verstehen auch Fuchs-Brüninghoff und Pffirmann als notwendige Bedingung für Beratung.

40 Nennen wir diese Möglichkeit Macht.

41 Erinnern wir uns an das Prinzip der Selbststeuerung, an die Postulierung des ‚mündigen‘ Erwachsenen sowie die humanistische Vorstellung des sich selbst entwickeln wollenden Subjekts und fragen vorsichtig, woher plötzlich diese Möglichkeit rührt: Das Verhalten eines Gegenüber vermeiden zu können.

42 Das sich der Klient verschließt, heißt hier, dass der Klient nicht sagt, was er meint.

dem gefordert wird, Hierarchien abzubauen, da diese dem Beratungsprozess abträglich seien, wird überraschenderweise eine kommunikative Hierarchie konzeptionell und im Rücken der Klienten eingebaut. Die Beraterin kann scheinbar die Kommunikation ‚regieren‘, indem sie Verhalten der Klientin vermeidet und selbst zugleich aus einer Deckung heraus, zurückhaltend kommuniziert, während die Klientin ‚offen‘, ohne Zurückhaltung, vielleicht auch ohne Rückhalt kommunizieren soll. Eine ähnliche Lücke, einen ähnlichen Verdacht lassen auch Fuchs-Brüninghoff und Lindemann zu, wenn sie sagen: „Der Kursleiter bringt zum Ausdruck, daß man ihm vertrauen kann.“ (Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1988: 31) Es liegt sehr nahe, dass die Autorinnen meinen, dass der Kursleiter wirklich vertrauenswürdig ‚ist‘ und der Klient genau diese faktische, echte Vertrauenswürdigkeit wahrnehmen kann. Aber kommunikativ scheint es durchaus zu reichen, wenn der Kursleiter, der in diesem Fall der Lernberater ist, nur so tut, als ob er vertrauenswürdig sei. Es würde reichen, wenn der Klient glauben würde, dass der Kursleiter vertrauenswürdig sei. Dies ist zwar nicht intendiert und widerspricht (vermutlich) einem pädagogischen Ehren- oder Ethikkodex, ändert aber nichts daran, dass für die gewünschte Beratungskommunikation der (dauernde) Eindruck der Vertrauenswürdigkeit des Kursleiters ausreichen würde.⁴³ Nicht ohne Grund gilt als wichtige Bedingung für die Beratungskommunikation, dass die Klientin sagt was sie meint, dass sie voll und ganz präsent ist, ohne Zurückhaltung kommuniziert. Denn nur in dieser ‚idealen‘ Sprechsituation könnte die Beraterin das was die Klientin ist, erkennen, insofern in der idealen Sprechsituation die Klientin als Subjekt voll und ganz präsent wäre. Wie weiter oben schon ausgeführt lassen sich begründete Zweifel an der Möglichkeit der vollen Präsenz anführen. Der begründete Zweifel an der Angemessenheit der Beratungskommunikation setzt aber schon früher ein. Dieser Zweifel entsteht in dem Moment, in dem Beratung so gefasst wird, dass sie nur funktioniert, wenn ideale Voraussetzungen vorliegen. Ich gehe vielmehr davon aus, dass Lernberatung auch dann funktionieren kann, wenn die Klientin als Subjekt nicht voll präsent ist und wenn asymmetrische Kommunikationsverhältnisse vorliegen würden. Und in gewisser Weise sind diese Annahmen auch in den besprochenen Lernberatungsansätzen wirksam bzw. bringen sich dort zur Geltung. Wirksam sind sie insofern das gemeinsame Sprachniveau ja erst hergestellt wird und das nicht einmal gemeinsam, sondern einseitig vom Berater. Wirksam sind sie, als die Möglichkeit der Simulation („der Berater soll sich nicht über Gebühr verstellen“; „der Berater bringt zum Ausdruck, dass man ihm vertrauen kann“) anerkannt und eingesetzt wird. Es werden zwar die Symmetrie oder

43 Die Aussage von Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann weist in noch eine weitere Richtung, nämlich in die der Simulation des ‚Pädagogischen‘ in der Interaktion. Das heißt es wird so getan ‚als ob‘. Interessanterweise scheint diese Form der Simulation zu funktionieren.

die Echtheit der Kommunikation gefordert, diese Forderungen werden aber in den Texten selbst oft sogar unmittelbar im Anschluss an diese wieder gebrochen.

Werden das gemeinsame Sprachniveau, die gleichen Möglichkeiten Sprechakte zu wählen nur simuliert? Gehört es zur beraterischen Kompetenz eine Simulation herzustellen, die ein gemeinsames Sprachniveau, Offenheit im Dialog projiziert? Heißt Beratung dann Beziehung simulieren? Vorsichtig formuliert könnte man sagen, dass Beratung, wenn wir hier Pätzold folgen, auf der Seite des professionellen Handelns meint strategisch zu kommunizieren. Anders ausgedrückt, mit einem ‚Rückhalt‘ zu kommunizieren. Dazu gehören dann auch Praktiken, wie sich möglichst ‚neutral‘ auszudrücken und zu verhalten.⁴⁴ Diese Spannung, die entsteht, wenn ein Prinzip gebeugt oder gebrochen wird, ist ‚typisch‘ für pädagogische Aussagen. Vielleicht scheint hier die pädagogische Antinomie durch, der Abgrund, über dem pädagogische Argumente gebildet werden, über dem pädagogisch gehandelt wird.

Anders betrachtet: Lernberatungskommunikation, insofern sie notwendig asymmetrisch ist, unterläuft prinzipiell alle Forderungen nach ‚symmetrischer Kommunikation‘. Es wird von mir nicht behauptet, dass Hierarchien dem Beratungsprozess zuträglich sind, sondern vorerst nur, dass Beratung durch Asymmetrie gekennzeichnet werden kann. Denn auf der einen Seite kann davon gesprochen werden, dass Beratungskommunikation notwendig hierarchisch ist, insofern eine der beiden Parteien beraten wird und die andere berät und zugleich versteht sich ein ‚Rat‘ eben nicht als ‚Befehl‘, sondern die ‚Verantwortung‘ für den ‚Umgang‘ mit dem ‚Rat‘ liegt bei dem oder derjenigen die oder der diesen oder einen anderen Rat erhält.

Die Ungleichheit, die Asymmetrie, die hier als notwendige und systematische behauptet wurde zwischen der Beraterin und dem Klienten ist u.a. lokalisierbar in Wissen und Fertigkeiten, die die Beraterin ‚performieren‘ kann, über die sie in gewisser Weise verfügt.⁴⁵ Klein weist, als ein Ergebnis der Implementation der ‚Lernberatungskonzeption‘ im Rahmen des Projektes ProLern, darauf hin, „dass die Asymmetrie der Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lernberatern als real gegeben gesehen werden muss [...]“ (Klein 2005b: 175) Während der Klient mindestens zu dem Zeit-

44 Zum ‚neutralen Ausdruck‘ vgl. auch Fuchs 1997, der den neutralen Ausdruck als Teil einer Abgrenzungsstrategie auffasst, die dazu dient die Asymmetrie der Beratungssituation aufrecht zu erhalten. Für die Frage nach der Neutralität des Beraters vgl. auch Mader, der davon ausgeht, dass von Neutralität keine Rede sein kann und die Beratung daher auch nicht als ‚Rolle‘ auffasst, sondern als eine Interventionsform von Professionellen unter anderen (vgl. Mader und Weymann 1975: 120)

45 Die Asymmetrie ist darüber hinaus lokalisierbar in den institutionellen Verhältnissen.

punkt, da er die Beratung aufsucht, dieses Wissen und diese Fähigkeiten, diese Praktiken nicht einsetzen kann.

„Schließlich wird Beratung in Anspruch genommen, weil spezifische Defizite, Störungen, Leidensdrücke bei einem Menschen, einer Institution, einer Organisation im Selbstbeobachtungsverfahren nur noch diffus wahrgenommen werden können. Die Möglichkeit dieses genaueren Bezeichnens wird dann Beratern zugeschrieben, die bestimmte Beobachtungs- und Beschreibungsdefizite nicht haben oder über ausgedehntere Beobachtungsmöglichkeiten verfügen als derjenige, der sich dazu defizitär verhält.“ (Fuchs und Pankoke 1994: 17)

Man könnte also davon sprechen, dass ein spezifischer Lernberatungsbedarf dann entsteht, wenn in einem konkreten Lernprozess ein Lerner mit den von ihm aktualisierbaren Handlungsweisen die Lernhandlung nicht zu seiner oder anderer Zufriedenheit bearbeiten kann, wenn also dieser Lerner ein entstandenes Defizit, einen Mangel, eine Beschränkung feststellt⁴⁶. Eine solche Beschreibung weist eine bestimmte Ähnlichkeit zu dem Lernbegriff von Holzkamp auf.⁴⁷ Auf diesen Lernbegriff rekurrieren explizit Kemper und Klein, Ludwig, aber auch Pätzold.⁴⁸ Mit diesem Lernbegriff wird davon ausgegangen, dass Lernhandlungen dann stattfinden bzw. eine Lernschleife dann eingelegt wird, wenn ein Subjekt eine subjektive Beschränkung seiner Handlungsoptionen feststellt und damit einen Grund hat zu lernen. Wie es scheint, spiegelt sich diese Vorstellung in den Lernberatungsansätzen wider, insofern, bereits Lernende, dann eine Lernberatung aufsuchen, wenn ihre Lernhandlungen für sie selbst problematisch, defizitär oder mangelhaft werden. Die Asymmetrie in der Beziehung zwischen Beraterin und Beratener ist also eine vielfache. Die grundlegende Asymmetrie liegt in einem Mangel auf der Seite der zu Beratenden und in einem ‚Überschuss‘ auf der Seite der Beraterin.

46 Das heißt, es lassen sich noch weitere spezifische Lernberatungsbedarfe vorstellen. Zum Beispiel: Sozialkontakt, Rückmeldung einholen, sich beurteilen lassen wollen („Habe ich es richtig gemacht?“).

47 Holzkamp entwickelt seinen Lernbegriff aus der Sicht des Subjekts, versteht sich also subjektwissenschaftlich (Holzkamp 1993).

48 Nebenbei bemerkt ist das ein sehr aufschlussreiches Beispiel für theoretische Amalgamierungen (s.o.) und Eklektizismen, insofern Kemper und Klein sich humanistisch verstehen und Pätzold systemisch-konstruktivistisch. Hingegen kann der Lernbegriff von Holzkamp der Kritischen Psychologie zugeordnet werden. Ludwig entwickelt seinen Lernberatungsansatz auf der Holzkamp-schen Grundlage (vgl. Ludwig 1999; Ludwig 2004).

8.5 Vom Mangel ressourcenorientierter Lernberatung

Die individualpsychologisch, humanistisch und konstruktivistisch argumentierenden Ansätze zur Lernberatung verstehen sich ‚ressourcenorientiert‘ (vgl. z.B. Kemper und Klein 1999b S. 75; Pätzold 2004 S. 185; Schiersmann 2002 S. 6; Siebert 2001: 139). Damit stehen diese in einer Linie mit pädagogischen und psychologischen Beratungstheorien (vgl. z.B. Dewe 1996: 122 oder für die psychologischen Varianten Nestmann 1997: 30). Der Wechsel von der Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung hat dabei programmatischen und konzeptionellen Charakter, insofern mit der Ressourcenorientierung die pädagogische Fokussierung des Mangels, der Probleme und Schwierigkeiten der Klienten überwunden werden soll.⁴⁹ Die Protagonisten dieser Überwindung weisen zugleich darauf hin, dass der Begriff der ‚Beratung‘ traditionell Assoziationen auf einen solchen Mangel, eine solche ‚Unvollkommenheit‘, ein Problem auf der Seite derjenigen, die die Beratung in Anspruch nehmen, eröffnet. Kemper und Klein z.B. sprechen von einer Belastung des Lernberatungsbegriffs (vgl. Kemper und Klein 1998: 10). Diese Belastung rühre zum einen aus einer Konzentration auf bestimmte (belastete) Zielgruppen und zum anderen folgt sie aus dem semantischen Feld des Lernberatungsbegriffs, zu dem Begriffe wie Lernproblem, Lernschwierigkeit oder Lernstörung gehören (vgl. Pätzold 2004: 184). Im Folgenden führt Pätzold die Abkehr vom Defizitprinzip aus:

„Das hier vertretene Verständnis von Lernberatung geht zwar davon aus, dass ein Lernender als Klient Unterstützung im Umgang mit Lernaufgaben (und auch Lernproblemen) in Anspruch nimmt, nicht aber, dass es sich hierbei zwangsläufig um ein *Defizit* des Klienten handelt. Damit ist keine *schönfärbende Rhetorik* gemeint, die einen *Mangel* verschleiern soll; wohl aber soll der *Eindruck vermieden* werden, Lernberatung würde dort ansetzen, wo das Lernen des Klienten insgesamt *defizitär* ist und wäre nur dann sinnvoll, wenn ein *Mangel* feststellbar ist.“ (Pätzold 2004: 184) [Hervorhebung PK]

Betrachten wir diese Aussage genauer: Pätzold schlägt vor, Lernberatung so zu verstehen, dass der lernende Klient unterstützt wird, ohne dass der Grund der Unterstützung notwendig ein Mangel wäre. Die Aussage soll nicht verstanden werden als *schönfärbende Rhetorik*, die einen *tatsächlichen* Mangel *verschleiern*. Im folgenden Halbsatz aber wird zugleich eingeräumt, dass ein bestimmter *Eindruck vermieden* werden soll, nämlich der, dass Lernberatung an den Defiziten des Klienten orientiert wäre und *nur*

49 Man erinnere sich an die pädagogische Grundfunktion: etwas, was noch nicht ist wie es sein soll, ist so zu bearbeiten, dass es werden kann was es sein soll. Vgl. in Kapitel 7 den Exkurs ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

dann sinnvoll eingesetzt werden könnte, wenn ein Mangel vorliegt. Die Verbindung zweier unterschiedlicher Argumentationsebenen ist hier interessant. Ausgehend von den negativen Assoziationen, die der Beratungsbegriff hervorrufen kann, weil er systematisch mit einem Problem, einem Defizit, einem persönlichen Mangel verbunden ist, wird versucht auf einer programmatischen Ebene, diese Defizit-, Mangel- und Problemassoziation zu vermeiden, indem festgelegt wird, dass Lernberatung nicht nur bei Lernproblemen indiziert sein kann. Einem sozialen oder systematischen Problem wird programmatisch zu begegnen versucht. Kemper und Klein integrieren zwar die älteren Lernberatungsansätze des BFW-Hamburg (vgl. Härke und Volk-von Bialy 1991) oder der Pädagogischen Arbeitsstelle (vgl. Fuchs-Brüninghoff und Pffirrmann 1988), grenzen sich aber insofern ab, als diese Lernberatung an Lernproblemen einer bestimmten lernungewohnten Klientel ausrichten (vgl. Kemper und Klein 1998: 58). Lernberatung in Bezug auf Lernprobleme sehen die Autorinnen dabei immer noch als eine mögliche zielgruppenspezifische Variante an. „Wesentlicher als eine Lernberatung zum Abbau von Lernproblemen ist in unserem Kontext jedoch, die Individuen beim Aktivieren ihrer Potentiale und Kompetenzen für die Steuerung und Organisation ihres Lernprozesses und die Entwicklung und das Verfolgen von Lebensperspektiven beratend zu begleiten.“ (Kemper und Klein 1998: 59)

Kemper und Klein verschieben also den Horizont der Beratung, so wie sich ihre Zielgruppe von den Lernungewohnten unterscheidet. Pätzold löst den Fokus auf die Lernprobleme, indem er davon ausgeht, dass Lernberatung nicht nur dann Sinn macht, während Kemper und Klein die Orientierung am Mangel aufheben, da sie eine Zielgruppe im Blick haben, die nicht vor grundsätzlichen Lernproblemen steht.⁵⁰

„Ressourcenorientierung schließlich bedeutet, dass sich die Zielrichtung der Veränderung des Erlebens und Verhaltens an den Kompetenzen und Potenzialen der Ratsuchenden orientiert. Dabei negiert Ressourcenorientierung nicht die real vorhandenen Schwierigkeiten, sie setzt dazu aber ein Gegengewicht, indem die Stärken und Möglichkeiten der Klientinnen und Klienten betont werden.“ (Böckelmann 2002: 82 f.)

Beratung kann oder soll also nicht nur dann stattfinden, wenn ein Mangel oder ein Defizit vorliegt. Es wird eingeräumt, dass ein Lernberatungsbedarf seinen Anlass im Umgang mit einer Lernaufgabe oder auch einem Lernproblem findet. Zugleich soll aber nicht von Mangel, Problem oder Defizit gesprochen werden, da die negative Konnotation des Beratungsbegriffs dazu führt oder immerhin dazu führen kann, dass aus dem Beratungsbedarf

50 Fuchs-Brüninghoff versteht Lernberatung heute ebenfalls als ressourcenorientiert (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000).

keine Beratungsnachfrage wird, weil der Gebrauch von Beratung einen Mangel auf der Seite des Lernenden manifest macht. Nun ließe sich fragen, worin dabei das Problem besteht. Es leuchtet vielleicht ein, sich vorzustellen, dass es in der bisherigen Lernkultur – die in weiten Teilen eine Lehrkultur ist – eben immer auch darum ging, keinen Mangel gegenüber dem Lehrenden und gegebenenfalls auch gegenüber den anderen Lernenden manifest werden zu lassen, da dieser sanktioniert werden könnte (Noten, Zertifikate).

Und doch scheint es, als ob an dieser Stelle in den Lernberatungskonzeptionen Unterschiedliches in eins gesetzt wird. Es scheint, als ob der Anlass der Lernberatung, der mindestens auch ein Lernproblem sein kann, nicht von den Lernberatungspraktiken unterschieden wird, die sich auf ein ‚Problem‘, einen ‚Mangel‘ ressourcenorientiert beziehen.⁵¹ Gehen wir davon aus, dass eine sogenannte Lernerin als Klientin eine Lernberatung aufsucht. Es muss also irgendein Anlass vorliegen, um die Lernberatung aufzusuchen. Bleiben wir bei Pätzold, so schlägt er vor, dass ein solcher Anlass der Umgang mit einer Lernaufgabe und aber auch ein Lernproblem sein könnte. Was aber ist ein Lernproblem anderes als ein Defizit. Defizit verstanden als ‚Fehlbetrag‘, als etwas das fehlt, um eine Aufgabe zur eigenen oder auch zu anderer Zufriedenheit zu lösen. Die Worte Defizit und Mangel weisen auf ein solches ‚es fehlt‘ hin. Welcher andere Anlass – unter den bisher bekannten Bedingungen – könnte vorliegen eine Lernberatung aufzusuchen? Widerspricht dieser Mangel, dieses Defizit auf der Seite des Lerners der Ressourcenorientierung, verstanden als die Arbeit mit den Kompetenzen und Ressourcen des Lerners? In gewisser Weise nicht, insofern der vom Lerner festgestellte Mangel in die Lernberatung führt, die zugleich diesen Mangel bearbeitet, indem sie sich auf die Stärken und Fähigkeiten des Lerners bezieht. Der Mangel ist somit z.B. ein in einem konkreten Lernprozess von einem Lerner selbst diagnostiziertes Problem, das in der Lernberatung insoweit bearbeitet wird, als dieses Problem von den Fähigkeiten und Stärken des Lerners her zu lösen versucht wird. In gewisser Weise ist diese Vorgehensweise allerdings ein Widerspruch, insofern – wenn der Lerner den Mangel selbst feststellt und aufgrund dieses Mangels die Lernberatung aufsucht – der Mangel, wie es scheint, durch die Ressourcenorientierung umgangen wird. Der Beratungsanlass wird professionell ausgeblendet.

Eine solche Ausblendung wäre schon bemerkenswert und es soll hier nicht einfach davon ausgegangen werden, dass diese tatsächlich passiert.

51 Wenn man Kleins Argumentation hinsichtlich der Ressourcenorientierung in der Qualifikation von Lernberaterinnen nachvollzieht, lässt sich ebenfalls sehen, dass die Ressourcenorientierung eine bestimmte Funktion hat, die bestimmte Lernprozesse ermöglichen soll, da die Orientierung am Defizit bzw. am Problem dazu führen kann, dass ein Lernprozess vorzeitig abgebrochen wird (vgl. Klein 2005b: 171 f.).

Ich verstehe die Rede von der ‚Ressourcenorientierung‘ zu weiten Teilen als strategische Rede. Es geht vor allem darum, die möglichen negativen Konnotationen des Beratungs-, des Problem- oder des Defizitbegriffs zu umschiffen, um Lernberatung für die Lernenden und die Institutionen überhaupt annehmbar zu machen. Professionell wäre es in der Tat fragwürdig, wenn ein Lernberatungsgespräch stattfindet, weil eine Lernerin ein Defizit, einen Mangel in ihren Handlungs- sprich Lernmöglichkeiten realisiert, in der Beratung dieses aber ignoriert wird. Vielmehr stellt sich zunächst die Frage worauf sich denn nun das Defizit, das ‚fehlen von etwas‘ bezieht. Es muss dabei nicht um personale oder methodische Kompetenzen gehen, sondern es könnte ja auch ein Mangel an Sicherheit vorliegen hinsichtlich des erarbeiteten Ergebnisses. Es stellt sich also die Frage, ob hier ein strategischer Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch des Defizitbegriffs vorliegt, der vor allem dazu dient, Lernberatung möglich werden zu lassen, indem sie von einer semantischen und zielgruppenspezifischen ‚Belastung‘ befreit wird.

„[...] so belastet ist der Begriff der Lernberatung, weil er von seiner Entstehung her eng mit TeilnehmerInnen verbunden ist, die massive Lernprobleme hatten und mehrheitlich zu den Lernungewohnten zählten. Lernberatung läßt von daher vorschleun auf sogenannte problematische TeilnehmerInnen schließen, der Begriff entfaltet eine tendentiell stigmatisierende Wirkung: ‚Wer Lernberatung nötig hat, ist in Not.‘“ (Kemper und Klein 1998: 10)

Als bildungspolitische und programmatische Aussage kann die ‚Ressourcenorientierung‘ also durchaus als strategisch verstanden werden. Konzeptionell, d.h. als Handlungsweise bzw. Beratungspraktik, kann die Ressourcenorientierung eine bestimmte Funktion erfüllen. Ressourcenorientierung zielt dann auf die Weiterentwicklung und Verbesserung bestimmter Fähigkeiten der Lernerin auf der Grundlage ihrer schon vorhandenen Fähigkeiten. Und tatsächlich erscheint auch ein Problem, dass die Ressourcenorientierung verschärft, in dem sie es übergeht. Stellen wir uns eine ressourcenorientierte Lernberatung vor. Eine Lernerin kommt zu einer Lernberaterin und teilt ihr mit, dass die Bearbeitung einer Aufgabe ihr besondere Schwierigkeiten bereite. Auf Nachfrage wird deutlich, dass die Lernerin sich die Schwierigkeit in der Bearbeitung der Aufgabe damit erklärt, dass sie mit der Art und Weise, wie die Aufgabe zu bearbeiten vorgeschlagen wurde nichts anfangen könne, da diese Vorgehensweise zu streng und formal sei, sie – die Lernerin – es aber vorziehe, sich einen Inhalt mit kreativen Methoden zu erschließen. Ressourcenorientiert könnte die Lernberaterin erfreut den Blick auf die vorhandenen Ressourcen richten und diese entwickeln helfen. Dagegen scheint wenig einzuwenden zu sein. Ein Einwand lässt sich aber doch formulieren. Diese Form der Ressourcenorientierung fokussiert – und das soll sie ja auch per Definition – die Stärken der Lernerin und arbeitet mit diesen weiter. Gibt es aber nicht einen guten Grund die

Ausgangslage genauer zu betrachten? Führt eine solche Vorgehensweise – oder wenigstens eine solche Vorgehensweise, die das Vorgehen wieder wörtlich nimmt – nicht dazu, dass die Lernerin sich zwar entwickelt aber vielleicht einseitig entwickelt und es gute Gründe gibt anzunehmen, dass es von Vorteil für die Lernerin sein könnte, andere ‚Lernpraktiken‘, vielleicht eben auch solche, die ihr nicht auf den ersten Blick liegen – unabhängig davon ob wir nun sagen, dieses nicht-liegen hat seinen Grund in dem Lerntyp der Lernerin oder vielleicht auch nur in einer (langen) Gewohnheit und Routine, die an anderer Stelle auch Lernbiografie genannt wurde. Wäre es nicht Aufgabe der Lernberatung der Lernerin mindestens den Hintergrund, die Möglichkeiten und unter Umständen auch Notwendigkeiten dieser vorgeschlagenen Lernpraktik begründend nahe zu legen? Das Beispiel ließe sich auch auf der inhaltlichen Ebene durchspielen. Es scheint da praktisch wie theoretisch, im herkömmlichen Sinne der Unterscheidung, aber vielleicht einsichtiger, dass die alleinige Orientierung an den Stärken der Lernenden weder professionell noch für die Lernerin ausreichend sein kann.

Zugespitzt lässt sich sagen, dass die Ressourcenorientierung die Stärken der Lernenden weiter entwickelt, während die sogenannten Schwächen nicht bearbeitet und entwickelt werden. Es findet mindestens in der konzeptionellen Anlage der ressourcenorientierten Lernberatung eine Verstärkung der Vereinseitigung der Handlungsmöglichkeiten in Lernprozessen statt. Objekt dieser Lernberatung ist das Subjekt, das mithilfe der Lernberatung, wenigstens bezogen auf die Ebene seiner Optionen in Lernprozessen, sich weiter entwickeln soll, zu sich kommen soll. Dabei wird ein Subjekt vorgestellt, das sowohl in der Lernberatung als auch prinzipiell idealisiert als Präsenz gedacht wird.

8.6 Das idealisierte Subjekt in der Lernberatung

Die dekonstruktive Analyse hat uns immer wieder an einen bestimmten Punkt oder besser an einen bestimmten Knoten geführt. Dieser Knoten verknüpft die Idealisierung der Lernberatungskommunikation mit der Vorstellung der Präsenz der Subjekte. In den vorhergehenden Abschnitten wurde gezeigt, wie das Selbststeuerungsprinzip der konstruktivistischen Lernberatungsansätze unterlaufen wird, indem ihm die Notwendigkeit der pädagogischen Außensteuerung entgegengesetzt wird. Es hat sich herausgestellt, dass die in individualpsychologisch, konstruktivistisch und systemisch argumentierenden Ansätzen, eingeforderte Symmetrie in der Lernberatungskommunikation mindestens gebeugt, wenn nicht gebrochen wird zugunsten einer Asymmetrie, die der Beratungskommunikation wesentlich ist. Weiterhin hat sich gezeigt, dass programmatisch zwar seit wenigstens einem Jahrzehnt von der Ressourcenorientierung gesprochen wird, diese Pro-

grammatik aber nicht die Bedingung für (erwachsenen-)pädagogische Handlungen aufhebt. Die Bedingung nämlich, dass irgendeine Form des Mangels oder Defizits bei, an oder in dem pädagogischen Objekt vorliegt. Was meint aber dann Ressourcenorientierung? Es scheint mir, dass sich sinnvoll von Ressourcenorientierung – in einem didaktischen Zusammenhang – sprechen lässt, wenn damit spezifische Lernberatungspraktiken gemeint sind, die die Ressourcen des pädagogischen Objekts entwickeln helfen. Zugleich ist die professionelle Konzentration, also der alleinige Fokus auf diese Ressourcen, wie gezeigt, nicht unproblematisch.

Der Punkt bzw. der Knoten, an den diese Analyse geführt hat, war immer wieder das pädagogische Objekt oder genauer ausgedrückt: eine bestimmte Vorstellung des pädagogischen Subjekts. Adam führt in einer bemerkenswerten Arbeit vor, wie die neuzeitliche und moderne Didaktik, angefangen bei Comenius, dieses Subjekt als Maschine aufgefasst hat (vgl. Adam 1988). Vielleicht kann man ja die Pädagogik und darin insbesondere die Didaktik selbst als Subjektivierungsmaschine beschreiben.⁵² Diese Maschine hat die Funktion, die Maschine Mensch zu ‚subjektivieren‘, in gewisser Hinsicht also zum Menschen zu machen. So dass der Lehrer, gleich dem Handwerker, sein Material veredelt, indem er es bearbeitet. Darüber hinaus – um die Analogie noch weiter zu führen – muss das zu bearbeitende Material zuerst für die Veredelung vorbereitet werden. Bei Comenius liest sich das wie folgt: „Welcher Lehrer aber sorgt in gleicher Weise dafür, daß er, bevor er einen Schüler durch seine Anweisung veredelt, ihn einer solchen Veredelung tauglich und zu allem sich willfährig macht?“ (Comenius 1985: 71) Ein ähnliches Bild gebraucht Comenius auch, wenn er die Jungen mit Tafeln, die beschrieben werden können oder Spiegeln, die Bilder aufnehmen, vergleicht (vgl. Comenius 1985: 70). Der Schüler, der Knabe oder der Junge wird mit Werkstoffen verglichen, die bearbeitet werden können und bearbeitet werden müssen, sollen sie veredelt sein. Dabei – und das ist zumindest Adams These – wird unter anderem auch von Comenius der Mensch als abstrakte Maschine verstanden. Der Anschluss an Adam und damit die Frage, die an die Lernberatungsansätze zu richten ist, ist die nach ihrer Vorstellung von diesem pädagogischen Subjekt, das ihnen in der Lernberatung ‚begegnet‘. Wie weiter oben schon angeführt, wird die erste Monografie zum Thema Beratung mit der Frage nach dem, ‚was der Mensch sei‘ eröffnet und zugleich auf die Bedeutung bzw. den Status hingewiesen, den die Konstruktion dessen hat, der, die oder das da beraten werden soll.

An dieser Stelle sollen dabei nicht die verschiedenen Persönlichkeits- oder Subjektmodelle diskutiert werden, die in den Lernberatungskonzeptionen implizit oder explizit eingesetzt werden. Die unterschiedlichen Modelle

⁵² Comenius spricht schon von der „didaktischen Maschine“ (vgl. dazu Adam 1988: 178)

stehen in Verbindung mit der jeweiligen Beratungstheorie, die in der Regel spezifische Vorstellungen entwickelt haben, mit wem sie es zu tun haben. In der individualpsychologischen Variante ist das Individuum eine Ganzheit, die als solche nur in Beziehung zur Gemeinschaft und zu ihrer Geschichte verstanden werden kann. In der humanistischen Variante ist das Subjekt ein sich-selbst-entwickeln-wollendes, das in dieser Entwicklung nur unterstützt werden muss. Die konstruktivistisch und systemisch Argumentierenden dagegen bedienen sich einer neurobiologischen Metapher und verstehen das Gegenüber, als operational geschlossenes System, das sich nur auf sich selbst bezieht und sich selbst permanent hervorbringt. In der subjektwissenschaftlichen Variante wird davon ausgegangen, dass das Subjekt dann lernt, wenn es einen ‚guten‘ Grund für eine Lernschleife hat und in der Didaktik des selbstsorgenden Lernens wird das Subjekt als reflexives Bewusstsein verstanden, das sich in einer bestimmten Kontinuität als selbes erfahren können soll. Anstelle der ausführlichen Diskussion dieser verschiedenen Modelle soll noch einmal besonders ein Effekt in den Fokus gerückt werden, der sich in den vorhergehenden Analysen immer wieder angedeutet hat.

Es ist für den Beratungsprozess von zentraler Bedeutung, dass der Klient sich nicht verstellt, nicht simuliert, nicht verbirgt was ihn beschäftigt, sondern offen sagt was er meint. Warum aber ist diese Offenheit oder anders gefragt, warum scheint diese Offenheit so bedeutsam? Welchem Umstand verdankt die Offenheit des Klienten ihre Bedeutung? Wie weiter oben versucht wurde darzulegen, gründet die Figur der offenen Kommunikation auf eine abendländisch-metaphysische Vorstellung vom sich selbst gegenwärtigen Subjekt hin. Wenn das Subjekt offen kommuniziert, dann bedeutet das, dass dieses Subjekt sagt was es meint. Wenn das Subjekt sagen kann was es meint, dann kann es sich seiner selbst bewusst sein, dann kann es sich seiner selbst gegenwärtig sein, dann ist es in diesem Moment sich selbst gegenwärtig. Die Offenheit der Rede des Klienten ist also verbunden mit der Selbstgegenwart des Subjekts. In dieser Offenheit liegt dann der Zugang zu dem Subjekt selbst. Das Subjekt wäre als Präsenz erfassbar und damit wäre ein Grund gewonnen, ein fester Grund, von dem aus das Subjekt sich diagnostizieren und beraten ließe.

Diese Vorstellung von einem Subjekt, das sich selbst gegenwärtig wird, wenn es sagt was es meint, wird nun mit einem elementaren Kommunikationsmodell verbunden. In gewisser Weise muss man, um in der beschriebenen Weise Zugang zu dem was der Klient meint, erlangen zu können, davon ausgehen, dass die Kommunikation ein Werkzeug ist, mit dem zwischen einem Sender und einem Empfänger eine bestimmte Nachricht übermittelt wird. Allerdings ist dieses Modell selbst schon wieder die Vereinfachung eines etwas komplexeren Modells. Mit diesen Modellen, die in einer Abwandlung in der pädagogischen Literatur besondere Prominenz erfahren

haben durch Schulz von Thun (2003) wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation dazu dient, eine Information von einem Sender zu einem Empfänger zu übermitteln. Dabei gibt es einen intentionalen Sinn der Nachricht, die der Empfänger entschlüsseln muss. Idealerweise wird Kommunikation also vorgestellt als der Prozess in dem eine Nachricht von A nach B übermittelt wird.⁵³ In den Lernberatungsansätzen wird genau dieses Kommunikationsmodell unterstellt. Die Übertragung der Nachricht soll dabei möglichst störungsfrei gehalten werden, indem die Lernberatungskommunikation ‚freiwillig‘ aufgesucht wird, indem sie so gestaltet wird, dass der Sender möglichst ungestört senden kann und senden will. Auf der Seite des Empfängers kommt es dann nur noch darauf an, die Nachricht korrekt zu entschlüsseln, zu decodieren, mit anderen Worten herauszufinden, was die Nachricht meint. Wenn also das zu beratende Subjekt sagt was es meint und das beratende Subjekt hört was das zu beratende Subjekt sagt und versteht was das Gehörte bedeutet, dann haben wir die ideale Kommunikationssituation, in der das sprechende Subjekt sich selbst gegenwärtig, *voll* und *ganz* präsent ist und damit Lernberatung möglich macht.

Nun wurde in Kapitel 6 zu zeigen versucht, dass es gute Gründe gibt, die Möglichkeit einer solchen vollkommenen Selbstgegenwart in Frage zu stellen. Mehr noch, dass die Selbstgegenwart eines Subjekts immer schon, das heißt von Anfang an gespalten ist. Dass die sich selbst gegenwärtige Identität eben nicht der Grund ist auf dem das Subjekt sich entfaltet, sondern dass dem Subjekt immer schon etwas vorhergeht, das dieses vorstrukturiert: die *différance*. Wenn also das Subjekt sich nicht vollkommen gegenwärtig sein kann, immer schon gespalten ist und solange die *différance* am Werk ist, immer gespalten bleiben wird, weil es wesentlich zum Subjekt gehört gespalten zu sein, dann kann das Subjekt sich auch nie im Sprechen voll und ganz gegenwärtig sein. Die Erwartung des anwesenden Subjekts in der ‚idealen‘ Kommunikation wird notwendig enttäuscht. Damit aber sind die modernen Lernberatungsansätze enttäuscht, weil das, was sie in der Lernberatungskommunikation erreichen möchten, sich nicht zeigt, sich nicht zeigen kann. Zugleich werden sie nicht enttäuscht, weil diese Aussage, dass das was sie erreichen möchten – die ideale Kommunikation des sich selbst gegenwärtigen Subjekts, sich nicht zeigen wird, keinen neuen Sachverhalt schafft und die Lernberatungskonzeptionen schon immer irgendwie mit diesem Sachverhalt umgehen und umgegangen sind. Dass es ausreicht *irgendwie* damit umzugehen, dass das was da pädagogisch konstruiert ist, sich nicht zeigt, deutet ebenfalls darauf hin, dass es gar nicht nötig ist Kommunikation auf der Basis der Präsenz der Subjekte zu idealisieren, um Lernberatung durchführen zu können. Das ‚irgendwie‘ wird so zu einem wesentlichen Merkmal des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Es drückt den Umgang mit der Spannung aus, die zwi-

53 Vgl. dazu grundlegend auch Abschnitt 6.7 Von der ‚echten‘ Kommunikation.

schen der Vorstellung der idealisierten Kommunikation und des notwendigen Verfehlens dieser entsteht. Es folgt daraus eine ‚Vagheit‘ im Ausdruck oder anders formuliert: der vage pädagogische Ausdruck. Diese vage Unbestimmtheit zeigt sich beispielsweise in folgender Aussage:

„[...] das Prinzip der Ressourcenorientierung und die Frage nach dem Umgang mit Lösungen sind hierbei zentral. Die analysierten Beratungskonzepte betonen ebenso wie die Modelle von Lernberatung in der Erwachsenenbildung *mehrheitlich* die Bedeutung, die den Fähigkeiten des Klienten zur Lösung seiner Aufgabe zukommt. Auch in *vielen* Praktikeräußerungen wird darauf verwiesen, dass Beratung *oft nicht unmittelbare* Lösungsbausteine beisteuern kann, sondern *eher* durch die Unterstützung des Klienten beim Finden seiner Lösung charakterisiert ist.“ (Pätzold 2004: 181) (Hervorhebung PK)

Die von mir hervorgehobenen Wörter markieren einen bestimmten Gestus in der Sprache, wie er mir kennzeichnend für pädagogische Aussagen zur Beratung zu sein scheint. Zugleich gehen die beiden ersten Markierungen darüber hinaus, insofern sie die Legitimität der Ressourcenorientierung damit begründen, dass mehrheitlich in den Modellen zur Lernberatung und in vielen Praktikeräußerungen diese Orientierung an den Stärken der Klienten betont wird. Damit wird die Menge an übereinstimmenden Aussagen aus Theorie und Praxis als Beleg und Kriterium für die ‚Richtigkeit‘ und ‚Wichtigkeit‘ des Prinzips der Ressourcenorientierung eingesetzt. Für die Markierungen in dem zuerst genannten Sinne (oft, nicht unmittelbar, eher) gilt, dass diese Begriffe eine relative Ungenauigkeit bezeichnen, die nicht zuerst mit der Ungenauigkeit des Autors oder der Autorinnen und Autoren zu tun hat, sondern hier als ein Indiz für Konstitution des Gegenstandes gehalten wird.⁵⁴

Dieses Indiz weist zugleich darauf hin, dass der (erwachsenen-)pädagogische Gegenstand mit ‚Werkzeugen‘ bearbeitet wird, die nicht angemessen scheinen, da sie trotz seiner ‚Nicht-Idealität‘ (die dann als Unbestimmtheit bezeichnet wird) ihn begrifflich und konzeptionell ‚idealisiert‘ und zu bestimmen versuchen. Lernberatungsschemata sind das Instrument, mit dem die konkret unbestimmbare Lernberatungsinteraktion, über die, wie es scheint, nur vage gesprochen werden kann, konzeptionell bestimmt werden soll.⁵⁵

54 Vgl. auch Forneck und Wrana 2005: 151.

55 Sieberts ‚eher-oder-Schema‘ ist ein eindrucksvolles Beispiel, wie versucht wird Vagheit zu schematisieren (sh. dazu Abschnitt 5.4).

8.7 Typische Lernberatungsschemata

Sowohl die Schemata, als auch deren Einschränkungen werden über die Jahrzehnte der Entwicklung der Beratungstheorien hinweg gleich einem Mantra gebraucht: *Wir bieten Ihnen hier ein Schema an, dass Sie bitte nicht schematisch anwenden.* Es scheint zu dieser Figur keine Alternativen zu geben, würde sie sonst ein um das andere Mal wiederholt? Mögliche Gründe dafür sind im Durchgang durch diese Arbeit vorgestellt worden. Schemata sind eine Wirkung von Fixierungen, welche die Strukturalität der Struktur der Lernberatungskommunikation, vor dem Hintergrund der Idealisierung der Kommunikation und der Vorstellung des Subjekts als vollendete Selbstgegenwart, versuchen aufzuheben. Der Einsatz des Schemas verdankt sich also der idealisierten Lernberatungskommunikation und hat die Funktion dieses Ideal herzustellen. Zugleich aber werden die Schemata in den Texten zur Lernberatung immer wieder dahingehend eingeschränkt, dass sie nicht schematisch anwendbar sind, was über die doppelte Kontingenz pädagogischer Interaktionen begründet werden kann oder allgemeiner ausgedrückt: über die Unbestimmbarkeit des pädagogischen Objekts. Die Spannung besteht also darin, dass einem ‚Unbestimmbaren‘ ein ‚Bestimmtes‘ entgegengestellt wird, diese Entgegenstellung aber zugleich als unangemessen aufgefasst wird. Es zeigt sich also so etwas wie eine Ratlosigkeit in der (erwachsenen-)pädagogischen Theorie, wenn, ob der Unbestimmtheit des pädagogischen Objekts und der Kontingenz des pädagogischen Handelns, lineare Handlungsordnungen vorgeschlagen werden. Diese Ratlosigkeit ist aber keine vollkommene. Es finden sich in den (Lern-)Beratungsansätzen Spuren. Schon Rogers weist im Zusammenhang mit der Vorstellung seines zwölfstufigen Beratungsschemas darauf hin, dass dieses nur als eine Annäherung zu verstehen sei, dass Beratungsprozesse komplexer sind, dass es Überschneidungen und Überlagerungen gebe (vgl. Rogers 1972: 38-49). Ein nicht unähnlicher Hinweis findet sich bei Kemper und Klein, die ihr Beratungsprinzip und mit diesem ihr Beratungsschema nicht dogmatisch verstanden wissen wollen (Kemper und Klein 1998: 60). Auch das ‚eher-oder‘ Schema (vgl. Kap. 5.5) von Siebert kann als solche Spur gelesen werden. Diese Spuren eröffnen immer eine Differenz. Eine Differenz, die zwischen linearer Handlungsordnung und der ‚konkreten‘ pädagogischen Handlung, die in ihrer Kontingenz situativ angemessen sich vollziehen soll, liegt.

Und doch wird die Lernberatungskommunikation in den verschiedenen Modellen als ein Prozess vorgestellt, in dem nacheinander verschiedene Schritte gegangen werden, in dem verschiedene Phasen durchlaufen werden: von der ersten Phase, in der z.B. die aktuelle Lernsituation, der Beratungsanlass erhoben wird, über die Qualifizierung der Lernsituation bzw. des Lernproblems, bis zu einer letzten Phase, in der z.B. alternative Hand-

lungsoptionen, Lernpraktiken oder Lernwege antizipiert und vereinbart werden. Der vielleicht kleinste gemeinsame Nenner aller (Lern-)Beratungsschemata lässt sich so in drei Gesprächsphasen vorstellen. Zuerst findet eine Anamnese statt, auf deren Grundlage dann eine Diagnose entwickelt wird, die überführt in eine Prospektionsphase, also der Vorausschau und Planung alternativer Handlungsweisen. Das grundlegende Lernberatungsschema könnte also wie folgt dargestellt werden:

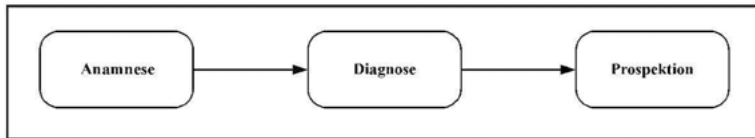


Abbildung 3: Grundschemata von Beratungsprozessen

Gewiss haben solche Schemata einen Grund und gewiss können sie eine Richtschnur geben, aber sie unterstellen als Schemata eine unterkomplexe Form von Lernberatungskommunikation: sie unterstellen eine Kommunikation, die ein ‚Nacheinander‘ von Phasen ist, ein linearer Prozess, in dem gewisse Überschneidungen möglich sind, der aber im Großen und Ganzen so abläuft und so ablaufen sollte, wie das Schema nahe legt. Beispielhaft ist hier das Schema von Kemper und Klein dargestellt (es ließe sich aber ebenfalls auf jedes andere Lernberatungsschema zurückgreifen).

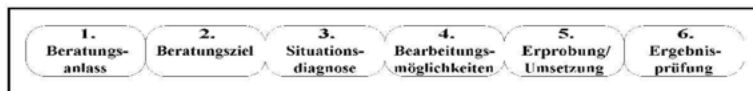


Abbildung 4: Lernberatungsschema nach Kemper und Klein 1998

Das Artikulationsschema ist insoweit hilfreich, als es einen rational linear gestuften oder ein auf Wiederholung abzielendes Ablaufschema darstellt. So wird in der (Lern-)Beratungsliteratur immer wieder darauf hingewiesen, dass solche Schemata auch zyklischen Charakter haben können (vgl. Krause et al. 2003). Es bleibt die Linearität des Beratungsprozesses, die durch die zyklische Ordnung allerdings eine zweite Dimension erhält. Ob einfach linear oder zyklisch, mit Hilfe eines solchen Schemas können wir wissen, dass zu Beginn des Beratungsgesprächs der Beratungsanlass und, so könnte man ergänzen, das Beratungsproblem ausdrücklich gemacht werden muss, um überhaupt ‚Material‘ für eine Beratung zu haben. Es werden dann die Beratungsziele festgelegt, bevor die Situation des zu Beratenden diagnostiziert wird. Daraufhin werden die möglichen Handlungsoptionen antizipiert, die dann probeweise umgesetzt werden, bevor abschließend das Ergebnis der Lernberatung überprüft wird. Die Frage, die sich aufdrängt, ist die nach der Angemessenheit solcher ‚einfacher‘ Modelle hinsichtlich eines tatsäch-

lichen Gesprächsverlaufs. Damit wird die Frage gestellt, ob sich ein konkretes Lernberatungsgespräch, mit seinen Gesprächsschleifen, seinen Rückgriffen oder Vorgriffen, einem solchen Schema nicht entzieht. Nun scheint es allzu verständlich zu sein, dass dem Klienten eine solche Formalisierung im eigenen Interesse zuzumuten sein muss, gerade damit er sich nicht im Gespräch verliert.

Die Zielorientierung von Lernberatungsgesprächen soll hier nicht kritisiert werden, sondern es wird in Frage gestellt, dass ein solches einfach lineares Schema handlungsleitend – in einem konkreten und differenzierenden Sinne – sein kann und es wird in Frage gestellt, ob sich mithilfe eines solchen Schemas ein Lernberatungsgespräch, selbst mit der Einschränkung ‚annähernd‘, angemessen verstehen und rekonstruieren lässt.

9 Zum Schluss: Vor dem Schauplatz der Beratung des Lernens

In dem Moment, in dem ich mit dieser Untersuchung begann, hatte ich eine Frage, die aus der Auseinandersetzung mit den Ansätzen zur Lernberatung herrührte. Diese Frage bezog sich auf eine bestimmte Figur in der Literatur zur Lernberatung. Man könnte auch von einer Doppelfigur sprechen, die so konsequent gebraucht wird, dass sie eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint und als Selbstverständlichkeit nicht mehr befragt werden muss. Die Frage, von der die Rede ist, schließt also an eine Beobachtung an. Es handelt sich um die Beobachtung, dass in den Ansätzen zur Lernberatung – und wie sich herausstellte ebenso in der Beratungsliteratur im Allgemeinen – ein Schema entwickelt wird, das idealtypisch den Ablauf bzw. den Prozess einer Lernberatung vorstellt. Dieser ersten Beobachtung folgte eine zweite: Die Schematisierung der Lernberatung wird regelmäßig ergänzt durch einen Zusatz, mit dem darauf hingewiesen wird, dass das jeweilige Schema nicht schematisch verstanden werden soll. Aus diesen beiden Beobachtungen folgte die, diese Untersuchung anregende, Frage nach dem Status sowie dem theoretischen ‚Grund‘ der Lernberatungsschemata. Die Frage nach dem Status bzw. dem Grund der Lernberatungsschemata drängt sich auf, insofern durch den Hinweis auf den nichtschematischen Gebrauch, dass Schema als Schema ‚entwertet‘ wird. Die Figur des zuerst theoretisch aufwendig entwickelten Schemas, das zugleich durch den einfachen Hinweis des nichtschematischen Gebrauchs des Schemas in seiner Funktion aufgehoben zu werden scheint, lese ich als Aufforderung zur dekonstruktiven Lektüre.

Aus dieser Lektüre ist nun kein neuer oder zusätzlicher Lernberatungsansatz entwickelt worden. Das war nicht das Ziel der Arbeit. Vielmehr zielte diese Untersuchung darauf, zur Entwicklung einer professionellen Praktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung insofern beizutragen, als sie die schon etablierten Lernberatungsansätze aus einer bestimmten Perspektive

heraus analysiert. Es wurde damit eine Argumentation entfaltet, die einer Spur in diesen Lernberatungsansätzen folgt. Diese Spur weist auf bestimmte Aspekte der Diskussion um Lernberatung hin, die auf eine spezifische Weise in der Literatur zur Lernberatung ausgeschlossen werden. Es handelt sich hierbei um das Postulat der Selbststeuerung, das zwar als Prinzip eingeführt, dann aber pädagogisch normativ aufgeladen wird. Selbststeuerung taucht dann in den didaktischen Implikationen weitestgehend nur noch als veräußerlichte Wahl der Lernzeit, des Ortes, der Medien oder des Vorgehens auf. Es handelt sich darüber hinaus um die Asymmetrie der Beratungskommunikation, die verdeckt wird in einer Rhetorik der Symmetrie, der Transparenz und der Offenheit der Beratungskommunikation. Dabei verweist die Rede von der Symmetrie und Transparenz am Anfang tatsächlich auf den Versuch, die Machtförmigkeit der Beziehung zwischen Berater und Klient aufzuheben (so z.B. bei Rogers). Gegenwärtig scheint diese Rede aber die Ungleichheit, die Asymmetrie in der Beratungsbeziehung nicht aufzuheben, sondern zu verschleiern.¹ Es handelt sich weiterhin um die Figur der Ressourcenorientierung, die einen bestimmten Mangel verschleiert. Es konnte in der dekonstruktiven Analyse gezeigt werden, dass diese Figuren, die als Prinzipien von Lernberatung eingeführt werden, einen Grund haben. Diese Figuren beruhen auf der Idealisierung der (Beratungs-)Kommunikation, die wiederum aus der Vorstellung der Präsenz des Subjekts abgeleitet ist.

9.1 Zusammenfassung und Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werde ich die Ergebnisse der Auseinandersetzung der Ausgangsfrage mit den Lernberatungsansätzen vorstellen.

Zuerst wurde in Kapitel 3 der Kontext eingeführt, in dem Lernberatung gegenwärtig diskutiert wird. Kontext der Auseinandersetzung mit Lernberatung ist die Diskussion und Prominenz des ‚selbstgesteuerten Lernens‘, wie sie seit etwa Mitte der 1990er Jahre geführt wird. Die Diskussion um das sogenannte ‚selbstgesteuerte Lernen‘ wiederum ist in einem Zusammenhang mit der Diskussion um das Lebenslange Lernen zu sehen. Während in den 1960er und 1970er Jahren die Rede vom Lebenslangen Lernen vor allem bildungs- und gesellschaftspolitisch gebraucht wurde, verändert sich der Bezug auf das Lebenslange Lernen in den 1990er Jahren. Das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ wird seit Mitte der 1990er Jahre im Besonderen mithilfe

1 Ausdrücklich sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass dieser Einwand auf einer systematischen Ebene geführt wird und nicht auf der Ebene der Intentionen der tatsächlichen Lernberaterinnen oder der Autoren der Lernberatungskonzepte.

des Rückgriffs auf konstruktivistisch-systemische Aussagen theoretisch unterfüttert und begründet.

Über die Darstellung dieses aktuellen Kontextes der Lernberatungsdiskussion hinaus wurde in Kapitel 4, für die hier vorgelegte Untersuchung, in einem diachronen Schnitt, die Entwicklung des Beratungsbegriffs im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu dem hier im Zentrum stehenden Lernberatungsbegriff entwickelt. Es zeigten sich hierbei zwei Traditionen, die im Beratungsbegriff integriert sind. Die eine Tradition ist die der psychologischen Beratungskonzepte, die die Konzepte zur Lernberatung begrifflich dominieren, die von einer pädagogischen Tradition begleitet wird, die allerdings selten explizit wird.

Im Anschluss an die Darstellung der Entwicklung des Beratungsbegriffs bis zur Lernberatung folgt mit dem vierten Kapitel in gewisser Weise ein Querschnitt durch die Lernberatungskonzepte von den 1980er Jahren bis in die aktuelle Diskussion. Es konnten hierbei bestimmte Aspekte der Lernberatungsansätze markiert werden, die genauer untersucht wurden. Dazu zählen das Postulat der Selbststeuerung, die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Lernberatung, die Transparenz der Beratungsbeziehung, die offene Kommunikation in der Lernberatung sowie die Schematisierung des Lernberatungsgesprächs und nicht zuletzt der Status des pädagogischen Objekts in der Lernberatung.

Die theoretische Grundlage der Untersuchung dieser für die Konzeption von Lernberatung bedeutsamen Prinzipien wurde dann in Kapitel 6 vorgestellt. Die Ausführlichkeit der Vorstellung der theoretischen Position, von der aus die ‚Analyse‘ der Lernberatungsansätze vorgenommen werden sollte, hat einen bestimmten Grund. Dieser Grund ist nichts anderes als ein Mangel. Ein Mangel an Arbeiten in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik, die auf dieser Folie arbeiten. Nennen wir die Folie nicht einfach ‚poststrukturalistisch‘, sondern ausdrücklich grammatologisch-dekonstruktiv. Mit der Unterscheidung zwischen poststrukturalistisch und grammatologisch-dekonstruktiv wird auf mögliche weitere Unterscheidungen angespielt. Je nach Lesart und Perspektive können sehr verschiedene theoretische Argumentationen unter der Signatur des ‚Poststrukturalismus‘ versammelt werden. Die grammatologisch-dekonstruktive Perspektive ist von den poststrukturalistischen Möglichkeiten nur eine. Allerdings eine, die in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik noch weniger gebräuchlich ist, noch weniger gebraucht wird, als zum Beispiel die Diskursanalyse im Anschluss an Foucault. Für den Zweck dieser Arbeit wurde die grammatologisch-dekonstruktive Theoriefolie hinsichtlich der dann vorgenommenen dekonstruktiven Lektüre der Lernberatungsansätze ausführlich vorgestellt. Diese Ausführlichkeit zielte also zum einen auf die Vorbereitung der dekonstruktiven Lektüre des dritten Teils dieser Arbeit (Kap. 8) und zugleich wurde mit ihr die Bedeutung und die möglichen Verknüpfun-

gen dieser Folie mit dem erziehungswissenschaftlich-erwachsenenpädagogischen Diskurs entwickelt.

In Kapitel 8 wurden dann die vorangehenden Abschnitte dieser Arbeit zusammengeführt. Man könnte auch sagen, dass in Kapitel 8 die Lernberatungsansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die in Kapitel 5 vorgestellt wurden, vor dem Hintergrund von Kapitel 6 gelesen werden. Die Lernberatungsansätze wurden also einer dekonstruktiven Lektüre unterzogen. Welche Ergebnisse bringt nun diese Lektüre hervor?

Die dekonstruktive Lektüre der Ansätze zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung schreibt meines Erachtens bestimmte Aspekte dieser Ansätze in die Diskussion zur Lernberatung wieder ein, die von diesen ausgeschlossen wurden oder werden. Zugespitzt und zusammenfassend formuliert, weist die dekonstruktive Lektüre auf das bemerkenswerte Verhältnis hin, dass die Proklamation der Selbststeuerung als Prinzip des Lernens oder des Weltbezugs der (pädagogischen) Subjekte auf einer konstruktivistisch-neurobiologischen Basis einführt und dieses dann aber normativ gebraucht bzw. einsetzt. So konnte gezeigt werden, dass die Implikationen des Prinzips der Selbststeuerung, hinsichtlich des Auftrags und Anspruchs der Lernberatung, sich vielmehr einer Normativierung bzw. normativen Aufladung als einer neurobiologisch begründeten konstruktivistischen ‚Tatsache‘ – dem Postulat der Konstruktivität – verdankt, als dieser ‚Tatsache‘ selbst. Das heißt, die Prominenz und Bedeutung des Selbststeuerungskonstruktes wird zwar als systemisch-konstruktivistisches Prinzip behauptet, verdankt sich in der Tat aber seiner normativen Position im erwachsenenpädagogischen Diskurs. In seinem pädagogischen Gebrauch wird das Prinzip Selbststeuerung hinsichtlich seiner konzeptionellen und praktischen Bedeutung für Lernberatung fragwürdig. Es liegt meines Erachtens kein Konzept vor, das das Selbststeuerungskonstrukt konstruktivistisch oder systemtheoretisch für die Lernberatung angemessen ausbuchstabiert.

Nicht nur die Selbststeuerung bzw. das selbstgesteuerte Subjekt als pädagogisches Objekt in der Lernberatung wird als Prinzip, als Zentrum, um das herum Lernberatung organisiert ist, fragwürdig. Darüber hinaus zeigt die hier vorgelegte Analyse, dass die Beratungsbeziehung erstaunlich konfiguriert wird. Auf der einen Seite wird in der Tradition der klassischen Beratungsansätze die Beratungsbeziehung als eine symmetrische verstanden. Mit dem Symmetriepostulat sind das Freiwilligkeits- und Transparenzgebot verbunden. Gerade auch das Freiwilligkeitsgebot hat eine eigene erwachsenenpädagogische Tradition, die wenigstens bis in die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit zurückreicht. Zugleich verweist das Freiwilligkeitsgebot in den untersuchten Lernberatungsansätzen auf die Tradition der klientenzentrierten Beratung, in der die Freiwilligkeit der Teilnahme ebenfalls von großer Bedeutung ist. Jenseits der faktischen empirischen Schwierigkeiten, denen das Symmetriepostulat und das Freiwilligkeitsgebot in den verschiede-

denen Praxisfeldern der Weiterbildung unterliegt, konnte gezeigt werden, dass diese Postulate besonders, wenn nicht ausschließlich, hinsichtlich des zu Beratenden gelten. Es konnte weiter gezeigt werden, dass hinter diesen Postulaten und Prinzipien eine bestimmte Vorstellung der Lernberatungskommunikation steht, die hier als ‚idealisierte‘ bezeichnet und beschrieben wurde. Die Idealisierung der Kommunikation geht davon aus, dass der zu Beratende in der Lernberatung prinzipiell sagen kann, was er meint und die Lernberaterin verstehen kann, was gesagt und damit auch gemeint wurde. Dieser Spezialfall oder Idealfall von Kommunikation, der kein einfaches empirisches Äquivalent hat, wird in den untersuchten Texten als Regelfall oder wenigstens als der Fall unterstellt, von dem aus Lernberatung gedacht wird. Damit aber werden alle übrigen Fälle als Unfälle ignoriert bzw. ausgeschlossen.

Das Freiwilligkeits- und das Transparenzgebot sind in diesem Zusammenhang als Normen und Instrumente zu verstehen, mit denen der Idealfall hergestellt werden soll. Zugleich konnte gezeigt werden, dass diese Postulate und Gebote der Freiwilligkeit, Transparenz und Symmetrie ausschließlich für den zu Beratenden gelten. Es scheint völlig auszureichen, wenn der Berater eine Beziehung simuliert, in der der zu Beratende den Eindruck gewinnt, in einer symmetrischen und durch Offenheit gekennzeichneten Kommunikation zu sprechen. Damit zeigt sich eine heimliche oder verdeckte Funktion dieser Rhetorik. Sie dient dem Zugriff auf das zu beratende Subjekt. So kann davon gesprochen werden, dass gewissermaßen die Ethisierung der Beratungsbeziehung funktional einen Effekt erzeugen soll, der die zu beratenden Subjekte ‚offen‘ sprechen lässt.

Mit der offenen Sprechsituation wird die ideale Lernberatungskommunikation herzustellen versucht. Die Idealisierung der Lernberatungskommunikation geht einher mit einer ganz bestimmten Vorstellung von dem an der Lernberatungskommunikation teilnehmenden Subjekt. Dieses Subjekt wird als ein potentiell sich selbst gegenwärtiges, als sich selbst bewusstes und anwesendes Subjekt unterstellt. Dieses anwesende Subjekt könne dann, so die Annahme, auf der Grundlage seiner Präsenz beraten werden.

Es wurde gezeigt, dass ein Grund der Lernberatungsschemata in der Vorstellung des Subjektes als Präsenz liegt. Das präsente Subjekt soll in der Lernberatungskommunikation hervorgebracht werden, in dem eine ideale Sprechsituation hergestellt wird. Die ideale Sprechsituation ist verbunden, davon war schon die Rede, mit der Konstellation der Lernberatungsbeziehung als symmetrischer, freiwilliger und offener Beziehung bzw. Kommunikation. Die Vorstellung des zu beratenden Subjekts als Präsenz, die in der idealen Sprechsituation hervorgebracht werden soll, mündet dann in der Schematisierung der Lernberatung.

Zugleich – und das konnte die dekonstruktive Lektüre eindrücklich belegen – findet sich trotz dieser Voraussetzungen, Prinzipien und Ansprüche

an die Lernberatung eine Spur in den Ansätzen zur Lernberatung, die darauf hinweist, dass ihre eigenen Voraussetzungen, Prinzipien und Ansprüche systematisch unterlaufen und verfehlt werden. Dieses Verfehlen des eigenen Anspruchs zeigt sich exemplarisch in der Aufhebung des Anspruchs an das jeweils entwickelte Schema.

Damit kehre ich zu der Ausgangsfrage zurück, mit der ich diese Arbeit begonnen habe. Diese Frage zielte auf den Hintergrund der Entwicklung und Aufhebung der Lernberatungsschemata. Die Aufhebung dessen, was konzeptionell so aufwändig konstruiert wurde ist nichts als eine Spur in den Ansätzen zur Lernberatung selbst, die darauf verweist, dass deren Prinzipien von Anfang an gespalten sind. Mit dem Rückgriff auf die grammatologisch-dekonstruktive Theoriefolie konnte dies meines Erachtens expliziert also zur Sprache gebracht bzw. in die Diskussion zur Lernberatung wieder eingeschrieben werden. Entgegen den in den Ansätzen zur Lernberatung angenommenen und vorgestellten Prinzipien finden wir keine reinen Verhältnisse, keine reine oder ideale Sprechsituation. Wir finden auch kein einfach präsenten Subjekt und wir können dieses auch nicht durch rhetorische Wendungen herbeiführen. Das Subjekt ist als Subjekt von Anfang an, man könnte auch sagen konstitutiv, in einer Distanz zu sich selbst. Diese Distanz, dieser Abstand, verdankt sich einem Effekt der Verräumlichung und der Verzeitlichung, der *différance*. Sie hält das, was wir Strukturalität der Struktur genannt haben, die sich auszeichnet durch den dauernden Austausch der Zeichen, durch die Supplementarität, in Bewegung, so dass die Identität des Subjekts, als der Modus seiner Präsenz, auch in der Lernberatung nichts als eine nachträgliche und hinzugefügte Konstruktion ist. Was diese Ergebnisse wiederum für die Konzeption von Lernberatung bedeuten können, soll im folgenden abschließenden Abschnitt angespielt werden.

9.2 Perspektive

Im Anschluss an die hier vorgebrachte Argumentation eröffnet sich meines Erachtens eine Doppelperspektive. Eine ‚Grammatologie der Lernberatung‘ bedarf der weiteren Ausdifferenzierung der hier erarbeiteten Ergebnisse in Richtung der Beschreibung von Lernberatung als einer bestimmten Variante rhizomatischer Kommunikation.² Mit rhizomatischer Kommunikation ist auf eine nicht-lineare Fassung von Kommunikation verwiesen. Der von Deleuze und Guattari in den ‚Tausend Plateaus‘ entwickelte Rhizombegriff

2 Engel zielt ebenfalls in eine ähnliche Richtung. Um ein nichtlineares Schema zu entwickeln, greift er für die Beratungskommunikation auf einen dreidimensionalen Bauplan, wie er in der Architektur üblich ist, zurück. (vgl. Engel 1997).

kann als Gegenentwurf zu einem einfachen Schemabegriff gelesen werden.³ Für unseren Zusammenhang ist im Besonderen die Fokussierung von Knoten, also von Verbindungen oder Beziehungen interessant. Der Rhizombegriff ermöglicht so einen Blick auf Kommunikation, der den Linien und Verknüpfungen folgt, die diese vollzieht und sich nicht an einem einfachen Ablaufschema orientiert, das der Präsenz der Subjekte aufsitzt. Dabei kommt es meines Erachtens vor allem darauf an, die konkreten Lernberatungspraktiken, die hinter der Kombination der (erwachsenen-)pädagogischen Algebra mit einer systemisch-konstruktivistisch-humanistischen Rhetorik verschleiert werden, in den Blick zu bringen.

Der Schauplatz der Beratung des Lernens als Gegenstand

Versuchen wir den Blick auf ein mögliches Beratungsgespräch zu lenken. Stellen wir uns vor, in einem gedachten Lernberatungsgespräch sucht eine Lernerin eine Lernberaterin auf. Das Gesamtsetting sei so, dass die Lernerin in einer vorstrukturierten Selbstlernumgebung, die die Lernberaterin kennt, lernt. Stellen wir uns also folgenden Gesprächsverlauf vor:

Nach einer Begrüßung und der Herstellung des Kontaktes fragt die Lernberaterin die Lernerin, welche Lernaktivitäten sie bis dahin in der Selbstlernumgebung durchgeführt hat (A). Die Lernerin berichtet von ihren bisherigen Lernaktivitäten und qualifiziert ihr Vorgehen in einem Nebensatz, der bei der Lernberaterin einen bestimmten Eindruck hervorruft, auf welche Weise die Lernerin mit den Lernaktivitäten umgegangen ist (B). Die Lernberaterin fragt hinsichtlich ihres Eindrucks nach (C), woraufhin die Lernerin darlegt, wie sie in bestimmten Lernprozessen mit bestimmten Aufgaben umgeht bzw. nicht umgeht (D). In der Lernberatung sprechen nun die beiden darüber, wie die Schilderung der Lernerin hinsichtlich ihrer Umgangsweise mit bestimmten Aufgabenstellungen zu bewerten ist (E). Daraus leiten beide gemeinsam eine Option ab, mit der für weitere Lernaktivitäten ein bestimmter (veränderter) Umgang mit solchen Aufgaben vereinbart wird (F). Diese Vereinbarung wird durch eine zweite ergänzt, in der es darum geht, welchen Lernweg die Lernerin weitergehen könnte (G). In dem Gespräch über den weiteren Lernweg weist die Lernerin auf eine bestimmte biografische Lernerfahrung hin (H), die der Lernberaterin einen weiteren Blick auf den Umgang und die Handlungsweise der Lernerin in bestimmten Lernsituationen eröffnet (I). Diese Eröffnung führt zu einer veränderten Einschätzung der bisherigen Vorgehensweise der Lernerin (E/J), die in einen abschließenden Ausblick hinsichtlich des weiteren Lernweges der Lernerin mündet (K).

Es wird nun nicht behauptet, dass dieses gedachte Lernberatungsgespräch beispielhaft wäre im Sinne eines idealen Lernberatungsgesprächs. Aber es zeigt eine kontingente Möglichkeit, deren Angemessenheit die

3 Vgl. Deleuze und Guattari 1992.

konkrete Situation zeigen müsste, wie ein solches Gespräch ablaufen könnte. Und obgleich wir in der Chronologie einen linearen Fortgang des Gespräches haben (von A-K), ist der Gesprächsverlauf thematisch und systematisch keineswegs linear. Wenn wir von der oben angeführten grundlegenden Dreiheit des Lernberatungsgesprächs ausgehen, die als Anamnese, Diagnose und Prospektion bezeichnet wurden, so zeigt dieses Gespräch einen Verlauf, der zwischen diesen drei Ebenen hin und herwechselt. Versuchen wir diesen Gesprächsverlauf zu visualisieren. Nehmen wir an, ein Lernberatungsgespräch sei so verlaufen, dass die Visualisierung des Ablaufs wie in Abbildung 6 ‚Sinn‘ macht. Nun soll diese Art der Darstellung nicht einfach ein Ersatz sein für die lineare Darstellung, sondern verweist auf ein ‚Mehr‘ und auf etwas ‚Anderes‘. Es wäre nämlich eine Verwechslung, wenn wir nun davon ausgingen, dass die Grafik die Abbildung eines Lernberatungsgesprächs sei. Das, was hier als rhizomatische Organisation des Lernberatungsgesprächs bezeichnet wird, ist nicht einfach abbildbar.

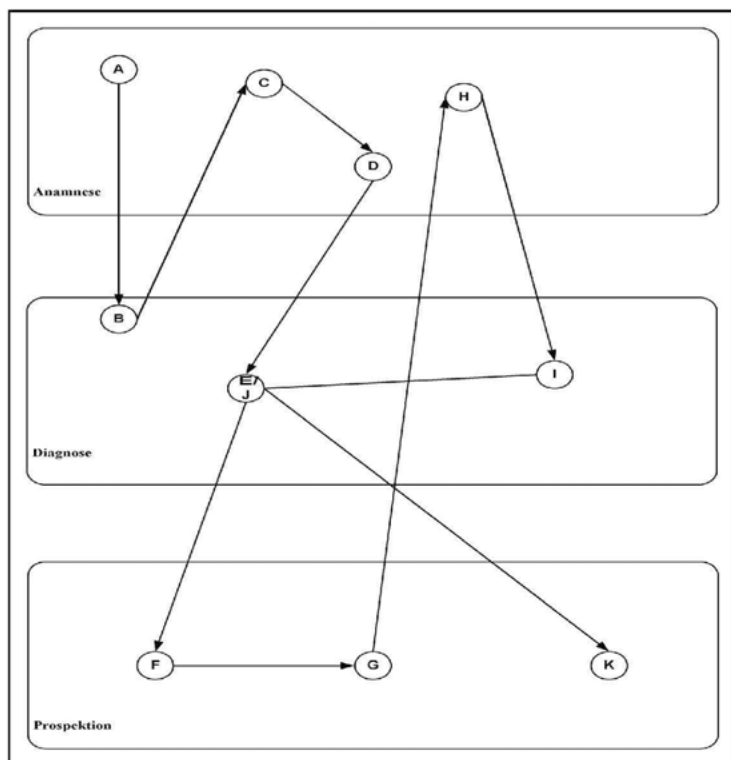


Abbildung 5: Rhizomatisch organisierte Lernberatung

Die Abbildung ist der Versuch, eine Karte zu entfalten. Eine Karte, die im Lernberatungsgespräch aus Gesprächslinien heraus entwickelt wird bzw.

eine Karte, die das Gespräch im Nachhinein rekonstruiert. Die entwickelte Karte ist immer nur eine mögliche Variante, die Linien eines Lernberatungsgesprächs zu verfolgen. Es lassen sich andere Varianten, andere Verknüpfungen, andere Linien denken. Das Lernberatungsgespräch als rhizomatisch organisierte Kommunikation verweist dabei auf zwei Ebenen. Sie verweist auf die Ebene des Rhizoms als Strategem des Realitätszugangs, also als bewusste Herstellung rhizomatischer Struktur und auf die Ebene einer ‚tatsächlichen‘ schon vorliegenden bzw. rekonstruierten Struktur einer Lernberatung. Meines Erachtens müsste ein Lernberatungskonzept beide Ebenen angemessen integrieren. Auf der einen Ebene ginge es darum, Lernberatungskommunikation zu analysieren und zu rekonstruieren. Wobei ich die Analyse und Rekonstruktion sowohl theoretisch konzeptionell verstehe wie auch als Analyse und Rekonstruktion von Lernberatung durch die Professionellen. Rhizomatisch kann ein Lernberatungsgespräch dann genannt werden, wenn es möglich ist, die verschiedenen Themen des Gesprächs, die verschiedenen Aussagen des zu Beratenden über sich, seine Lernbiografie, seinen Umgang mit Lernpraktiken, die Umgebung in der dieser sich befindet, die Beziehung zur Beraterin betreffend usw. miteinander zu verknüpfen. Damit ist das rhizomatische Kriterium der ‚Konnexion‘ noch nicht hinreichend erfüllt. Es reicht nicht nur, die Themen und Ebenen des Lernberatungsgesprächs miteinander zu verknüpfen, sondern es muss möglich sein, dass jedes Element der Kommunikation sich mit jedem verknüpfen ließe. Insofern kommt es weniger darauf an, bestimmte Punkte (Verknüpfungen) im Gespräch zu fixieren, sondern den Linien und den Verknüpfungen, die sie produzieren, zu folgen. Es entsteht so allerdings kein ‚Bild‘, keine Repräsentation des Subjekts. Der Klient wird eben nicht identifiziert als ein bestimmtes präsenten Subjekt, dem z.B. ein bestimmter Lerntyp zugeordnet werden könnte, dem dann bestimmte Lerntechniken nahe gelegt werden können. Ein solches Vorgehen orientiert sich an einer einfachen hierarchischen Ordnung in Analogie zur Struktur der Baumwurzel, die einem Organigramm gleich sich vom Stamm ausgehend verzweigt. Anstelle des Bildes eines Subjektes und daraus folgend der Ableitung der weiteren Optionen, die das Baummodell bieten würde (Lerntyp Lerntechnik), die dann übertragen werden in Beratungshandlungen, wird in der hier von mir vertretenen Auffassung des rhizomatisch organisierten Lernberatungsgesprächs, Kommunikation kartografiert.

Es wird kartografiert, was und wie ein sogenanntes Subjekt sich bzw. seinen Lernprozess und seinen Umgang mit diesem Lernprozess thematisiert. Die Karte ist dann das, was entsteht, wenn die verschiedenen Kommunikationsakte miteinander verbunden werden. Aber, um es noch einmal zu betonen: Es entsteht keine Karte des Subjekts, sondern eine Karte der Interaktionen, der Linien und Brüche, der Kommunikation zu einem bestimmten, konkreten, einmaligen Lernprozess. Eine solche Karte repräsen-

tiert das Subjekt der Beratung ebenso wenig wie ein Stadtplan eine Stadt. Sie kann und soll bei der Orientierung helfen. Sie orientiert aber nur, insofern sie stetig angepasst und verändert wird. Diese Karte ist nach einem Lernberatungsgespräch genauso wenig abgeschlossen wie der Lernprozess. Dabei ist das für die Lernberatung entscheidende Moment eben nicht, dass eine bestimmte Stufenfolge des Gesprächs eingehalten wird, sondern welche Linien und Verknüpfungen oder Brüche in diesem Gespräch hergestellt werden. Die Karte bildet nicht ab ‚was eigentlich der Fall ist‘, sondern ist ein Gespinnst von Wegen, Linien, Verknüpfungen und Brüchen. Und trotzdem hat die Kommunikation in der Lernberatung ganz bestimmte Ziele. Diese werden nicht durch die Beschreibung von Lernberatung als rhizomatische Kommunikation aufgehoben. Sie werden auch nicht durch den theoretischen Hintergrund der hier vorgenommenen Analyse aufgehoben. In der Lernberatung geht es weiterhin um die Beratung von Lernprozessen. Allerdings folgt diese Beratung nicht einem bestimmten Schema auf der Grundlage des anwesenden Subjekts. Vielmehr folgt sie einer Grammatologie der Lernberatung, die insofern nicht schematisch verfährt, als sie als konkrete Lernberatung immer nur konkrete Lernprozesse berät. Eine solche Beratung kann nur dann konzeptionell angemessen genannt werden, wenn sie die Strukturalität der Struktur berücksichtigt, wenn sie berücksichtigt, dass die ideale Kommunikation nur ein Spezialfall von Kommunikation ist und die Lernberatung in immer schon von der Struktur des Zeichens kontaminierten Verhältnissen stattfindet.

In einer Lernberatung wird also eine Karte erstellt, wird Karte gemacht, indem den Linien, Verknüpfungen und Brüchen, diesen Kontaminationen gefolgt wird anstelle sie auszuschließen. Diese Karte, die der Lernberater macht, ist dann mit der Karte des Lernenden ins Spiel zu bringen und miteinander zu verbinden. Die möglichen Verknüpfungen, die Reibungen und Brüche, die in der Verbindung zweier Karten entsteht, eröffnen eine Differenz. In genau dieser Differenz entsteht der Raum, in dem Veränderung möglich wird, sei diese Veränderung nun eine Entwicklung von Ressourcen des Lernenden oder die Arbeit an einem Defizit, das – so möchte ich an dieser Stelle betonen – ja immer nur als Defizit hinsichtlich des Lernhandels der Lernenden in der Lernberatung zu bearbeiten ist.

In einer Differenz entsteht der Raum für die Alternative, für die Veränderung, die vom Beratenen erwünscht sein kann oder von der Beraterin nahe gelegt wird. Erst in einer Differenz entsteht die Möglichkeit von Bewegung. Gelingt es nicht, eine Differenz zu eröffnen, bleibt alles wie es ist – und das ist prinzipiell in dem konkreten Kontext einer Lernberatung nicht das Ziel.

10 Literatur

- Adam, Erik (1988): *Das Subjekt in der Didaktik*. Weinheim
- Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste. Dritte Section – Neunter Teil. (1837) Leipzig
- Althans, Birgit (2001): Lacan in der pädagogischen Praxis. Konfrontationen mit dem Genießen. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: 21-34
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg
- Angehrn, Emil (2002): Dekonstruktion und Hermeneutik. In: Kern, Andrea; Menke, Christoph (Hrsg.): *Philosophie der Dekonstruktion*. Frankfurt a. M.: 177-199
- Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung (1975): *Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart
- Arnold, Rolf (2006): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf; Nolda, Siegrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler
- Aulerich, Gudrun u.a. (Hrsg.) (2005): *Prozessbegleitende Lernberatung: Konzeption und Konzepte*. Berlin
- Aurin, Kurt (1975): Bildungsberatung und Bildungsreform. In: Heller, Kurt (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsforschung. Bd. 2*. Stuttgart: 365-378
- Austin, John L. (1979): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart
- Axmacher, Dirk (1974): *Erwachsenenbildung im Kapitalismus*. Frankfurt a. M.
- Bachmair, Sabine u.a. (Hrsg.) (1998): *Beraten will gelernt sein*. Weinheim

- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.
- Bennington, Geoffrey: *Dekonstruktion ist nicht, was Du denkst*. Quelle: <http://www.hydra.umn.edu/derrida/content.html>
- Biggs, Donald A. (Hrsg.) (1994): *Dictionary Of Counseling*. Westport, Connecticut
- Blöschl, L. (1973): Zum Problem der Selbststeuerung in Lernpsychologie und Verhaltenstherapie. In: Förster, E.; Wewetzer, K.-H. (Hrsg.): *Selbststeuerung*. Bern: 8-14
- Böckelmann, C. (2002): Grundlagen einer Beratungstheorie. In: Dies. (Hrsg.): *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld*. Innsbruck: 39-84
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart
- Bossinade, Johanna (2000): *Poststrukturalistische Literaturtheorie*. Stuttgart
- Braun, J.; Fischer, L. (1983): Beratung in der Weiterbildung. In: *EB*, 1: 41-42
- Bremer, Helmut (2006): Wer lernt beim Selbstlernen? In: *Weiterbildung vorm. GdWZ*, 1: 16-19
- Brunkhorst, Hauke (1993): Dekonstruktion oder Dialektik? In: Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2*. Weinheim: 14-33
- Buck, Günther (1984): *Rückwege aus der Entfremdung*. München
- Bürger, Peter (2001): *Das Verschwinden des Subjekts*. Frankfurt a. M.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a. M.
- Certeau, Michel de (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin
- Certeau, Michel de (1997): *Theoretische Fiktionen. Geschichte und Psychoanalyse*. Wien
- Comenius, Johann Amos (1985): *Große Didaktik*. Stuttgart
- Culler, Jonathan (1988): *Dekonstruktion*. Reinbek bei Hamburg
- Culler, Jonathan (Hrsg.) (2003): *Deconstruction*. Bd. I-IV. London
- Cunningham, L. M.; Peters, H. J. (Hrsg.) (1973): *Counselling theories. A selective examination for school counselors*. Columbus (Ohio)
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin
- Derrida, Jacques (1967a): *De la Grammatologie*. Paris
- Derrida, Jacques (1967b): La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. In: Ders.: *L'écriture et la différence*. Paris: 409-428
- Derrida, Jacques (1972a): *Positions*. Paris

- Derrida, Jacques (1972b): *La Différance*. In: Ders.: *Marges des la Philosophie*. Paris: 1-29
- Derrida, Jacques (1976): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: Ders.: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a. M.: 422-442
- Derrida, Jacques (1983): *Grammatologie*. Frankfurt a. M.
- Derrida, Jacques (1986): *Positionen*. Wien
- Derrida, Jacques (1988a): Actes: La signification d'une parole donnée (the meaning of a given word). In: Ders.: *Mémoires*. Paris: 95-144
- Derrida, Jacques (1988b): Die différance. In: Ders.: *Randgänge der Philosophie*. Wien: 31-56
- Derrida, Jacques (1990a): *Signature Événement Contexte*. Paris: 15-51
- Derrida, Jacques (1990b): Limited Inc. abc. In: Ders.: *Limited Inc*. Paris: 61-197
- Derrida, Jacques (1998): „Es gibt nicht den Narzißmus“ Autobiographien. In: Ders.: *Auslassungspunkte*. Wien: 209-228
- Derrida, Jacques (2001a): *Limited Inc*. Wien
- Derrida, Jacques (2001b): Signatur Ereignis Kontext. In: Ders.: *Limited Inc*. Wien: 15-45
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschulverband (1978): *Stellung und Aufgabe der Volkshochschule*. o.O.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Bd. 1 Nachdruck der Erstausgabe von 1942 (1984a) München
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Bd. 20 Nachdruck der Erstausgabe von 1854 (1984b) München
- Dewe, Bernd (1996): Beratung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Welsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: 119-130
- Dewe, Bernd; Frank, Günter; Hüge, Wolfgang (Hrsg.) (1988): *Theorien der Erwachsenenbildung*. München
- Dewe, Bernd; Winterling, Jens (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: *Pädagogische Rundschau*, 2: 129-138
- Dietrich, Georg (1983): *Allgemeine Beratungspsychologie*. Göttingen
- Dolch, Josef (1952): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. Nürnberg
- Dörfler, Thomas (2001): *Das Subjekt zwischen Identität und Differenz: zur Begründungslogik bei Habermas, Lacan, Foucault*. Neuried
- Döring, Klaus; Ritter-Mamczek, Bettina (2001): *Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung*. Weinheim
- Dorsch Psychologisches Wörterbuch. 14. Aufl. (2004) Bern

- Eco, Umberto (1987): *Semiotik: Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München
- Eco, Umberto (2002): *Einführung in die Semiotik*. München
- Educational Philosophy and Theory (2003a) 2: *Bildung*. S. 131-250
- Educational Philosophy and Theory (2003b) 3: *Derrida*. S. 253-362
- Educational Philosophy and Theory (2005) 3: *Festschrift for James D. Marshall*. S. 355-448
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: 21-33
- Engel, Frank (1997): Dacapo – oder moderne Beratung im Themenpark der Postmoderne. In: Nestmann, Frank (Hrsg.): *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: 179-216
- Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2 (1999) Hamburg
- Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 3 (1995) Stuttgart
- Faulstich, Peter (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: 68-80
- Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg (Hrsg.) (2005): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg
- Forneck, Hermann J. (1993): Bildung – Die Archäologie der Selbsterschaffung. In: Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Bd. 2. Weinheim: 155-175
- Forneck, Hermann J. (2005): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrierbaren Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hrsg.): *Selbstlernumgebungen*. Baltmannsweiler: 6-48
- Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hrsg.) (2005): *Selbstlernumgebungen*. Baltmannsweiler
- Forneck, Hermann J.; Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: 94-161
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2003): *Ein verschlungenes Feld*. Bielefeld
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.
- Frank, Manfred (1984): *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt a. M.

- Fritzsche, Bettina (2001): Dekonstruktive Pädagogik: erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen
- Fröhlich, Elisabeth (1994a): Bilden heisst auch Beraten. In: *Education permanente* (Schweiz), 2: 86-88
- Fröhlich, Elisabeth (1994b): Formen von Beratung. In: *Education permanente* (Schweiz), 2: 90
- Fromme, Johannes (1997): *Pädagogik als Sprachspiel*. Neuwied
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1989): Zeichen erkennen – Zeichen geben. In: Ahrens, Thea u.a. (Hrsg.): *Psychotherapie und Beratung in Gruppen*. München
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1990): Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? In: Dies. (Hrsg.): *Supervision in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: 47-63
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 46: 81-92
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2004): Beratung in der beruflichen Weiterbildung und Personalentwicklung. In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* Münster
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Pfirrmann, Monika (Hrsg.) (1988): *Lernprobleme – Lernberatung*. Frankfurt a. M.
- Fuchs, Peter (1995): *Die Umschrift*. Frankfurt a. M.
- Fuchs, Peter (1997): Wie lernen autopoietische Systeme? und Wie ändert sich dieses Lernen, wenn sich die Zeiten ändern? In: *Soziale Wirklichkeit*, 2: 119-134
- Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (1994): *Beratungsgesellschaft*. Schwerte
- Geldermann, Brigitte (2006): Lernberatung für selbstgesteuertes Lernen: neue Aufgaben für Bildungsdienstleister. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): *Leitfaden für die Bildungspraxis Bd. 10*. Bielefeld
- Giesecke, Hermann (1987): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim
- Giesecke, Wiltrud (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 46: 10-17
- Gößling, Hans Jürgen (1993): *Subjektwerden – Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie*. Weinheim
- Gotthardt, Dorothee (1988): Unstetige Formen der Beratung in der Erwachsenenbildung. In: *EB*, 1: 29-32

- Harke, Dietrich (2001): *Von der Lernproblemdiagnose zur Lernberatung. Ansätze zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung.* Weg
- Harke, Dietrich; Volk-von Bialy, Helmut (1991): Lernberatung – ein Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3: 23-28
- Häßner, Katrin; Knoll, Jörg (2003): *Lernen im Lebenslauf und Lernberatung.* Quelle: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/haesner03_01.pdf
- Heller, Peter (2002): *Lernberatung in der beruflichen Weiterbildung als sozialpädagogisches Arbeitsfeld.* Neubrandenburg
- Hesse, Hermann (2001): *Der Steppenwolf.* (1. Aufl. 1927), Frankfurt a. M.
- Hessische Blätter für Volksbildung (1980) 1: *Beratung in der Weiterbildung*
- Hof, Christiane (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen? In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 3: 153-155
- Hof, Christiane (2001): Werden pädagogische Profis überflüssig? In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 5: 218-221
- Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.) (2003): *Bildung. Wege zum Subjekt.* Hohengehren
- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: 197-213
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft.* Bielefeld
- Holzkauf, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: *Forum Kritische Psychologie*: 5-22
- Holzkauf, Klaus (1993): *Lernen.* Frankfurt a. M.
- Howald, Jenny (2001): Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von ‚Queer Theory‘ für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik.* Opladen: 295-309
- Hustvedt, Siri (2003): *Was ich liebte.* Reinbek bei Hamburg
- Ingenkamp, Karlheinz (1985): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik.* Weinheim
- Ipfling, Heinz-J. (Hrsg.) (1974): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache.* München
- Johnson, Barbara (1981): Translator’s Introduction. In: Derrida, Jacques: *Dissemination.* Chicago
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998): Bildung, Risiko, Genuss – Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung.* Neuwied

- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel*. Bielefeld
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2006): Das Pädagogische in der Wissensgesellschaft. In: *Weiterbildung vorm. GdWZ*, 1: 30-33
- Kandolf, Stefan (1980): Lernberatung in der Volkshochschule. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1: 18-22
- Karner, Christa (2004): *Lernberatung statt Beurteilung: begleitete Selbsteinschätzung – ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf*. Marburg
- Keller, Gustav (1999): *Lehrer helfen lernen: Lernförderung – Lernhilfe – Lernberatung*. Donauwörth
- Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung*. Wiesbaden
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): *Lernberatung*. Baltmannsweiler
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1999a): Projekt 3: Lernberatung als eine Antwort auf die Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen (EUROPOOL). In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress*. Bonn: 81-95
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1999b): Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Lernkulturen*. Frankfurt a. M.: 75-93
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2: 25-28
- Kimmerle, Heinz (2000): *Jacques Derrida*. Hamburg
- Klein, Rosemarie (1997): *Die Lernberatungskonzeption*. Dortmund
- Klein, Rosemarie (2002): Komplexe Lernkontexte am Beispiel von Lernberatung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Beiheft: 241-252
- Klein, Rosemarie (2005a): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis*. Baltmannsweiler: 41-51
- Klein, Rosemarie (2005b): Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: Aulerich, Gudrun u.a. (Hrsg.): *Prozessbegleitende Lernberatung: Konzeption und Konzepte*. Berlin: 150-178
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2000): Modullernen und Lernberatung. Analyse von Praxis. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 46: 114-126
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2002): *Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens*. Unv. Manuskript
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2003): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen und Grenzen in

- der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik*.
- Klein, Rosemarie, & Reutter, Gerhard (2004): *Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Erwachsenenbildung – Voraussetzungen in Weiterbildungseinrichtungen*. Quelle: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klein04_01.pdf
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2005a): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Dies. (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis*. Baltmannsweiler: 11-28
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.) (2005b): *Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis*. Baltmannsweiler
- Klingovsky, Ulla (2005): Professionalisierung von Selbstlernarchitekt/-innen – Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hrsg.): *Selbstlernumgebungen: Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Baltmannsweiler: 158-170
- Knoll, Jörg (1992): Beratung in der Erwachsenenbildung. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, 5: 269-271
- Knoll, Jörg; Häßner, Katrin (2005): Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: 164-217
- Koller, Hans Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit*. München
- Koller, Hans Christoph (2003): Hermeneutik. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: 83-85
- König, Eckhard; Bentler, Annette; Luchte, Katja (2005): Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. In: *Pädagogische Rundschau*, 2: 119-128
- Kossack, Peter (2004): Anmerkungen zur Dekonstruktion als Praktik in einem erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Brödel, Rainer; Siebert, Horst (Hrsg.): *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler: 84-93
- Kossack, Peter (2005): Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hrsg.): *Selbstlernumgebungen: Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Baltmannsweiler: 49-62
- Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard (2005): Professionalisierung von Pädagogischer Beratung. In: *Pädagogische Rundschau*, 2: 169-192
- Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.) (2003): *Pädagogische Beratung*. Paderborn

- Kretschmer, Wolfgang (1995): Subjekt. In: Brunner, Reinhard; Tietze, Michael (Hrsg.): *Wörterbuch der Individualpsychologie*. München: 485-486
- Kron, Friedrich W. (1993): *Grundwissen Didaktik*. München
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen
- Krüger, Wolfgang (1984): Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. 254-271
- Kupffer, Heinrich (1990): *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim
- Lacan, Jacques (1973): *Schriften. Bd. 1*. Olten und Freiburg i. Brg.
- Lacan, Jacques (1975): *Schriften. Bd. 2*. Olten und Freiburg i. Brg.
- Lacan, Jacques (1980): *Schriften. Bd. 3*. Olten und Freiburg i. Brg.
- Lenz, Werner (1987): *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Lenzen, Klaus-Dieter (1996): *Gleichheit und Differenz: Erfahrungen mit integrativer Pädagogik*. Bielefeld
- Litt, Theodor (1949): *Führen oder wachsen lassen*. Stuttgart
- Loo, Hans van der; Reijen, Willem van (1992): *Modernisierung*. München
- Löw, Martina (2001): Feministische Perspektiven auf ‚Differenz‘ in Erziehungswissenschaft und Bildungsprozessen. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: 111-124
- Ludwig, Joachim (1999): *Be-online: Lernberatung im Netz*. Quelle: <http://www.bwpat.de>
- Ludwig, Joachim (2002): Anforderungen an subjektorientierte Lernberatung in Online-Foren. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Beiheft: 255-266
- Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: 112-126
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: 11-24
- Mader, Wilhelm (1982): Zielgruppenorientierung und Teilnehmergewinning. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler
- Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar (1975): *Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik*. Bad Heilbrunn
- Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.) (1992): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1*. Weinheim

- Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.) (1993): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2.* Weinheim
- Marshall, James D. (2003): A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. In: Peters, Michael A.; Olsen, Mark; Lankshear, Colin (Hrsg.): *Futures of Critical Theory.* Oxford: 39-58
- Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter.* Stuttgart
- Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (1996): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit – Randgänge der Pädagogik.* Sankt Augustin
- Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden – Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: 125-142
- May, Rollo (1939): *The Art of Counseling.* New York
- Meueler, Erhard (1993): *Die Türen des Käfigs.* Stuttgart
- Meyer-Drawe, Käte (1990a): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* München
- Meyer-Drawe, Käte (1990b): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch ‚postmodernes Denken‘. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung?* Opladen: 81-90
- Meyer, Rita (2005): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. In: *Weiterbildung vorm. GdWZ*, 5: 16-18
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Mollenhauer, Klaus; Müller, Carl Wolfgang (Hrsg.): *‚Führung‘ und ‚Beratung‘ in pädagogischer Sicht.* Heidelberg
- Münker, Stefan; Roesler, Alexander (2000): *Poststrukturalismus.* Stuttgart
- Nestmann, Frank (Hrsg.) (1997): *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis.* Tübingen
- Nestmann, Frank (1999): Beratung. In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie.* Weinheim: 78-84
- Nietzsche, Friedrich (1973): *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne.* Nietzsche Werke. Nachgelassene Schriften 1870-1873. Berlin: 367-384
- Nolda, Sigrid (1996): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4: 605-622
- Nounla, Claudia (2003): *Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot.* Aachen
- Novalis (1981): *Monolog.* Schriften. Zweiter Band. Stuttgart: 672-673
- Nuissl, Ekkehard (1999): Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen. In: Klein, R. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress.* 33-40

- Olbrich, Josef (Hrsg.) (1980): *Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Olbrich, Josef (1991): Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Mader, Wilhelm u.a. (Hrsg.): *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: 70-75
- Olbrich, Josef (1994): Der systemtheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: 159-171
- Pätzold, Henning (2001): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. Neue Aufgaben in der Erwachsenenbildung. In: *PÄD-Forum: unterrichten, erziehen*, 2: 145-148
- Pätzold, Henning (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler
- Pätzold, Henning (2005): Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit. In: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption – Grundlage und Praxis*. Baltmannsweiler: 72-78
- Peters, Michael A. (Hrsg.) (1998): *Naming the multiple: Poststructuralism and education*. Westport
- Peters, Michael A.; Olsen, Mark; Lankshear, Colin (Hrsg.) (2003): *Futures of Critical Theory*. Oxford
- Pöggeler, Franz (1964): *Methoden der Erwachsenenbildung*. Freiburg
- Pongratz, Ludwig (1989): *Pädagogik im Prozess der Moderne*. Weinheim
- Pongratz, Ludwig (1990): Schule als Dispositiv der Macht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3: 289-308
- Reimann, Christine (1997): *Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule*. Frankfurt a. M.
- Richter, Arnd (1997): *Die Jagd nach Identität: Ideen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie auf der Grundlage einer Kritik an humanistischen identitätsgeprägten Bildungsvorstellungen der Moderne*. Oldenburg
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz*. Würzburg
- Ricken, Norbert (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden
- Rogers, Carl R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. Stuttgart
- Rohs, Matthias; Käßlinger, Bernd (Hrsg.) (2004a): *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung*. Münster
- Rohs, Matthias; Käßlinger, Bernd (2004b): Lernberatung: ein Omnibusbegriff auf Erfolgsweg. In: Dies. (Hrsg.): *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung*. Münster: 13-27
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl., Weinheim
- Ruijter, Arie de (1991): *Claude Lévi-Strauss*. Frankfurt a. M.
- Rousseau, Jean-Jacques (1993): *Diskurs über die Ungleichheit*. Paderborn

- Royle, Nicholas (2003): *Jacques Derrida*. London
- Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.) (2004): *Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?* Münster
- Saussure, Ferdinand de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin
- Schäffter, Ortfried (1998): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Berlin
- Schaller, Klaus (2005): *Kommunikation und Interaktion*. Wiesbaden
- Scheller, Reinhold; Heil, Friedrich Ernst (1977): Beratung. In: Herrmann, Theo u.a. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München: 74-85
- Schiersmann, Christiane (2002): *Strukturen, Aufgaben und Anlässe für Beratung in der Weiterbildung*. Quelle: <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/schiersmann.pdf>
- Schiersmann, Christiane (2005): Beratung in der Weiterbildung – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: *Pädagogische Rundschau*, 2: 153-169
- Schlutz, Erhard (1999): *Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven*. Frankfurt a. M.
- Schmerfeld, Joachim (1991): *Das unbestimmbare Subjekt in der Begründung pädagogischer Wissenschaft*. Münster
- Schmitz, Enno (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: 60-80
- Schulenberg, Wolfgang u.a. (1979): *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig
- Schulz von Thun, Friedemann (2003): *Miteinander Reden 1-3*. Sonderausgabe, Reinbek bei Hamburg
- Schwarzer, Christine; Posse, Norbert (1986): Beratung. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München: 631-666
- Schwarzer, Christine; Posse, Norbert (2005): Beratung im Handlungsfeld Schule. In: *Pädagogische Rundschau*, 2: 139-152
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.) (2003): *Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching*. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP, Zollikofen. Zollikofen
- Severing, Eckart (2005): *Lernberatung – Unterstützung selbstgesteuerten Lernens im Betrieb*. 1. Aufl, Bielefeld
- Siebert, Horst (1972): *Erwachsenenbildung*. Düsseldorf
- Siebert, Horst (1996): *Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet*. Frankfurt a. M.

- Siebert, Horst (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied
- Siebert, Horst (2004): *Theorien für die Praxis*. Bielefeld
- Soeffner, Hans-Georg (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: 164-174
- Stark, Robin; Mandl, Heinz (2005): Lernen mit einer netzbasierten Lernumgebung im Bereich empirischer Forschungsmethoden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1: 3-30
- Stuve, Olaf (2001): ‚Queer Theory‘ und Jungenarbeit – Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: 281-294
- Thesaurus Pädagogik. (1982) München
- Thomas, R. M. (1985): Counseling Theories. In: *The international encyclopedia of education. Vol. 2*. Oxford: 1079-1085
- Tietgens, Hans; Mertineit, Walter; Sperling, Dietrich (1970): *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*. Braunschweig
- Tymister, Hans Josef (1995): Beratung. In: Brunner, Reinhard; Tietze, Michael (Hrsg.): *Wörterbuch der Individualpsychologie*. München: 59-63
- Tymister, Hans Josef (2004): Pädagogische Beratung als Grundqualifikation der Arbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen. In: Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Beratung*. Münster: 67-79
- Ulmer, Gregory L. (1985): *Applied Grammatology*. London
- Usher, Robin; Bryant, Ian; Johnston, Rennie (1997): *Adult education and the postmodern challenge*. London
- Volk von Bialy, Helmut (1991a): *Modellversuch Lernberatung – Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bd. 1. Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg*. Berlin
- Volk von Bialy, Helmut (1991b): *Modellversuch Lernberatung – Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bd. 2. Lehr- und Lerntexte für Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung*. Berlin
- Walter, Hellmuth (1974): Beratung. In: Ipfling, Heinz-J. (Hrsg.): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München
- Watzlawik, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien*. Bern
- Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 2: 99-110

- Wellmer, Albrecht (2002): Hermeneutische Reflexion und ihre ‚dekonstruktive‘ Radikalisierung. Kommentar zu Emil Angehrn. In: Kern, Andrea; Menke, Christoph (Hrsg.): *Philosophie der Dekonstruktion*. Frankfurt a.M.: 200-215
- Welsch, Wolfgang (1996): *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a. M.
- Wittpoth, Jürgen (1997): *Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung*. Baltmannsweiler
- Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 3. Aufl. (1910) Berlin
- Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. (1998) Hamburg
- Wörterbuch der Psychologie. (1974) Olten
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben*. Baltmannsweiler
- Zima, Peter (1994): *Die Dekonstruktion*. Tübingen
- Zimmer, Gerhard (2005): Erfolg durch Diskurs. In: *Weiterbildung vorm. GdWZ*, 5: 12-15
- Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: 49-64

Pädagogik/Theorie Bilden

Benjamin Jörissen

Beobachtungen der Realität

Die Frage nach der Wirklichkeit
im Zeitalter der Neuen Medien

November 2006, 230 Seiten,
kart., ca. 24,80 €,
ISBN: 3-89942-586-3

Max Miller

Dissens

Zur Theorie diskursiven und
systemischen Lernens

Oktober 2006, ca. 280 Seiten,
kart., ca. 27,80 €,
ISBN: 3-89942-484-0

Paul Mecheril,

Monika Witsch (Hg.)

Cultural Studies und Pädagogik

Kritische Artikulationen

September 2006, 322 Seiten,
kart., ca. 28,80 €,
ISBN: 3-89942-366-6

Viktor Kittlausz,

Winfried Pauleit (Hg.)

Kunst – Museum – Kontexte Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung

September 2006, 298 Seiten,
kart., 29,80 €,
ISBN: 3-89942-582-0

Michael Wimmer

Dekonstruktion und Erziehung

Studien zum Paradoxieproblem
in der Pädagogik

September 2006, 420 Seiten,
kart., 33,80 €,
ISBN: 3-89942-469-7

Bettina Suthues

Umstrittene Zugehörigkeiten Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband

April 2006, 296 Seiten,
kart., 27,80 €,
ISBN: 3-89942-489-1

Peter Faulstich (Hg.)

Öffentliche Wissenschaft Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Januar 2006, 244 Seiten,
kart., 19,80 €,
ISBN: 3-89942-455-7

Hans-Christoph Koller,

Markus Rieger-Ladich (Hg.)

Grenzgänge

Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane

2005, 178 Seiten,
kart., 20,80 €,
ISBN: 3-89942-286-4

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de

Pädagogik/Theorie Bilden

Jürgen Budde

Männlichkeit und gymnasialer Alltag

Doing Gender im heutigen
Bildungssystem

2005, 268 Seiten,

kart., 25,80 €,

ISBN: 3-89942-324-0

Thorsten Kubitza

Identität – Verkörperung – Bildung

Pädagogische Perspektiven der
Philosophischen Anthropologie
Helmuth Plessners

2005, 352 Seiten,

kart., 28,80 €,

ISBN: 3-89942-318-6

Andrea Liesner,

Olaf Sanders (Hrsg.)

Bildung der Universität

Beiträge zum Reformdiskurs

2005, 164 Seiten,

kart., 18,80 €,

ISBN: 3-89942-316-X

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**