

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 zielt 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 Machtfähigkeit 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 verschleieren.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 Verknüpfungen

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 Selbststeuerungskonstruktions 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 verschie-

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 Verfehlens 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 grammatisch-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 einfaches präsenziales Subjekt und wir können dieses auch nicht durch rhetorische Wenden 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 ver einbart 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 Gesprächs 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.

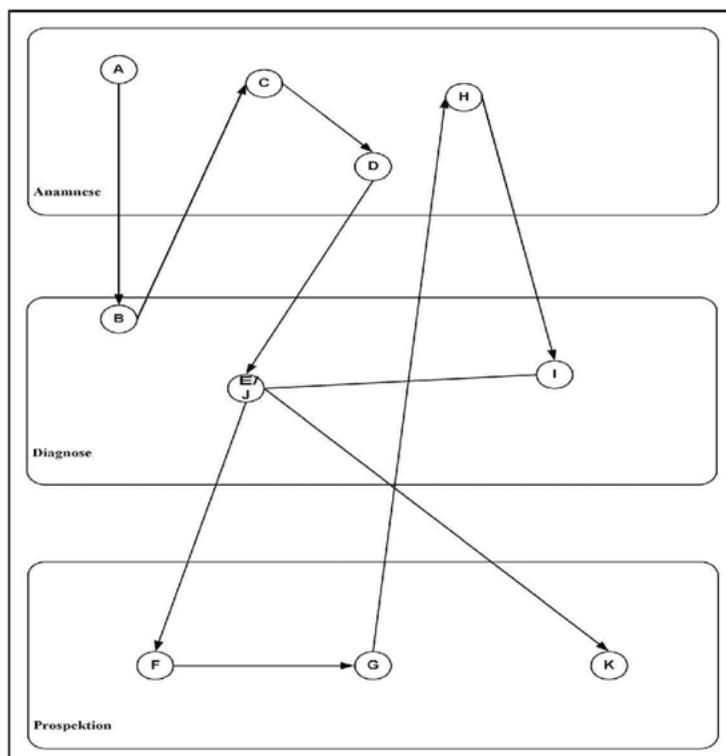


Abbildung 5: Rhizomatisch organisierte Lernberatung

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 Lernberatungsgespräch 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 präsentes 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 repräsentiert

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 Gespinst 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 rhizomatischer 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 Lernhandelns 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.