

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 Epochenenteilung, 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 ‚Wissengesellschaft‘ 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 *gouvernementalitätstheoretischen* 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 Referenten 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 sehen 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‘ eingeführt. 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 Lernberatersliteratur durch. Neben den konstruktivistisch-systemisch argumentierenden Ansätzen integrieren sowohl der individualpsychologische wie auch der humanistische Lernberatungsansatz 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 Lernberatungsansätzen 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 beipflichten 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.“

sches 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 je 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 ‚Äußerem‘, 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 angebaute Interaktion, die ‚Selbststeuerung‘ des Lernenden ‚beeinträchtigen‘? Die postulierte ‚Selbststeuerung‘ als Modus Operandi kann wohl kaum beeinträchtigt werden, da diese ja als prinzipieller, system-interner, 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 anbaut‘, 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 angebaute, 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 veräußerlicht 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 konstituiert ist? Um eine ideale – nicht-abträgliche Beratungssituation zu schaffen, greift Pätzold auf Habermas Theorie Kommunikativen Handelns zurück.³⁵ „In diesem Sinne ist das Habermas’sche 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 Konsentstheorie 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 metaphorreiche 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 Pfirrmann 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 rekurren 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 Lernalters der Ressourcenorientierung, verstanden als die Arbeit mit den Kompetenzen und Ressourcen des Lernalters? 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 Lernalters 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 Lernalters 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 Lernungsgewohnten zählten. Lernberatung läßt von daher vorschnell 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 Lern-typ 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, dass 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 Knaube 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 ‚ehreroder‘ 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:

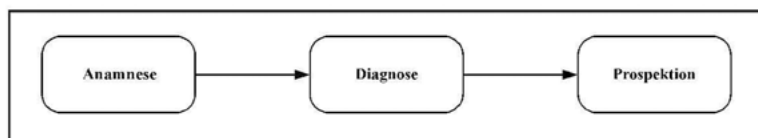


Abbildung 3: Grundschemata von Beratungsprozessen

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).

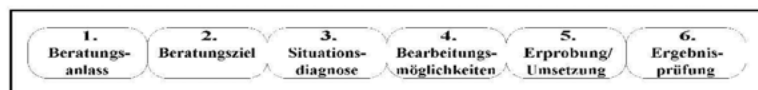


Abbildung 4: Lernberatungsschema nach Kemper und Klein 1998

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.

