

Angela Springer

LEHRENDE LERNEN LERNBERATUNG

Qualitativ-interaktionsanalytische Betrachtung
einer Lernberatungssequenz zum Kursinhalt Autogenes
Training im Rahmen eines Qualifizierungsprojekts
für Kursleiter/innen

Als Diplomarbeit
eingereicht bei Prof. Dr. Hermann J. Forneck
Justus-Liebig-Universität Gießen
Fachbereich 03 (Sozial- und Kulturwissenschaften)
Fachgebiet Erziehungswissenschaften
Professur für Erwachsenenbildung

Gießen, im Mai 2001

Lehrende lernen Lernberatung: Qualitativ-interaktionsanalytische Betrachtung einer Lernberatungssequenz zum Kursinhalt Autogenes Training im Rahmen eines Qualifizierungsprojekts für Kursleiter/innen.

Angela Springer

Dieses Dokument ist als Acrobat-PDF öffentlich publiziert in der Schriftenreihe **Studien- und Forschungsberichte der wb.giessen, 05.2007** und langzeitarchiviert auf dem Archivserver der Deutschen Bibliothek

Verwenden Sie in Zitationen bitte immer folgenden Link:
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4746/>

Herausgegeben von:
Justus-Liebig-Universität Gießen
FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Weiterbildung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

Tel.: 0641/9924061
Fax: 0641/9924069

Web: <http://www.wb-giessen.de>
Justus-Liebig-Universität Gießen, Dezember 2007

TRAUE DICH
NACH DEM MOND ZU SCHWINGEN,
DENN SELBST WENN
DU IHN VERFEHLST,
WIRST DU AUF DEN STERNEN LANDEN!

(unbekannte/r Verfasser/in)

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	V
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
VORWORT	VI
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Problemaufriss: Lernberatung als die zentrale veränderte Professionsanforderung im Kontext selbstgesteuerten Lernens.....	1
1.2 Aufbau und Einordnung der vorliegenden Arbeit	4
2 SELBSTGESTEUERTES LERNEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG	7
2.1 Einordnung und Bezüge.....	7
2.1.1 Vorläufer und historische Anknüpfungspunkte selbstgesteuerten Lernens.....	8
2.1.2 Die amerikanische Diskussion um self-directed Learning....	9
2.2 Unschärfe der aktuellen Debatte	11
2.2.1 Begriffliche Vielfalt	12
2.2.1.1 <i>Selbstorganisiertes Lernen</i>	13
2.2.1.2 <i>Selbstgesteuertes Lernen</i>	14
2.2.1.3 <i>Selbstbestimmtes Lernen</i>	15
2.2.1.4 <i>Informelles oder nicht-intentionales Lernen</i>	15
2.2.2 Unterschiedliche Begründungsebenen für selbstgesteuertes Lernen	16
2.2.2.1 <i>Gesellschaftlicher Wandel und bildungspolitischer Diskurs</i>	18
2.2.2.2 <i>Pädagogisch-programmatischer Diskurs</i>	20
2.2.2.3 <i>Anthropologische Grundlegung</i>	21
2.2.2.4 <i>Lerntheoretische Aspekte</i>	21
2.2.2.5 <i>Selbstgesteuertes Lernen und radikaler Konstruktivismus</i>	23
2.2.2.6 <i>Paradigmatischer Diskurs</i>	26
2.2.3 Zusammenfassung	27

2.3	Konsequenzen der Diskussion für die Erwachsenenbildung unter Fokussierung auf veränderte Professionsanforderungen..	28
3	LERNBERATUNG	31
3.1	Beratung in der Weiterbildung: Facetten eines Handlungsfelds	31
3.1.1	Personenbezogene Beratungsansätze.....	33
3.1.2	Institutionenbezogene Beratung	35
3.1.3	Entwicklungsperspektiven.....	38
3.2	Entstehung des Lernberatungsbegriffs	39
3.2.1	Das Modellprojekt „Lernberatung“des BFW Hamburg.....	40
3.2.2	Die Projekte Alphabetisierung und Elementarbildung des PAS.....	42
3.2.3	Kritische Würdigung	45
3.3	Aktuelle Ansätze	47
3.3.1	Lernberatung als modifizierter Lehrbegriff im Kontext der Individualisierung von Lernprozessen (Kemper, Klein).....	48
3.3.2	Lernberatung in der Konkretisierung selbstgesteuerter Lernprojekte (Projekt SeGeL/Dietrich).....	51
3.3.3	Lernberatung als „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Siebert).....	53
3.3.4	Lernberatung als „Scaffolding“ (Dubs).....	54
3.3.5	Lernberatung als „reflexive Praktik“ (Forneck).....	56
4	EMPIRISCHE FORSCHUNGEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG	59
4.1	Historischer Überblick.....	59
4.1.1	Erwachsenenbildung nach 1945: Rekonstruktion und realistische Wende.....	59
4.1.2	Reflexive Wende und zunehmende Orientierung am interpretativen Paradigma.....	64
4.1.3	Aktuelle Tendenzen	66
4.2	Lehr-Lernforschungen als Teil empirischer Erwachsenenbildungsforschung.....	68
4.2.1	Hindernisse	69
4.2.2	Notwendigkeiten	71
4.2.3	Abgrenzung der schulischen Unterrichtsforschung zur Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung	72

5	QUALITATIVE INTERAKTIONSANALYSEN IN DER ERWACHSENENBILDNERISCHEN LEHR-LERNFORSCHUNG.....	74
5.1	Theoretischer Hintergrund: Lernen im „Modus der Deutung“	75
5.1.1	Symbolischer Interaktionismus: Die Lernsituation als symbolische Interaktion	77
5.1.2	Relevanz von Deutungsmustern im Lehr-Lernprozess	83
5.1.3	Radikaler Konstruktivismus und seine Konsequenzen für Lehren und Lernen.....	89
5.2	Beispielhafte Studien	90
5.3	Analyseform Sequenzanalyse	95
5.3.1	Grundlagen	95
5.3.2	Methodologischer Hintergrund	96
	5.3.2.1 <i>Konversationsanalyse</i>	97
	5.3.2.2 <i>Objektive Hermeneutik</i>	100
5.3.3	Konsequenzen	105
6	EINZELFALLANALYSE.....	108
6.1	Konkretisierung der Fragestellung	108
6.2	Methodische Vorbemerkung	112
6.2.1	Anlage der Untersuchung	113
6.2.2	Datenbasis	114
6.2.3	Begründung der Datenauswahl	115
6.2.4	Transkriptionsweise	115
6.2.5	Segmentierung	115
6.2.6	Analysevorgehen	116
6.2.7	Gütekriterien.....	116
6.3	Kursthema: Grundlagen des Autogenes Trainings	119
6.3.1	Entstehung, Grundannahmen und Zielsetzung von AT ...	119
6.3.2	Übungen und Formeln.....	120
6.3.3	Effekte Autogenen Trainings	121
6.3.4	Übungspraxis	122
6.3.5	AT in der Volkshochschule: Grenzbereich zwischen Lernen und Therapie	123
6.4	Hintergrundinformationen zum Kurs	124

6.4.1	Kursinhalte und -ablauf im Rahmen des Qualifizierungsprojekts QINEB	124
6.4.2	Einordnung und Aufbau des Kursabends	125
6.4.3	Hintergrundinformationen zu den Beteiligten	128
6.4.4	Situative Rahmenbedingungen.....	129
6.5	Sequenzanalyse	131
6.6	Zusammenfassende Verlaufbeschreibung.....	197
6.7	Reflexionen der Kursleiterin im Interview	203
6.8	Analytische Abstraktion	204
7	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK.....	209
	NACHWORT	211
	LITERATURVERZEICHNIS	
	ANHANG	
	DANKSAGUNG	

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beratungsansätze in der Weiterbildung.....	33
Abbildung 2: Doppelter Theoriefokus.....	76
Abbildung 3: Verschiedene Ebenen von Lernprozessen in der untersuchten Lernberatungssituation.....	110
Abbildung 4: Frageperspektiven und -dimensionen der untersuchten Sequenz.....	111

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Begründungsebenen für selbstgesteuertes Lernen (Synopsis)	17
Tabelle 2: Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs	86
Ergänzung zu Tabelle 2: Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs – Erläuterung zu den drei Forschungsperspektiven.....	87
Tabelle 3: Leitfragen bezogen auf den Lernprozess der Teilnehmerin	111
Tabelle 4: Leitfragen bezogen auf Lernen und Interaktion.....	111
Tabelle 5: Leitfragen bezogen auf den Lernprozess der Kursleiterin.....	112
Tabelle 6: Übungen und zugehörige Formeln des Autogenen Trainings (Grundstufe).....	120

VORWORT

Hat man den Moment erreicht, in dem man mit dem Schreiben des Vorwortes einer Arbeit beginnen kann, so ist das Ziel – ihre Fertigstellung – zumeist beinahe erreicht. Da nun aber bekanntermaßen der *Weg* das eigentliche Ziel darstellt, möchte ich dieses Vorwort dazu verwenden, dem/der Lesenden einige grundlegende Informationen zum Entstehungsprozess dieser Arbeit und dem dabei von mir zurückgelegten *Weg* nicht vorzuenthalten.

Die dieser Arbeit ursprünglich zugrunde liegende Idee entstand im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs QINEB¹ (Qualifizierung für innovatives Lernen in der Erwachsenenbildung), an dem ich seit Beginn des Vorbereitungsseminars im Wintersemester 1999/2000 teilnahm. Aus der in diesem Zusammenhang stattgefundenen intensiven Auseinandersetzung mit Theorie und praktischer Umsetzung dessen, was in der Erwachsenenbildung aktuell unter dem Stichwort „neue Lernkulturen“ diskutiert wird, erwuchs dabei der Wunsch, sich auch im Rahmen der in naher Zukunft zu erstellenden Diplomarbeit mit dem Bereich des selbstgesteuerten Lernens, speziell mit der empirischen Untersuchung seiner praktischen Umsetzung zu befassen. Da gleichzeitig die Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Aspekten in Erziehung und Bildung einen selbst gewählten Studienschwerpunkt bildete, welcher mein gesamtes Grund- und auch Hauptstudium durchzogen hatte, verfolgte ich zunächst die Idee, der Frage nach geschlechtsspezifischem Lernverhalten im Kontext selbstgesteuerten Lernens empirisch nachzugehen. Ein Titel, der diese Problemstellung in den Blick nimmt, wurde so auch bei Anmeldung der Diplomarbeit angegeben. Erst als ich mich nach einer relativ ausführlichen Beschäftigung mit Arbeiten, welche sich mit der Thematik geschlechtsdifferenter Lernens in der Erwachsenenbildung auseinandersetzen (vgl. u. a. Derichs-Kunstmann, Ausra, Müthing 1999), der Frage zuwendete, auf der Grundlage welcher methodischen Vorgaben eine solche Analyse selbstgesteuerter Lernprozesse zu vollziehen sei, wurde klar, wie schwierig wenn nicht gar unmöglich eine befriedigende Bearbeitung der anvisierten Fragestellung anhand des von mir zu erhebenden Materials würde ausfallen müssen. Dazu kam, dass erst etwa zur gleichen Zeit (im November 2000) die Erhebung des Materials, mit dem in der Diplomarbeit gearbeitet

¹ Es handelt sich hierbei um einen universitären Weiterbildungsstudiengang, der von der Professur für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Volkshochschulverband seit dem Wintersemester 1999 angeboten wird. Nähere Informationen zu QINEB finden sich in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6.1.

werden sollte, stattfinden konnte². Inhaltlich wendete ich mich an diesem Punkt in der Hoffnung auf eine grundlegende Klärung der Literatur zum Thema qualitative Forschung zu und stieß dabei u. a. auf den Satz: „Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass *Neufassungen*, *Ergänzungen* und *Revisionen* sowohl der theoretischen Strukturierungen ... als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (Mayring 1999, S. 17; Hervorhebungen A. S.). Auf der Basis dieses Verständnisses vom qualitativen Forschen begann sich in der folgenden Zeit ausgehend von der Auseinandersetzung mit den methodischen und methodologischen Grundlagen einerseits sowie dem nun tatsächlich vorliegenden Material andererseits die Fragestellung der Arbeit zu verändern. Ich versuchte dabei, in einem vor allem durch größtmögliche Offenheit gekennzeichneten Prozess, dem Untersuchungsgegenstand und den Prinzipien qualitativer Forschung gerecht zu werden. Nach und nach kristallisierte sich so die letztlich bearbeitete Fragestellung heraus und nahm mehr und mehr Form an. Die Arbeit, wie sie dem/der Lesenden nun letztendlich vorliegt, nahm ihren Ausgang also in einer umfassenden Beschäftigung mit methodischen und forschungstheoretischen Perspektiven, wodurch sich neben ihrem beträchtlichen Umfang erklärt, dass die entsprechenden Kapitel (vier und fünf) als erste der Arbeit geschrieben wurden. Die Bearbeitung der theoretischen Grundlagenkapitel zum selbstgesteuerten Lernen sowie zum Bereich Lernberatung erfolgte im Anschluss daran parallel zur Beschäftigung mit dem der Analyse zugrundeliegenden Material. Insgesamt wurde die Arbeit also nicht chronologisch von vorn nach hinten verfasst, sondern setzte sich vielmehr nach und nach schrittweise zusammen wie ein Mosaik. Es ist mir ein Anliegen – sowie dem Gütekriterium der vollständigen „Verfahrensdokumentation“ zufolge eine Pflicht – den Lesenden auch diese Informationen über den ansonsten in der Arbeit unter dem neu gefassten Titel nicht mehr mitdokumentierten Teil des Forschungsprozesses zu eröffnen.

Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle noch einige kurze Anmerkungen zur Handhabung formaler Aspekte in dieser Arbeit platzieren. So stellte sich im Verlaufe der Erstellung u. a. die Frage nach dem Umgang mit Formulierungen, welche sich gleichermaßen auf Männer und Frauen (als Kursleitende, Teilnehmende oder Autor/innen) beziehen. Eine pauschale

² Obgleich die Bearbeitungsfrist der Diplomarbeit bereits Ende August begonnen hatte, konnte die Materialerhebung aus organisatorischen Gründen, nicht durch mich beeinflussbar waren, erst Ende November erfolgen.

Verwendung der männlichen Form, wie sie – nicht nur – in der Erziehungswissenschaft nach wie vor die Regel zu sein scheint, halte ich hierbei grundsätzlich für fragwürdig. Gerade im Zusammenhang mit dem Erziehungs- und Bildungsbereich und damit auch der Erwachsenenbildung gehören die Menschen, von denen zumeist die Rede ist, statistisch gesehen zu einem überwiegenden Anteil dem weiblichen Geschlecht an³. Entscheidet man sich für die männliche Benennungsweise sind diese Frauen zwar immer mitgemeint, tauchen jedoch nie explizit als solche auf. Allerdings bin ich mir der den Lesefluss nicht unwesentlich behindernden Auswirkung exakter Benennung jedes/r einzelnen beteiligten Mannes/Frau hinsichtlich der jeweiligen Differenzierung seiner/ihrer Eigenschaft als Geschlechtsträger/-in bewusst (!). Um in dieser Arbeit beiden Tatsachen Rechnung zu tragen, habe ich mich daher für das folgende Vorgehen entschieden: Der besseren Lesbarkeit halber werde ich dabei auf die, nach meiner persönlichen Einschätzung dem Lesefluss am wenigsten hinderliche Schreibweise der sog. „Schrägstrichvariante“ (z. B. „Lerner/innen“) immer dann zurückgreifen, wenn eine Aussage sich auf Menschen beiderlei Geschlechts bezieht. Als zweite Option verwende ich Formulierungen wie z. B. der/die *Lernende* (statt der Lerner) sowie die *Teilnehmenden* (statt die Teilnehmer), die im Plural immer beide Geschlechter mit einbeziehen und auch im Singular lediglich eine Dopplung der Artikel erfordern. Insgesamt bin ich damit bemüht, in meinen Formulierungen einen differenzierten und bewussten Umgang mit dem Geschlecht des jeweils Beschriebenen zu praktizieren.

Diese Arbeit wurde nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung verfasst. Dabei wurden alle verwendeten Zitate der Einheitlichkeit und besseren Lesbarkeit halber in neue Rechtschreibung überführt.

³ So lässt sich z. B. für die allgemeine Erwachsenenbildung statistisch belegen, dass die Mehrzahl der Lehrenden wie auch der Teilnehmenden dort Frauen sind. In der Volkshochschule stellen Frauen als Teilnehmerinnen sogar einen über die Jahre hinweg konstanten Anteil von nahezu 75%, im Jahr 2000 waren es 74,5% (vgl. Pehl, Reitz 2000, S. 8).

1 EINLEITUNG

1.1 Problemaufriss: Lernberatung als die zentrale veränderte Professionsanforderung im Kontext selbstgesteuerten Lernens

Das Thema selbstgesteuertes Lernen bestimmt die aktuelle Debatte in der Erwachsenenbildungswissenschaft wie kein zweites. Als Begründungen für eine Veränderung des Lernens hin zu mehr Selbststeuerung durch den Lernenden werden zumeist gesellschaftliche Umwälzungsprozesse angeführt, die ein erhöhtes Maß an Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme des Einzelnen erforderlich machen und Selbststeuerungsfähigkeit als die Schlüsselkompetenz der Zukunft erscheinen lassen.

Die enorme gesamtgesellschaftliche Relevanz der Thematik spiegelt sich unter anderem in der mittlerweile beinahe unüberschaubaren Menge an Veröffentlichungen zum Bereich des selbstgesteuerten Lernens, auf die in Deutschland vor allem seit den 1990er Jahren verwiesen werden kann. Neben den verschiedenen innerdisziplinären Tagungen und Kongressen, die sich in den vergangenen Jahren mit der Thematik und ihren Konsequenzen für die Erwachsenenbildung beschäftigten, stellt die Vielzahl erwachsenenpädagogischer Modellversuche, welche aktuell unter dem Label selbstgesteuerten Lernens durchgeführt werden, ein weiteres Indiz für die ihm zugemessene Bedeutung dar. Diese wurden und werden nach wie vor primär mit der Zielsetzung durchgeführt, die Vorteile wie auch Problembereiche der Umsetzung dieses neuen Anspruchs an Weiterbildung auf der Ebene der Institutionen, der Lehrenden wie auch der Lernenden aufzuzeigen. Dabei ist immer wieder die Rede davon, wie grundlegend sich vor allem das Selbstverständnis der professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen verändern müsse, um den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen und der sich daraus ergebenden Etablierung sog. neuer Lernkulturen gerecht zu werden. Als das Schlagwort, unter dem sich dieses Erfordernis eines veränderten Professionsverständnisses mehr und mehr manifestiert, erweist sich dabei vor allem in den letzten Jahren der Begriff „Lernberatung“ (vgl. u. a. Kemper, Klein 1998). Lehrende, so wird konstatiert, sollen zu Lernberatenden werden, die den selbstgesteuerten Lernprozess der aktiv Lernenden begleiten, ihn „ermöglichen“, statt ihn wie in einem traditionellen Lehrverständnis durch leitungszentrierte Frontalmethoden einseitig festzulegen. Die Vermittlung von Inhalten soll dem selbstständigen Erarbeiten von Zusammenhängen anhand komplexer, authentischer Problemstellungen weichen, in denen der ehemalige Lehrende nur noch eine moderierende,

begleitende oder unterstützende Rolle einnimmt. Gestützt wird dies alles mit der radikal konstruktivistischen These, der Lehrende könne gegenüber dem Lernenden ohnehin keinerlei relevanten Wissensvorsprung geltend machen, da sein/ihr Expertenwissen und das alltagsweltlich erworbene Wissen des Lernenden sich in keiner Weise hierarchisieren ließen, sondern vielmehr als gleichwertige, da gleichermaßen viable Wirklichkeitskonstruktionen nebeneinander stünden.

Lernberatung wird so zum Schlüsselbegriff eines veränderten Professionsverständnisses, das sich parallel zum Konzept selbstgesteuerten Lernens mehr und mehr als „Chiffre für Innovation“ erweist (Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 10). Der gesellschaftliche Zwang zum lebenslangen Weiterlernen macht so also auch nicht vor den professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen halt. Auch sie sind gezwungen, in einen Lernprozess einzutreten, in dem sie ihr Selbstverständnis sowie ihre professionellen Handlungsstrategien hinterfragen und ggf. modifizieren, um den neuen Professionsansprüchen gerecht werden zu können. Doch was genau verbirgt sich hinter dem Begriff? Welche konkreten professionellen Tätigkeiten und Kompetenzen umfasst er? Oder wird er primär unspezifisch zur Beschreibung globaler Anforderungen genutzt und damit zur Leerformel? Und inwiefern verbindet sich der Lernberatungsbegriff auf unheilvolle Weise mit den deregulativen und anti-institutionellen Tendenzen staatlichen Rückzugs aus der Verantwortung für Weiterbildungsprozesse und leistet damit implizit einer Tendenz der Deprofessionalisierung Vorschub?

In der Literatur zum selbstgesteuerten Lernen gehen die Ansätze für Lernberatung bisher zumeist nicht über relativ unkonkrete und oberflächliche Überlegungen hinaus, bzw. äußern sich lediglich in Form normativer Festlegungen, was Lernberatung warum leisten sollte. Tatsächlich ausdifferenzierte Konzepte finden sich darunter jedoch kaum. Zwar wird das „veränderte Handeln“ der Professionellen in Modellprojekten immer wieder als Lernberatung etikettiert, theoretisch fundierte Weiterbildungskonzeptionen für Lehrende zu „Lernberater/innen“ existieren bisher allerdings selten. Erst im Zuge der aktuellen Neudefinition der Handlungsfelder erwachsenbildnerischen Beratungshandelns, beginnt Lernberatung – sozusagen als Schnittstelle zweier zukunftssträchtiger Diskussionsbereiche in der Erwachsenenbildung – überdacht und konkretisiert zu werden.

Trotzdem findet Lernberatung bereits in bestimmten Kontexten statt. Sie macht so einen spezifischen Teil erwachsenenpädagogischer Realität aus. Doch was geschieht tatsächlich in diesen Lernberatungsprozessen?

In welcher Weise nehmen Kursleitende ihre neue Rolle wahr? Wie etablieren sie eine Lernberatungssituation? Auf welche Verhaltensmuster, welches Vorwissen greifen sie zurück, um in einer neuen Tätigkeit Handlungssicherheit zu erlangen? Welche Schwierigkeiten ergeben sich für sie aus der Anforderung, ihr Selbstverständnis zu verändern? Wie äußern sich diese in ihrem Handeln?

Und: Wie verhalten sich die Teilnehmenden im Umgang mit dem neuen Element erwachsenenbildnerischer Praxis? Was erwarten sie von ihren Lernberater/innen? In welchen Situationen, mit welchen Zielsetzungen und Erwartungen nehmen sie Lernberatung wahr? Welche Schwierigkeiten tauchen dabei auf? Wie werden sie von den Handelnden behoben? In welcher Weise werden Lernprozesse in Lernberatungen thematisiert? Wie wird der neuen Praxis durch die Handlungen der Akteur/innen Sinn gegeben? Entspricht der erzeugte Sinn tatsächlich der Idee, die mit dem Begriff Lernberatung verknüpft ist? Wo kommt es zu Brüchen, Modifikationen, Umdeutungen?

Kurz: Wie stellen sich Lernberatungen als Teil der erwachsenenbildnerischen Realität dar? Und welche Rückschlüsse können daraus evtl. für die weitere Entwicklung einer Lernberatungskonzeption bzw. die Unterstützung des professionstheoretischen Transformationsprozesses vom Lehrenden zum Lernberatenden gezogen werden?

Die Notwendigkeit, erwachsenenbildnerischer Praxis anhand solcher und ähnlicher Fragen ein forschendes Interesse entgegenzubringen, sie in Form „empirischer Realanalysen“ zum Forschungsgegenstand zu machen, wird in der erwachsenenbildnerischen Literatur immer wieder beschrieben (vgl. u. a. Gieseke 1990; Gieseke 1992, Nolda 2000). Gerade im Bereich des selbstgesteuerten Lernens besteht in dieser Hinsicht noch ein immenser Forschungsbedarf, da es als das die aktuelle Debatte bestimmende Lernkonzept nur auf diese Weise dauerhaft an die konkrete erwachsenenpädagogische Realität rückgebunden werden kann. Indem in realanalytischen Betrachtungen Begriffe für die zutreffende Beschreibung der Lerninteraktionen definiert werden müssen, bleibt bzw. wird es der innerdisziplinären Kommunikation auch in seiner realen Umsetzungsdimension zugänglich, was die Möglichkeit eröffnet, die Konzepte im Austausch mit der tatsächlichen Praxis zu modifizieren und weiter zu entwickeln. Darüber hinaus birgt eine solche Form pädagogischer Realitätsforschung für die Erwachsenenbildungswissenschaft die Chance, sich der aufgrund der – im Folgenden noch aufzuzeigenden – ohnehin bereits

engen Verknüpfung der Thematik selbstgesteuerten Lernens mit funktionalistischen Tendenzen drohenden bildungspolitischen Instrumentalisierung langfristig zu entziehen (vgl. Gieseke 1990, S. 74).

Der Stellenwert qualitativer Interaktionsforschungen, die sich in der Erwachsenenbildung zumeist mit der Analyse von Lehr-Lerngeschehen befass(t)en, wird in diesem Zusammenhang – obwohl sie bisher noch keine allzu große Bedeutung in der empirischen Erwachsenenbildungsforschung einnehmen – auf lange Sicht weiter zunehmen. Qualitative Arbeiten verfügen im Übrigen mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung über eine ausgeprägte theoretische wie forschungspraktische Fundierung. Diese trägt vor allem der Einsicht in die Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen Rechnung, welche die erwachsenenbildnerische Debatte bis in die letzten Jahre (u. a. in Form der Rezeption von Symbolischem Interaktionismus und Deutungsmusteransatz) geprägt hat und in deren Tradition in der aktuellen Zuspitzung des radikalen Konstruktivismus sich auch der Ansatz selbstgesteuerten Lernens verorten lässt. Zwar wird die Erfassung von Abläufen in selbstgesteuerten Lernprozessen interaktionsanalytisch evtl. das Beschreiten neuer Wege erfordern, da die bisher gängigen Instrumente auf ihre Gegenstandsadäquatheit überprüft und gegebenenfalls je nach konkretem Forschungsaspekt angepasst werden müssen. Eine solche Weiterentwicklung würde der Weiterbildungswissenschaft und -praxis jedoch gerade angesichts der zunehmenden Relevanz, die ihr in der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion eingeräumt wird, die Chance eröffnen, sich durch verstärktes Herausarbeiten einer spezifisch erwachsenenbildnerischen Sicht- und Argumentationsweise als eigenständiges Feld zu profilieren.

Diese Arbeit wendet sich nun in einer qualitativen Analyse explizit dem Bereich der Lernberatung als neuem (und nach meiner Einschätzung konstitutivem) Element erwachsenenbildnerischer Praxis auf der Basis selbstgesteuerter Prinzipien zu. In welcher Form diese genau untersucht wird und welche theoretischen Vorüberlegungen dafür im Einzelnen nötig sind, werde ich im folgenden Abschnitt darstellen.

1.2 Aufbau und Einordnung der vorliegenden Arbeit

An dieser Stelle möchte ich kurz den Aufbau der vorliegenden Arbeit sowie die Bezüge der einzelnen Kapitel und Abschnitte zueinander erläutern.

Nach dieser Einleitung wird in Kapitel zwei zunächst die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen dargestellt, welche den Rahmen sowie den theoretischen Hintergrund für die momentane Aktualität des

Lernberatungsbegriffs bildet. Ich stelle dabei zunächst einige grundlegende Bezüge, welche in der Debatte immer wieder herangezogen werden dar, um eine erste Einordnung der Thematik zu vollziehen. Im nächsten Abschnitt setze ich mich mit der die aktuelle Debatte kennzeichnenden Unschärfe auseinander, welche sich auf der Ebene der verwendeten Begrifflichkeiten sowie der zum Tragen kommenden Begründungsdiskurse niederschlägt. In einem dritten Schritt werde ich die mit dem veränderten Lernverständnis einhergehenden Konsequenzen für den Bereich der Erwachsenenbildung aufzeigen, wobei ich mich schwerpunktmäßig auf die unter dem Begriff Lernberatung firmierenden Konsequenzen für die ehemaligen Lehrenden beziehe, die im Rahmen dieser Arbeit im Zentrum stehen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem konkreten Themenbereich Lernberatung. Nach einem anfänglichen Überblick über das aktuell diskutierte Verständnis von erwachsenenbildnerischem Beratungshandeln und einer Systematisierung seiner Handlungsfelder wird in einem nächsten Schritt die Geschichte des Begriffes Lernberatung dargestellt. Dabei stehen zwei in den 1980er Jahren entwickelte Konzepte im Mittelpunkt, die bereits damals – wenn auch auf einem anderen theoretischen Hintergrund – ein Verständnis von Lernberatung ausdifferenzierten. Diese Konzepte werden hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an die heutige Diskussion untersucht. Das dritte Unterkapitel stellt im Anschluss daran exemplarisch aktuelle Ansätze zum Bereich Lernberatung dar und dient so zum einen dazu, eine Art Bestandsaufnahme zu vollziehen und darüber hinaus einen Begriff von Lernberatung und Lernberatungshandeln zu entwickeln, welcher der empirischen Analyse in Kapitel sechs zugrunde gelegt werden kann.

Die Kapitel vier und fünf bildeten den eigentlichen Ausgangspunkt dieser Arbeit, indem sie sich ausführlich mit den methodischen und methodologischen Grundlagen von qualitativ-empirischen Interaktionsanalysen beschäftigen. Nach einem historischen Überblick, der die Einbettung solcher aktuellen Forschungsansätze in die Gesamtheit empirischer Erwachsenenbildungsforschung ermöglicht, wird speziell der Forschungsbereich der Lehr-Lernforschungen genauer betrachtet und hinsichtlich seiner Notwendigkeit sowie potenzieller Hindernisse dargestellt.

Kapitel fünf bezieht sich dann noch spezieller auf qualitative Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. Den Schwerpunkt bildet hier die Auseinandersetzung mit dem diesem Forschungen zugrundeliegenden Paradigma der Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen, welches hinsichtlich drei relevanter Ansätze (Symbolischer Interaktionismus,

Deutungsmusteransatz sowie radikale Konstruktivismus) aufgearbeitet wird. Daran schließen sich die Darstellung beispielhafter Studien sowie eine umfassende Auseinandersetzung mit der Analyseform der sog. Sequenzanalyse an, die das grundlegende Instrument der interaktionsanalytischen Betrachtung in Kapitel sechs darstellt. Hierbei werden auch die methodologischen Rückbindungen dieser Analyseform (in der Konversationsanalyse sowie der Objektiven Hermeneutik) thematisiert und auf ihre Übertragbarkeit für Untersuchungen im Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung hin befragt.

Der empirische Teil der Arbeit in Kapitel sechs betrachtet auf der Basis des zuvor eröffneten Hintergrundes in einem qualitativ-interaktionsanalytischen und gleichwohl theoretisch rückgebundenen Vorgehen eine zwanzigminütige, videografisch aufgezeichnete Lernberatungssequenz anhand bestimmter zuvor ausdifferenzierter Leitfragen. Der eigentlichen Sequenzanalyse sind dabei mehrere auf den qualitativen Forschungsprozess wie auch das Kursthema Autogenes Training bezogene Unterkapitel vorgeschaltet.

In Kapitel sieben werde ich in einer abschließenden Schlussbetrachtung nochmals die – sowohl theoretischen wie auch empirisch gewonnenen – Erkenntnisse der Arbeit zusammenstellen sowie weitere, sich an die durchgeführte Untersuchung anschließende Forschungsfragen aufzeigen.

2 SELBSTGESTEUERTES LERNEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, macht die Debatte um selbstgesteuertes Lernen einen, wenn nicht sogar *den* Schwerpunkt der aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskussion in Theorie und Praxis aus. Sie bildet auch den thematischen Hintergrund und damit den Auslöser der veränderten Professionsanforderungen, die unter dem Begriff Lernberatung aktuell vermehrt an Institutionen und Professionelle herangetragen werden.

Es erscheint aus diesen Gründen also als zwingend nötig, dieser Arbeit ein umfassendes Verständnis der inhaltlichen Zusammenhänge der Diskussion, ihrer Begründungsdiskurse, der bisher gewonnenen Erkenntnisse aber auch der in ihr zu Tage tretenden Widersprüche, Ambivalenzen und offenen Fragen zugrunde zu legen, um dadurch eine sinnvolle Einordnung der Gesamthematik zu ermöglichen.

Aus diesem Grund werde ich im folgenden Kapitel mit einer Darstellung der Debatte um selbstgesteuertes Lernen in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung beginnen. Diese erscheint dabei als in erster Linie durch eine Reihe von Uneinheitlichkeiten sowie begrifflichen und argumentativen Unschärfen gekennzeichnet. KRAFT (1999) formuliert dazu: „Sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker beschäftigen sich in verschiedenen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen mit verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichem Erfolg mit selbstgesteuerten Lernprozessen“ (S. 833).

Nach einer kurzen einführenden Darlegung der grundlegenden Bezüge und Wurzeln der Diskussion (2.1) soll zunächst diese Heterogenität hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten (2.2.1) sowie der verschiedenen Begründungsstränge des selbstgesteuerten Lernens (2.2.2) aufgezeigt und in einer Form systematisiert werden, welche einen Überblick über die vielfältigen Hintergründe der aktuellen Konjunktur des Konzepts ermöglicht. Anschließend werden die Konsequenzen der Programmatik selbstgesteuerten Lernens auf den Ebenen der unterschiedlichen am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten angedeutet (2.3), wobei der Schwerpunkt auf einer Betrachtung der veränderten Rolle der Lehrenden liegt, welche für die Gesamthematik Lernberatung als der zentrale Aspekt anzusehen ist.

2.1 Einordnung und Bezüge

Die beiden folgenden Abschnitten sollen dazu verwendet werden, zunächst über eine Darstellung einiger grundlegender Bezugspunkte bzw. Vorläufer des

selbstgesteuerten Lernens, welche in der aktuellen Diskussion immer wieder herangezogen werden, den Rahmen der Debatte aufzuzeigen und so eine erste Orientierung zu ermöglichen.

2.1.1 Vorläufer und historische Anknüpfungspunkte selbstgesteuerten Lernens

Auch wenn der Begriff der Selbststeuerung aktuell als Antwort auf spezifische Fragen und Problemstellungen der postmodernen Gesellschaft gehandelt wird und in diesem Sinne über wissenschaftsdisziplinäre Grenzen hinweg in aller Munde ist, so bezeichnet gerade die Idee des selbstgesteuerten Lernens nichts grundlegend Neues. FAULSTICH weist darauf hin, welche Bedeutung der Frage nach den eventuellen Vorläufern eines Begriffes gerade in Zeiten unhinterfragter Konjunktur zukommt, um darüber zu klären „welche alten Fragen in neue Sprachspiele übersetzt werden, was mit solchen Begriffsmoden neu gesehen, erklärt oder verstanden werden kann, wie sie anschlussfähig sind an bestehende Theoriekonstrukte und wie sie systematisch einzuordnen sind“ (Faulstich 1999, S. 24).

So finden sich in den Darstellungen zum selbstgesteuerten Lernen immer wieder Aufzählungen von unterschiedlichsten Organisationsformen in der Erwachsenenbildung, in welchen die Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen bereits angestrebt oder in einer bestimmten Form verwirklicht wurde und wird. FAULSTICH (1999) erwähnt als solche z. B. die traditionellen Formen von „Bibliotheken, Theater und Museen“ als Einrichtungen der Volksbildung (S. 24). Des Weiteren nennt er u. a. die aus dem Geist der Aufklärung entstandene Wissenssammlung der Enzyklopädisten, die im Gefolge der Studentenbewegung erprobten Formen antiautoritärer Selbstorganisation sowie in ihrer Verlängerung Selbsthilfeorganisationen und Bürgerinitiativen, die Volkshochschul–Selbstlernzentren der 1970er Jahre, sowie medial gestützte Lernformen wie das Telelearning (vgl. a. a. O., S. 25).

Während SIEBERT 1998 (vgl. 1998c) noch ähnlich wie FAULSTICH eine Reihe unterschiedlicher Vorläuferformen aufzählt, identifiziert er 2001 vor allem zwei große für die Erwachsenenbildung relevante Einflussgrößen: die sog. neue Richtung der Weimarer Volksbildung, die sich für eine lebensweltnahe Form von Bildung als „Reflexion und Kommunikation von Erfahrungen, Deutungsmustern und Alltagswissen“ auf der Basis einer Organisationsform wie der Arbeitsgemeinschaft einsetzte (Siebert 2001, S. 10) sowie die systemkritischen Ansätze der 68er Studentenbewegung und der neuen

sozialen Bewegungen, die sich primär außerhalb etablierter Bildungsinstitutionen in selbstinitiierten und -organisierten Kontexten vollzog (vgl. a. a. O., S. 13-17).

Neben diesen einzelnen mehr oder weniger weit zurückliegenden und eher praktisch orientierten Beispielen scheint noch erwähnenswert, dass FAULSTICH auch für die theoretische Ebene der deutschsprachigen Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten eine prinzipielle Anschlussfähigkeit konstatiert, indem er feststellt: „Die Karriere des ‚selbstgesteuerten Lernens‘ scheint einen alten Lieblingsbegriff der Erwachsenenbildung abzulösen, zu verdrängen oder fortzusetzen: den der Teilnehmerorientierung“ (Faulstich 1999, S. 26).

2.1.2 Die amerikanische Diskussion um self-directed Learning

Bereits früher als in Deutschland fand in den Vereinigten Staaten eine intensive erwachsenenbildnerische Auseinandersetzung mit den Prinzipien selbstgesteuerten Lernens statt, auf die im Kontext der deutschen Diskussion zwar erst recht spät, dann aber in zentralen Punkten rekurriert wurde und wird. Nach REISCHMANN (1997, 1999) stellt das Konzept des self-directed Learning⁴ in den USA seit Anfang der 1970er Jahre die zentrale Konzeption dar, die hinsichtlich ihrer Bedeutung und identitätsstiftenden Wirkung für die erwachsenenbildnerische Disziplin mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in Deutschland vergleichbar ist (vgl. Reischmann 1997, S. 125). Allerdings bildet self-directed Learning auch in der amerikanischen Debatte kein einheitliches theoretisches Konstrukt (vgl. ebd.). REISCHMANN identifiziert stattdessen vier voneinander abzugrenzende Hauptströmungen, die im Folgenden in ihren zentralen Punkten nachgezeichnet werden sollen (vgl. Reischmann 1999, S. 40).

Als „historischen Ausgangspunkt“ der Diskussion bezeichnet er zunächst die empirische Untersuchung des Kanadiers Allen TOUGH aus dem Jahr 1971. TOUGH kam anhand einer quantitativen Befragung zu dem Ergebnis, dass Erwachsene im Jahr ca. 700 Stunden mit Lernprojekten verbringen, welche in den meisten Fällen mehr oder weniger intentional geplant sowie überwiegend als erfolgreich angesehen werden, diese Lernprojekte jedoch zumeist eigenverantwortlich und daher mit einem hohen Maß an Selbststeuerung und -organisation verfolgt werden und sich zumeist außerhalb der etablierten Bildungsinstitutionen abspielen. „Lernen zeigte sich im Leben Erwachsener als verbreitete, selbstverständliche und alltägliche Lebensstrategie“ (a. a. O.,

⁴ In Anlehnung an die Veröffentlichungen REISCHMANNs wird der Begriff self-directed Learning im folgenden Abschnitt nicht übersetzt, sondern in der englischen Originalfassung verwendet.

S. 41). Zwar wurde die Untersuchung vor allem hinsichtlich methodischer Aspekte kritisiert, doch führte sie erstmals zu einer verstärkten Wahrnehmung sowie Aufwertung des „autodidaktische[n] Lernen[s] im Lebenszusammenhang“ Erwachsener (ebd.).

Als die Leitpublikation einer zweiten konzeptionellen Richtung gilt die Schrift „Self-directed Learning“, welche Malcolm KNOWLES im Jahr 1975 veröffentlichte (vgl. a. a. O., S. 43). Er fasst darin den Begriff als „didaktisch arrangierte[n] Möglichkeit“, die es vorsieht, dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, „innerhalb fremdorganisierte[r] Lernangebote[n] Teile des Lernprozesses selbst [zu] kontrollieren“ (a. a. O., S. 44). Da self-directed Learning in dieser Definition vor allem mehr und bessere didaktisch-methodische Aufarbeitung von Lernsituationen erfordert, wirkte sich die Diskussion gerade auf diesem Teilgebiet als inspirierend aus. Obwohl KNOWLES Konzeption hinsichtlich der Frage, ob didaktisierte und planmäßig vom Lehrenden erzeugte Selbststeuerung denn überhaupt noch als solche zu bezeichnen sei, vielfach kritisiert wurde, so finden sich nach meiner Einschätzung doch in diesem Ansatz die größten Übereinstimmungen mit der aktuell in Deutschland geführten Diskussion⁵ (vgl. ebd.).

Ein dritter Diskussionsstrang, den REISCHMANN unter dem Titel „Selbst-Management des Lernens“ beschreibt, untersucht in erster Linie die Persönlichkeitsvariablen, welche erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und erleichtern. „Self-directed Learning meint hier die individuelle Fähigkeit, sein eigenes Lernen zu organisieren“ und bezieht sich dabei vor allem auf bestimmte Lerntechniken und Persönlichkeitseigenschaften (a. a. O., S. 45). Auf der Basis der 1977 entwickelten sog. „Self-directed Learning Readiness Scale“ wurde eine Messmethode entwickelt, die „Selbstlernreife“ des Einzelnen bezogen auf acht Faktoren⁶ zu erfassen (ebd.). Kritisiert wurden hier vor allem die Verknüpfung der zu messenden Persönlichkeitsvariablen mit impliziten Wertungen sowie die verdeckte Mittelschichtlastigkeit des zugrunde gelegten Konstrukts.

Als vierte Diskussionsebene identifiziert REISCHMANN eine „ethisch-anthropologische“ Dimension, welche die einzelnen Publikationen nach seiner

⁵ Auch die von KNOWLES angeführten Begründungsdimensionen (u.a. Folgende: die Situation permanenter gesellschaftlicher Veränderungen macht lebenslanges Weiterlernen unabdingbar, verlangt die Vermittlung von Selbstlernkompetenzen, statt ausschließlich inhaltlicher Zusammenhänge sowie das Einbeziehen des gesamten Lebensraums als potenzielle Lernressource, Selbstlernende lernen besser und nachhaltiger, u. a. m.) erinnern an die deutschsprachige Debatte, was in der Darstellung in Kapitel 2.2.2 noch deutlich werden wird.

⁶ REISCHMANN benennt diese Faktoren wie folgt: „Offenheit für Lernangelegenheiten, Selbstbewusstsein als erfolgreicher Lerner, Initiative und Unabhängigkeit beim Lernen, bewusstes Akzeptieren der Lernverantwortung, ‚love of learning‘, Kreativität, Zukunftsorientierung und Lern-/Problemlösefähigkeiten“ (Reischmann 1997, S. 132).

Einschätzung zumeist in der Art einer Hintergrundargumentation durchzieht (a. a. O., S. 47). Selbststeuerung, in dieser Sichtweise prinzipiell gleichgesetzt mit persönlicher Autonomie, wird hierbei vom Mittel zum Selbstzweck erhoben und erscheint darin als Garant von „individueller Freiheit, Selbstaktualisierung, demokratischer Selbstbestimmung, persönlicher Unabhängigkeit, Ablehnung von Autoritäten“ (a. a. O., S. 46). Einwände gegen diese Konzeption werden auf normativer (Autonomie als einziges Ziel von Erwachsenenbildung), konzeptioneller (argumentative Vermischung der unterschiedlichen Konzeptionen) und empirischer Ebene (fehlender Nachweis, self-directed Learning bewirke persönliche Autonomie) geltend gemacht (vgl. a. a. O., S. 47).

Obwohl aktuell in Amerika ein Nachlassen der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas zu verzeichnen ist, bemerkt REISCHMANN, self-directed Learning läge „der amerikanischen Mentalität [offenbar] besonders nahe“ (a. a. O., S. 51). Bezogen auf die Debatte im deutschsprachigen Raum zeigt jedoch bereits der kurze Überblick, dass ein Großteil der grundlegenden Themen wie auch potenziellen Problematiken bereits in der amerikanischen Diskussion angelegt ist bzw. bearbeitet wurde. Diese These wird im Verlauf des nächsten Kapitels, welches sich ausführlich mit der aktuellen Debatte in der deutschen Erwachsenenbildung auseinandersetzt, noch deutlicher werden.

2.2 Unschärfe der aktuellen Debatte

Die aktuelle erwachsenenbildnerische Diskussion um die Etablierung einer neuen Lernkultur zur Verwirklichung selbstgesteuerten Lernens zeichnet sich in erster Linie durch ihre Unschärfe aus. Diese manifestiert sich vor allem in einer unklaren Begriffsverwendung sowie der Vielzahl unterschiedlicher Ebenen, welche zu seiner Begründung herangezogen werden. Diese Faktoren bedingen eine grundlegende „Diffusität des Begriffes“, die „sowohl Assoziationsbreite als auch eine positive Besetzung zu[lässt, A. S.]“ (von Rein 1998, S. 12), was nach Einschätzung unterschiedlicher Autoren deutlich zur aktuellen Attraktivität des Begriffes beiträgt⁷ (vgl. Schäffter 1998b, S. 135; vgl. auch Weber 1996, S. 178). Es kann also davon ausgegangen werden, dass bereits eine differenzierte Darstellung dieser diskussionsspezifischen Unschärfe dazu beiträgt, die grundlegenden Charakteristika der Diskussion zu verdeutlichen.

⁷ SCHÄFFTER weist in diesem Zusammenhang jedoch auch auf die Gefahr eines inflationären Gebrauchs und der damit verbundenen Abnutzung und Entleerungstendenz des Begriffes hin (vgl. Schäffter 1998b, S. 135).

Im folgenden Kapitel soll daher zunächst ein Überblick über die unterschiedlichen in der Diskussion verwendeten Begrifflichkeiten gegeben werden, um anschließend trotz aller Unverbindlichkeit in der Begriffsverwendung einzelne zumindest tendenziell abgrenzbare Konzepte zu identifizieren und in ihren Kernmerkmalen vorzustellen. In einem zweiten Schritt werde ich auf die unterschiedlichen Bezugssysteme, auf welche in der Debatte rekurriert wird, eingehen und sie hinsichtlich ihrer verschiedenen Schwerpunkte und Konsequenzen ausdifferenzieren.

2.2.1 Begriffliche Vielfalt

Jede/r Interessierte, der/die sich dem weiten Feld der deutschsprachigen Literatur zum selbstgesteuerten Lernen nähert, wird schnell feststellen, dass in dieser mit einer verwirrenden Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten operiert wird. So finden sich in den einschlägigen Veröffentlichungen immer wieder die Bezeichnungen selbstorganisiertes, selbstgesteuertes, selbstbestimmtes oder autonomes Lernen⁸, die zumeist weitgehend synonym oder zumindest ohne eine einheitliche oder systematisch begründete Abgrenzung verwendet werden (vgl. u. a. Deitering 1996, S. 155; Faulstich 1999, S. 26; Dietrich 1999, S. 14). Verkompliziert wird dieser Zustand noch durch die Tatsache, dass einige Autoren aus der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit die durchaus berechtigte Konsequenz ziehen, in ihren Arbeiten wiederum einen eigenen, besseren (weil treffenderen) Begriff zu verwenden, wodurch die Verwirrung letzten Endes jedoch lediglich noch größer zu werden scheint (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl 1999, S. 40). Auch die Vielzahl außerhalb der Erwachsenenbildung entwickelter Bezugstheorien⁹ trägt zu einer weiteren begrifflichen Konfusion bei.

Aus heutiger Sicht lassen sich im Großen und Ganzen lediglich das Konzept des selbstorganisierten Lernens sowie das des selbstgesteuerten Lernens voneinander abgrenzen. In Ansätzen kann man darüber hinaus eine bestimmte Tendenz der Begriffsverwendung des selbstbestimmten Lernens beschreiben. Einen weiteren Bereich, der aktuell immer größere Bedeutung zu erlangen scheint, bildet das sog. informelle oder nicht-intentionale Lernen (vgl. Reischmann 1995). Insgesamt muss jedoch auch in einer solch vorsichtigen

⁸ Als weitere Beschreibungen des angestrebten veränderten Lernens, die in der Literatur auftauchen, sind die Ausdrücke selbsttätig, selbstreguliert, selbstkontrolliert, selbstinitiiert, selbstständig oder eigenverantwortlich zu nennen. Bisweilen ist auch die Rede vom Selbstlernen, informellen oder autodidaktischen Lernen.

⁹ Hiermit spreche ich z. B. auf reformpädagogische Ansätze aus dem Schulbereich oder NEBERS Ansatz von Selbstgesteuertem Lernen aus den 1970er Jahren (vgl. dazu Neber, H.; Wagner, A.C; Einsiedler, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel 1978) an.

Differenzierung von einer übergreifenden Gültigkeit – über unterschiedliche Autor/innen und beteiligte Subdisziplinen hinweg – abgesehen werden. Es soll in der folgenden Darstellung also zunächst nicht darum gehen, spezifische Begriffsverwendungen einzelner Autor/innen vorzustellen und miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr – in der Hoffnung, dass sich auf dem aktuellen Diskussionsstand zumindest eine mehr oder weniger einheitliche Benennungsweise durchzusetzen beginnt – Zusammenhänge von größerer Reichweite zu identifizieren und damit eine ansatzweise Orientierung innerhalb der Vielfalt zu ermöglichen. Ich orientiere mich in meiner Darstellung hinsichtlich der Begriffseinteilung am Ergebnis einer von KLEIN, PETERS und DENGLER (2000) durchgeführten exemplarischen Projektbefragung (vgl. S. 2f), ergänze diese jedoch noch im Rückgriff auf die Unterscheidung in drei Basiskategorien von Lernaktivitäten der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000, vgl. S. 9f). durch den Aspekt des informellen bzw. nicht-organisierten Lernens (vgl. auch Reischmann 1995). Gleichzeitig bildet die ausgeführte Differenzierung die Basis der Begriffsverwendung im Rahmen dieser Arbeit.

2.2.1.1 Selbstorganisiertes Lernen

Der Begriff des selbstorganisierten Lernens wird in der Regel¹⁰ verwendet, um eine in der Folge der 1968er-Bewegung aufkommende Form des Lernens zu beschreiben, die auf einem bestimmten politischen und emanzipatorischen Hintergrund „der Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation benachteiligter Gruppen“ dienen sollte (von Rein 1998, S. 11). Dieses Lernen in den sog. neuen sozialen Bewegungen – welches ja bereits als ein Vorläufer des SGL in Kapitel 2.1.1 dargestellt wurde – bezieht sich aus seiner Entstehung heraus also auf außerinstitutionelle Lernformen. Aus der damals bewusst vollzogenen Abgrenzung zu traditionell bürgerlichen Bildungsinstitutionen heraus lässt es sich sogar als tendenziell antiinstitutionell und vor allem antiautoritär beschreiben (vgl. Faulstich 1999, S. 25). In den 1980er Jahren vollzog sich über die „pädagogische[n] Aufwertung von Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen“ eine zunehmende Etablierung dieses alternativen Lernens in Selbstorganisation (a. a. O., S. 11).

¹⁰ Eine von dieser Interpretation abweichende relativ prominente Theorie des selbstorganisierten Lernens vertritt GREIF (1998), der das selbstorganisierte Lernen als eine besondere Form der Seminargestaltung bestimmt, in welcher der Lernende eine „eigenständige[n] Strukturierung und Ordnung des Lernprozesses“ vornimmt, deshalb jedoch nicht zwangsläufig alle Einzelaspekte des Lernens selbst steuert (Wuttke 1999, S. 49). Auf diesen Ansatz möchte ich im Folgenden jedoch nicht vertiefend eingehen. (vgl. dazu Greif, Kurtz 1996)

ARNOLD und SCHÜBLER (1998b) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Verwendung des Begriffs selbstorganisiertes Lernen im Sinne einer „Provokationstheorie“, die vor allem auf die sich außerhalb der etablierten Institutionen vielfältig abspielenden Lernprozesse hinweisen und diese aufwerten wollte¹¹ (S. 84). Selbstorganisation zielt in diesem Verständnis also vor allem auf die Frage der Organisationsform, des äußeren Rahmens von Lernen.

Vor allem DOHMEN (1998, 1999) grenzt die Begriffe selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen immer wieder in diesem Sinne voneinander ab, worauf im nächsten Abschnitt aus der Perspektive des selbstgesteuerten Lernens näher eingegangen werden soll (vgl. Dohmen 1999, S. 30).

2.2.1.2 Selbstgesteuertes Lernen

Eine Definition von selbstgesteuertem Lernen, die an das oben explizierte Verständnis von Selbstorganisation anknüpft und sich von diesem deutlich abgrenzt, vertritt DOHMEN (1998, vgl. auch 1999, S. 30). Er bezeichnet selbstgesteuertes Lernen in Anlehnung an die amerikanische Diskussion als die als genaue Übersetzung des Begriffs self-directed und definiert es wie folgt:

Danach meint der Begriff ‚selbstgesteuertes Lernen‘ (SGL) nicht ein autonomes, von den Lernern völlig selbst organisiertes, sondern ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verarbeitungs- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Ziele, inhaltlichen Schwerpunkte, Wege und äußeren Umstände ... wesentlich selbst steuern – aber dabei die von anderen entwickelten Lernmöglichkeiten und fremdorganisierten Lernangebote und Lernhilfen jeweils nach den eigenen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen nutzen. (Dohmen 1998, S. 64)

Auch ARNOLD und SCHÜBLER (1998b) greifen diese Unterscheidung DOHMENS auf, in der sich der Begriff selbstorganisiert schwerpunktmäßig auf Aspekte der Institutionalisierung, selbstgesteuert im Unterschied dazu eher auf entsprechende Formen der Didaktisierung bezieht (vgl. S. 85). Des Weiteren konstatieren sie, dass sich diese Art der Begriffsverwendung in der aktuellen Diskussion weitgehend zu etablieren scheint (vgl. ebd.). Auf eine ähnliche Tendenz weisen auch KLEIN, PETERS und DENGLER (2000) hin (vgl. S. 3). Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet also „ein[en] zielgerichtete[n] Prozess – ein bewusstes individuelles Lernen, das sowohl selbstorganisiert (also nicht durch Institutionen organisiert) wie auch in institutionellen Zusammenhängen

¹¹ Dabei verweisen die AutorInnen auf MEUELER, E: Selbstorganisiertes Lernen. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 289-292

stattfinden kann“ (Dietrich 1999, S. 15). In dieser Definition wird auch der für die Debatte charakteristische Aspekt der Individualisierung des Lernens deutlich, in dem sich das selbstgesteuerte Lernen (vor allem begründet über gesellschaftliche Wandlungsprozesse, vgl. Kapitel 2.2.2.1) vom Begriff des selbstorganisierten unterscheidet. Als durch den Lernenden vollständig oder partiell zu steuernde Faktoren werden zumeist das Lernziel, der Inhalt, die Lernregulierung sowie der Lernweg genannt (vgl. Dietrich 1999, S. 15).

2.2.1.3 Selbstbestimmtes Lernen

Der Begriff des selbstbestimmten Lernens wird meist in einer umfassenden Bedeutung verwendet, in der er sowohl die Ebene des selbstorganisierten wie auch des selbstgesteuerten Lernens in der oben abgegrenzten Form umfasst. In dieser Weise definieren GREIF und KURTZ (1996): „Beim radikal selbstbestimmten Lernen wäre zu fordern, dass das Individuum in allen ... Bereichen maximale Entscheidungsfreiheiten hat“ (S. 27). Auch FAULSTICH (1999) verwendet den Ausdruck, um ein Lernen zu beschreiben, das sowohl die „thematische Relevanz“ des Lernenden als auch „organisatorisch-methodische Aspekte“ und „intentionale Kriterien“ erfasst (S. 27).

2.2.1.4 Informelles oder nicht-intentionales Lernen

Auf eine letzte weitere Dimension des Lernens, die im Kontext der Debatte um Selbststeuerung vor allem in der Rezeption der Untersuchung TOUGHS immer wieder eine Rolle spielt, weist REISCHMANN (1995) hin. In einem Strukturschema des Lernens Erwachsener unterteilt er Lernprozesse aus der Sicht des Lernenden in intentionale und nicht-intentionale, womit er auf einen Bereich des Lernens hinweist, der sich von den bisher ausdifferenzierten Formen des Erwachsenenlernens abgrenzen lässt und den er als „Lernen ‚en passant‘“ bezeichnet (Reischmann 1995, S. 200). Als solches versteht er z. B. Lernen „in Lebensroutinen“ (ebd.), durch biografische Geschehnisse ausgelöste Lernprozesse (Bsp. Verkehrsunfall, Beziehungskrise), sowie darüber hinaus Lernen, welches innerhalb bestimmter Aktivitäten zwar geplant abläuft, jedoch nicht in erster Linie aufgrund einer Lernabsicht vollzogen wird (Urlaubsreise, vgl. a. a. O., S. 201).

Natürlich sind, darauf weist auch REISCHMANN explizit hin, die Grenzen und Übergänge zwischen den einzelnen Lernformen fließend und können nicht in Form einer starren Einteilung verstanden werden (ebd.). Trotzdem lenkt eine bewusste Abgrenzung des Begriffs den Blick auf einen von der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher weitgehend vernachlässigten

Bereich, der vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um Selbststeuerung immer wieder mit angesprochen wird.

2.2.2 Unterschiedliche Begründungsebenen für selbstgesteuertes Lernen

Über die gesamtgesellschaftliche Relevanz der Thematik des selbstgesteuerten Lernens sowie die daraus resultierende Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit den sich für die Weiterbildung ergebenden Herausforderungen besteht in der erwachsenenbildnerischen Disziplin mittlerweile breiter Konsens. Die in die Diskussion eingebrachten Begründungen für das Erfordernis selbstgesteuerten Lernens gehen dabei jedoch im Einzelnen weit auseinander und rekurren auf unterschiedlichste Bezugssysteme (vgl. Dietrich 1999, S. 15).

Einige Autor/innen formulieren Ansätze zu einer Systematisierung dieser Unübersichtlichkeit, da sie mit ihr die „Gefahr einer Entleerung des Begriffs“ verbinden (Faulstich 1998, S. 11) sowie diverse Missverständnisse hinsichtlich der Gültigkeit und Wirksamkeit des Konzepts auf sie zurückführen (vgl. Dietrich 1999, S. 15).

Im folgenden Kapitel wird nun der Versuch unternommen, einige der vorhandenen Klassifikationen aufzunehmen und trotz ihrer Unterschiedlichkeit (hinsichtlich verwendeter Begriffe sowie den sich über sie äussernden Akzentsetzungen) in einer Gesamtdarstellung zu integrieren¹². In einer solchen Zusammenschau werden gleichzeitig die entscheidenden Bedeutungsdimensionen der aktuellen Debatte deutlich und nachvollziehbar. Sie ermöglicht also einen ersten fundierten Überblick über die Diskussion. Die folgende Tabelle möchte dabei zunächst eine Übersicht über die verwendeten Termini der herangezogenen Autor/innen liefern sowie eine Möglichkeit¹³ vorschlagen, diese jeweils miteinander in Beziehung zu setzen, bevor die unterschiedlichen Ebenen in den folgenden Unterkapiteln dann im Einzelnen näher ausdifferenziert werden:

¹² Ich beziehe mich dabei zum einen auf die Unterscheidung in vier Diskurse, welche SCHÄFFTER (1998a, S. 30f, vgl. auch Dietrich 1999, S. 15f) trifft, darüber hinaus greife ich die sieben unterschiedlichen Begründungsebenen nach FAULSTICH (1999, S. 144f; vgl. auch 1998, S. 11f) auf und ziehe die Darstellung von KRAFT (1999, S. 836ff) sowie die eher ergänzend Einteilung nach FRIEDRICH und MANDL (1997, S. 237f) heran. Letztere argumentieren eher aus Sichtweise der psychologischen Debatte um selbstgesteuertes Lernen, weswegen ihre Auflistung nicht vollständig, sondern lediglich komplementär zu der der drei anderen Autor/innen herangezogen wird.

¹³ An dieser Stelle möchte ich deutlich machen, dass die Darstellung auf meinem persönlichen Verständnis bzw. meiner Interpretation der einzelnen Systematisierungsansätze aufbaut und daher eine von verschiedenen Möglichkeiten darstellt. Erschwert wird eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik weiterhin dadurch, dass die Autor/innen den Erklärungen ihrer jeweiligen Systematisierungen in ihren Publikationen meist nur wenig Raum geben.

Tabelle 1: Begründungsebenen für selbstgesteuertes Lernen (Synopsis)

SCHÄFFTER (1998a)	FAULSTICH (1999)	KRAFT (1999)	FRIEDRICH, MANDL (1997) ¹⁴	
bildungspolitischer Diskurs	gesellschaftsbezogene Ebene	SGL ermöglicht Bewältigung der Anforderungen lebenslangen Lernens	Wissensexplosion/ Wissensveralterung	
	politische Ebene			
	ökonomische Ebene	SGL spart (Weiterbildungs-) Kosten	%	
	demokratiebezogene Ebene			
pädagogisch – programmatischer Diskurs	bildungstheoretische Ebene	Selbstständigkeit als pädagogisches Ideal	%	
paradigmatischer Diskurs	Rad. Konstruktivismus	anthropologische Ebene	SGL als erwachsenengerechte Lernform	Wissenschaftsinterner Paradigmenwechsel
		lerntheoretische Ebene	SGL entspricht neueren lerntheoretischen Annahmen	
alltagsgebundener Praktikerdiskurs	%	%	Relevanz von SGL in allen Lernformen	

Die Tabelle zeigt, dass sich auf den ersten Blick fünf größere Gruppen von Begründungsebenen identifizieren lassen:

- Als erster und einheitlichster Block erscheint der Bereich, den SCHÄFFTER als *bildungspolitischen Diskurs* bezeichnet und der sich in ähnlicher Form bei allen Autor/innen wiederfinden lässt. FAULSTICH differenziert diesen im Vergleich zu SCHÄFFTER in drei einzelne Unterebenen aus und gibt damit alle enthaltenen Facetten separat wieder, KRAFT benennt dagegen die Funktionen, die SGL in diesem Diskurs jeweils zugeschrieben werden, wobei sich zwischen diesen beiden eine relativ große Übereinstimmung erzielen lässt. FRIEDRICH und MANDL greifen in ihrer Formulierung nur einen Aspekt dieser Diskussion auf: den der gesellschaftlich ihrer Einschätzung nach feststellbaren „Wissensexplosion“.
- Als zweiter Block stellt sich der „*pädagogisch-programmatische Diskurs*“ dar, den FAULSTICH als bildungstheoretisch beschreibt, wohingegen KRAFT

¹⁴ Friedrich und Mandl nennen über die in der Tabelle angeführten Begründungen hinaus noch das verstärkte Interesse der Pädagogischen Psychologie am Lernen Erwachsener, dieser wurde in die Darstellung jedoch nicht mit aufgenommen, da er sich spezifisch auf die psychologische innerdisziplinäre Debatte um selbstgesteuertes Lernen bezieht.

von der Selbstständigkeit als pädagogischem Ideal spricht. Die *demokratiebezogene Ebene*, die FAULSTICH anführt, scheint nach meiner Wahrnehmung dabei zwischen programmatisch-normativer Begründung einerseits und gesellschaftsbezogenen Aspekten andererseits zu verorten zu sein.

- Zwei weitere Gruppen bilden die zumindest bei FAULSTICH und KRAFT übereinstimmend aufgeführten *anthropologischen* sowie *lerntheoretischen Begründungen* selbstgesteuerten Lernens.
- Der von SCHÄFFTER dargestellte „*paradigmatische Diskurs*“ korrespondiert zwar mit FRIEDRICH und MANDLS Feststellung eines wissenschaftsinternen Paradigmenwechsels, scheint jedoch weder in anthropologisch noch in lerntheoretisch ausgerichteten Argumentationen vollständig aufzugehen, obwohl er zu beiden meines Erachtens nach eine gewisse inhaltliche Nähe aufweist. Vielmehr rekurriert er auf eine Begründungsebene, die durch erkenntnistheoretische Rückbindung an Theorien wie die des *radikalen Konstruktivismus* abgesichert wird. Für diesen wurde in der Tabelle jedoch eine Platzierung an der Schnittstelle zwischen paradigmatischer, anthropologischer und lerntheoretischer Begründung gewählt, da bspw. KRAFT den Konstruktivismus im Sinne seiner Ausformung in einer konstruktivistischen Lerntheorie explizit der Sparte lerntheoretischer Begründungen zuordnet. Da der radikale Konstruktivismus eine der in der Erwachsenenbildung im Kontext selbstgesteuerten Lernens am breitesten rezipierten Hintergrundtheorien darstellt, werden seine Grundlagen in einem gesonderten Kapitel referiert, welches ebenfalls der Darstellung in der Tabelle entsprechend an der Schnittstelle zwischen Lerntheorie und paradigmatischem Diskurs positioniert wurde.
- Schwer einordnen lässt sich weiterhin der von SCHÄFFTER benannte „*alltagsgebundene Praktikerdiskurs*“. In diesem wird nicht aus der Perspektive lerntheoretischer Annahmen argumentiert (auch wenn er evtl. Anleihen bei ihnen nimmt), sondern primär von der Zielrichtung einer zu verändernden pädagogischen Praxis ausgegangen.

2.2.2.1 *Gesellschaftlicher Wandel und bildungspolitischer Diskurs*

Das nach meiner Wahrnehmung am häufigsten eingebrachte Argument für einen unumgänglichen Wandel der Lernkultur rekurriert auf die spezifischen Erfordernisse der aktuellen gesellschaftlichen Situation und der mit ihr verbundenen „sowohl ökonomische[n] als auch kulturelle[n] Transformation“ (Forneck 1999, S. 1; vgl. u. a. auch Dohmen 1998, S. 66; Dohmen 1999,

S. 27; Friedrich, Mandl 1997, S. 237). Diese ist zunächst durch den „Übergang von einer Industrie- zu einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft“, verbunden mit einem immensen technischen und wissenschaftlichen Fortschritt, gekennzeichnet (BMBF 1998, S. 10; vgl. u. a. auch Dohmen 1998, S. 66; Friedrich, Mandl 1997, S. 237). Ergebnis dieses Transformationsprozesses ist die exponentielle Vergrößerung der verfügbaren Information, eine „Wissensexplosion“, mit der gleichzeitig auch das Phänomen einer „rapiden Wissensveralterung in vielen ... Bereichen“ einhergeht (Friedrich, Mandl 1997, S. 237). Die explosionsartige Entwicklung und Veränderung von Wissensbeständen macht also ein lebenslanges Weiterlernen in beruflichen wie privaten Zusammenhängen unabdingbar. Dieser Verlauf wird begleitet und gleichzeitig getragen von der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationsmedien (luK-Medien) in den letzten Jahrzehnten, die es technisch ermöglichen, nahezu jederzeit und überall über Informationen verfügen zu können und damit – nicht nur auf dem Gebiet der technischen Handhabung – zum beständigen Weiter- und Umlernen herausfordern (vgl. von Rein 1998, S. 12). Die erfolgreiche Handhabung der neuen Medien erfordert so ein gewisses Maß an Selbststeuerungskompetenz, um zu verhindern, sich in der Flut verfügbarer Informationen zu verlieren (vgl. Dohmen 1999, S. 31). Gleichzeitig birgt die Entwicklung der luK-Medien jedoch gewaltige Chancen hinsichtlich ihrer Nutzung in Bildungszusammenhängen, die wiederum eng mit dem Begriff des Selbstlernens verknüpft sind (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl 1999, S. 40). Parallel dazu kommt es im Zuge gesellschaftlicher Entstandardisierungsprozesse wie Individualisierung und Flexibilisierung zu einer Aufweichung traditioneller Berufsbilder sowie der Pluralisierung von (Berufs-) Biographien, so dass nicht mehr davon ausgegangen werden kann, eine einmal im Zuge der Erstausbildung erworbene Qualifikation reiche aus, um ein Leben lang auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Gleichzeitig wird aus betriebsorganisationellen Gründen in vielen Unternehmen eine zunehmende Abflachung der Hierarchieebenen angestrebt, die mit der stärkeren Forderung von Eigenaktivität und -verantwortung des einzelnen Mitarbeitenden auch unterhalb des Topmanagementbereichs verbunden ist (vgl. BMBF 1998, S. 10). Entwicklungen wie Globalisierung und ökonomische Rationalisierung bringen darüber hinaus tendenziell „Entberuflichung und strukturelle Arbeitslosigkeit“ mit sich, so dass sich die Anforderungsprofile an den/die Einzelne/n nicht nur inhaltlich verändern, sondern insgesamt eine Verschärfung der Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt eintritt (Dohmen 1999,

S. 27). Selbststeuerungskompetenz wird somit zum „Auslesekriterium der Wissensgesellschaft“ (Dietrich 1999, S. 17).

Die beschriebenen postmodernen Dynamisierungsprozesse führen insgesamt zu einem Verlust von relevanten, „material angebbaren¹⁵ Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsbestände[n]“, was sich vor allem in veränderten Anforderungen an das Bildungssystem niederschlägt (Forneck 1999, S. 1). So wird auch von der Weiterbildung in diesem Zusammenhang ein Abgehen von Formen traditioneller Wissensvermittlung zugunsten der verstärkten Förderung sog. extrafunktionaler Fähigkeiten gefordert. Auch in diesem Sinne „wird die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, zu einer Schlüsselkompetenz in der Informationsgesellschaft“, die vor allem über die Weiterbildung vermittelt werden müsse (Friedrich 1996, S. 42). REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (1999) unterscheiden hier zwischen Qualifizierungs- und Kompetenzorientierung der Weiterbildung (S. 42), wohingegen DIETRICH (1999) von einem grundlegenden „Funktionswandel“ spricht (S. 17). Als neue Hauptaufgaben einer in dieser Form veränderten Weiterbildung erachtet er hierbei die „Begleitung von Wandlungsprozessen“, durch die der/die Einzelne vor allem „zum Umgang mit Risiko und Unsicherheit oder zur Bewältigung von Veränderungen“ befähigt werden müsse (ebd.).

Bildungspolitisch treffen diese Entwicklungen nun zusammen mit Ansätzen von Deregulierung, die sich auf die Weiterbildung bezogen konkret in Form von Entinstitutionalisierungstendenzen äußern. Selbstgesteuertes Lernen wird in diesem Zusammenhang als Legitimation für staatlichen Rückzug vor allem auf der Finanzierungsebene institutioneller Weiterbildungsangebote verbunden mit der Forderung nach einer zunehmenden „Kundenorientierung“ der Weiterbildung genutzt (a. a. O., S. 15). Hierdurch erhält die Diskussion eine „massiv politische Dimension“ (Faulstich 1998, S. 11), in der für die Erwachsenenbildung permanent die Gefahr bildungspolitischer Instrumentalisierung besteht.

2.2.2.2 Pädagogisch-programmatischer Diskurs

Eine weitere Argumentationsschiene baut auf der Annahme auf, „dass zunehmende Selbststeuerung des Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht“ und daher schon per se als wünschenswert und förderungswürdig erscheint (Kraft 1999, S. 836). Hier wird also eine normative Konnotation des Begriffs Selbststeuerung hinsichtlich

¹⁵ FORNECK orientiert sich hier an der Begrifflichkeit KLAFKIS, der zwischen materialen und formalen Bildungsinhalten unterscheidet (vgl. Forneck 1999, S. 1).

der Kategorien Autonomie vs. Fremdbestimmung vollzogen. DOHMEN (1998) bezieht sich auf Kant, wenn er anführt, selbstgesteuertes Lernen trage dazu bei, „dass der Mensch lernt, sich seines Verstandes auch ohne Hilfe eines anderen zu bedienen und sein Leben und Lernen soweit wie möglich rational-vernünftig selbst zu steuern“ (S. 65). Es entspricht in diesem Sinne also in besonderer Weise dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung „in der Tradition der Aufklärung, zum selbstständigen Lernen und Denken zu animieren und zu befähigen“ (Siebert 1998c, S. 17).

Auf eine ähnliche Dimension scheint mir die von FAULSTICH (1998) benannte „demokratiebezogene“ Begründungsebene selbstgesteuerten (oder besser: selbstorganisierten) Lernens abzielen, die er mit dem Argument kennzeichnet, „dass Freiheit zum Lernen bestehen solle“ (S. 11). Tatsächlich entstanden einige sog. Vorläufer selbstgesteuerten Lernens aus der Demokratiebewegung der 1968er Jahre, in der unter der Zielsetzung der „Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation“ und als Gegenbewegung zu den traditionell etablierten Bildungsinstitutionen mit ihrer die Gesellschaftsordnung stabilisierenden Funktion selbstorganisierte Lernformen erprobt wurden (von Rein 1998, S. 11). Darüber hinaus können als in dieser Tradition stehend z. B. die sog. neuen sozialen Bewegungen wie Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen oder ökologische Arbeitskreise gelten¹⁶ (vgl. ebd.).

2.2.2.3 Anthropologische Grundlegung

Eine weitere Begründungsvariante proklamiert die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens auf der Basis der grundlegenden Beschaffenheit des Menschen. Die Verfechter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass Lernen aufgrund anthropologischer Gegebenheiten prinzipiell nur als aktiver, selbsttätiger Prozess der Wissenskonstruktion möglich ist. Eine erkenntnistheoretische Grundlegung für diese Form der anthropologischen Argumentation bildet die Rezeption des radikalen Konstruktivismus und seine Übertragung auf erwachsenenpädagogische Konsequenzen, die ich in Kapitel 2.2.2.5 zusammenfassend darstellen werde.

2.2.2.4 Lerntheoretische Aspekte

Dieser Begründungszusammenhang fußt auf empirischen Ergebnissen, welche belegen, dass Lernen immer dann einen höheren Grad der

¹⁶ Neben diesen jüngeren Vorläufern finden sich in der Literatur noch eine Reihe anderer erwachsenenbildnerischer Arbeitsformen und Varianten für selbstgesteuertes Lernen aus verschiedenen historischen Phasen. (Für weitere Beispiele vgl. u.a. Faulstich 1999, S. 24f; Siebert 1998c, S. 17).

Wirksamkeit erreicht, wenn „Personen in eigenen Bedeutungszusammenhängen und aufgrund eigener Initiative ... lernen“ (Faulstich 1997, S. 11).

Die Argumentation der Verfechter/innen dieser Erklärung beruft sich dabei größtenteils auf Ergebnisse der psychologischen Lern- und Kognitionsforschung, deren Definition von Selbststeuerung im Lernprozess sich vom spezifisch pädagogischen bzw. erwachsenenbildnerischen Diskurs nochmals abgrenzt. In einer solchen Sichtweise bezieht sich Selbststeuerung nicht auf die Ebene des Wechselspiels zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozess. Vielmehr wird sie als „die subjektive Interpretation von Lernsituationen, die aus der Sicht der lernenden Person getroffen wird“ definiert, so dass „selbstgesteuertes Lernen durchaus auch im Rahmen direkter, stark lehrerzentrierter Lernumgebungen stattfinden“ kann (Konrad 1999, S. 255). Im Zentrum dieser Sichtweise stehen also in erster Linie die lernerseitigen Voraussetzungen und Bedingungen selbstgesteuerten Lernens. KONRAD identifiziert als relevante psychologische Bezugskonstrukte hierfür die Bereiche Metakognition, Motivation, Lernstrategien, Selbstkonzept (vgl. a. a. O., S. 256 ff). Die vielfältigen Ergebnisse dieser Teilgebiete¹⁷ werden in pädagogischen Umsetzungsbemühungen zumeist in unterschiedliche didaktisch-methodische Konsequenzen übersetzt, die selbstgesteuertes Lernen fördern und dadurch Lernqualität verbessern sollen. SCHÄFFTER (1998a) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „alltagsgebundenen Praktikerdiskurs“ (S. 31). Unter dieser Akzentuierung erscheint die pädagogische Ausformung dieses Begründungsstrangs als tendenziell verkürzt auf eine rein methodische Programmatik, über die sich Weiterbildungsangebote (wie über ein Qualitätslabel) auf dem Markt platzieren und die damit Gefahr läuft, den „erforderlichen kulturellen Wandel bezogen auf Institutionen, Lehrende und Lernende aus dem Blick“ zu verlieren (Dietrich 1999, S. 16).

Eine weitere Begründungsebene, die in die Kategorie eines „alltagsbestimmten Praktikerdiskurses“ einzuordnen ist, beruft sich auf empirische Ergebnisse, welche belegen, dass Lernen ohnehin im Regelfall außerhalb von Bildungsinstitutionen als sog. „informelles Lernen“ stattfindet und dabei zumeist bereits selbstgesteuerten Prinzipien genügt. Diese Einsicht geht vor allem zurück auf die empirische Untersuchung des Kanadiers TOUGH, die den „historischen Ausgangspunkt“ der US-amerikanischen Diskussion um

¹⁷ Die wichtigsten Ergebnisse werden in ihrer Relevanz für Selbstgesteuertes Lernen in Kapitel 2.2.2 näher ausgeführt.

self-directed Learning markiert (Reischmann 1999, S. 41). Auch in der deutschen Diskussion stößt man aktuell vermehrt auf die Forderung, das „informelle, oft unbewusste, jeweils punktuell auf praktische Anforderungssituationen bezogene Selbstlernen der Menschen im Lebensvollzug an[zu]erkennen, auf[zu]nehmen ... und seine Weiterentwicklung ... behutsam zu fördern“, um es zu effektivieren und damit „bisher brachliegende Kompetenzpotenziale der Menschen zu mobilisieren“. Das informelle Lernen soll damit in die erwachsenenbildnerische Diskussion um ein lebenslanges Lernen für alle mit aufgenommen werden (vgl. Dohmen 1999, S. 28).

2.2.2.5 Selbstgesteuertes Lernen und radikaler Konstruktivismus

Der sog. radikale Konstruktivismus beeinflusst seit einigen Jahren als „eine interdisziplinäre Erkenntnistheorie“ die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen von neurobiologischer Forschung über Kognitionswissenschaft, Psychologie und Kybernetik bis hin zu Systemtheorie und Pädagogik (Siebert 1998a, S. 20) und markiert mit seiner Grundthese der „prinzipiellen Nicht-Erkenntbarkeit der Welt“ aktuell einen fundamentalen Wechsel in der Einschätzung wissenschaftlich möglichen Erkennens (Arnold, Siebert 1999, S. 15). Auf die Erwachsenenbildung hat er sich in erster Linie in der Formulierung einer konstruktivistischen Theorie des Erwachsenenlernens ausgewirkt, die auf der Basis einer erkenntnistheoretischen Absicherung Konsequenzen in den unterschiedlichsten Bereichen proklamiert¹⁸. So taucht der radikale Konstruktivismus auch in der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen als ein schillernder Begriff in unterschiedlichen Facetten (sowohl als eine erkenntnistheoretisch-paradigmatische Begründung als auch auf einer anderen Ebene mit Erkenntnissen einer konstruktivistischen Lerntheorie operierend) auf. Die Übergänge zwischen diesen prinzipiell auf unterschiedlichen Ebenen anzuordnenden Argumentationen sind hierbei jedoch zumeist fließend, weswegen der Theorie des radikalen Konstruktivismus an dieser Stelle ein eigenes Kapitel zwischen lerntheoretischen und paradigmatischen Begründungen gewidmet wird. Allerdings wird die Theorie hier in erster Linie in Hinblick auf die sich aus ihr scheinbar zwangsläufig ergebende Konsequenz des selbstgesteuerten

¹⁸ Die von SIEBERT in diesem Sinne aufgezählten Bereiche, in denen der Konstruktivismus das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung seiner Einschätzung nach herausfordert, reichen von einer prinzipiellen Veränderung des pädagogischen Paradigmas über eine „Revision des Bildungsbegriffs“ und Konsequenzen für die Bildungsforschung bis zu einem veränderten didaktischen Design sowie neuen Lehr-Lernmethoden (Siebert 1998b, S. 116).

Lernens dargestellt. Darüber hinaus gehende Aspekte bleiben dabei weitgehend ausgeblendet.

Von Seiten der Neurobiologie wurde der radikale Konstruktivismus vor allem durch die Arbeiten der chilenischen Forscher VARELA und MATURANA begründet, die in ihren Untersuchungen zu der Überzeugung kamen, dass das menschliche Gehirn als „autopoietisches“¹⁹ (=selbsttätiges), selbstreferenzielles (= durch die eigene Struktur determiniertes) und operational geschlossenes System“ arbeitet (Siebert 1997, S. 255). Zwar ist nach ihrer Einschätzung das zentrale Nervensystem prinzipiell offen für Impulse von außen, diese werden jedoch spezifischen Umwandlungsprozessen unterzogen und so jeweils passend in die eigene Struktur übersetzt. SIEBERT (1998b) formuliert diesen Zusammenhang wie folgt:

Sinneswahrnehmungen und Kognitionen bilden die außersubjektiven Realitäten nicht wie eine Fotokamera wahrheitsgemäß ab, sondern das Nervensystem wandelt äußere Impulse in Farben, Geräusche, Düfte etc. um und weist diesen ‚Wahrnehmungen‘ eine Bedeutung zu. Die äußere Realität bleibt uns kognitiv ‚unzugänglich‘, wir erzeugen ständig eigene Welten, wir konstruieren unsere Wirklichkeit. (Siebert 1998b, S. 111)

Obwohl das menschliche Gehirn also über keinerlei direkten Zugang zur Außenwelt verfügt, bleibt der Mensch über das Nervensystem mit seiner Umgebung verbunden, quasi „strukturell gekoppelt“ (Siebert 1998a, S. 15). Solche strukturellen Kopplungen ermöglichen Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt, welche wiederum in einem reziproken Sinne Strukturveränderungen im jeweiligen autopoietischen System (des Menschen wie der Umwelt) auslösen können, ohne diese jedoch in irgendeiner Form zu determinieren (vgl. ebd.).

VARELA entwickelte nun diese neurobiologischen Grundlagen hinsichtlich ihrer kognitionspsychologischen und lerntheoretischen Relevanz weiter (vgl. Siebert 1998a, S. 14). Im Sinne seiner konstruktivistischen Überlegungen muss Lernen ebenfalls „als autopoietischer, selbstreferenzieller, rekursiver, zirkulärer Prozess begriffen werden“ (Siebert 1998b, S. 115). Erkenntnis könnte im oben beschriebenen Zusammenhang definiert werden als „Verarbeitung vorgegebener Information“ (Siebert 1998a, S. 14), die sich insofern als in höchstem Maße strukturdeterminiert erweist, als sie immer untrennbar mit der persönlichen Lebensgeschichte verwoben ist, so dass

¹⁹ Unter Autopoiesis (griech. = Selbsterhaltung) fasst der radikale Konstruktivismus die Tatsache, dass lebende Systeme prinzipiell und ausschließlich im Sinne der ihnen eigenen Struktur (also unbeeinflussbar von außen) sowie mit dem Ziel handeln, sich selbst in dieser Struktur zu erhalten bzw. beständig zu reproduzieren (vgl. Siebert 1998a, S. 109).

Neues nur auf der Basis des bereits Vorhandenen, in einem emergenten Prozess entstehen kann (vgl. Siebert 1997, S. 256).

Geht man im Sinne des radikalen Konstruktivismus nun also davon aus, dass die Umwelt bereits rein aus Gründen der neurobiologischen Ausstattung des Menschen nicht mehr so erkannt werden kann, wie sie tatsächlich ist, so bringt diese Einsicht auch eine radikale Subjektivierung des Wissensbegriffs mit sich. Wissen „als lebenswichtige Konstruktion von Wirklichkeit“ (Siebert 1997, S. 255) kann zwangsläufig nicht mehr in den Kategorien wahr und falsch, sondern lediglich hinsichtlich seiner lebenspraktischen, handlungsbezogenen Brauchbarkeit, der sog. „Viabilität“ beurteilt werden (Siebert 1998a, S. 16). Daraus folgt wiederum, dass Wissensstrukturen prinzipiell immer nur dann verändert werden müssen, wenn sie sich als in der Lebenspraxis nicht mehr viabel erweisen. Solche Momente der „Perturbation“ (= Störung, Verunsicherung) oder des „Differenzerleben[s]“ wirken auf autopoietische Systeme als Lernanregungen (Siebert 1998a, S. 40; vgl. auch Arnold, Siebert 1999, S. 115). Allerdings kann dieses Lernen aufgrund der dargestellten Prämissen nun grundsätzlich nicht mehr im Sinne einer linearen Vermittlungslogik begriffen werden. „Sinnliche Wahrnehmung und Wissen, Erkenntnis und Handeln, Erfahrung und Erwartung, auch Lehren und Lernen bedingen und verschränken sich wechselseitig“ in einem zirkulären Prozess (Siebert 1998a, S. 17). Darüber hinaus muss es in einem Lernprozess unter konstruktivistischen Vorzeichen für den betroffenen Menschen immer darum gehen, seine spezifische Identität trotz der lebenspraktisch notwendigen Veränderungen prinzipiell aufrecht zu erhalten.

In dieser Sichtweise erscheint der Erwachsene also als durchaus lernfähig, jedoch grundsätzlich unbelehrbar (vgl. Siebert 1996, S. 17). Aus all diesen Voraussetzungen folgert SIEBERT nun:

Lernen ist prinzipiell self-directed Learning. Lernen kann nicht direkt gelehrt werden. Zwar können Informationen vermittelt werden, doch ‚verstehen‘ muss sie jede/r selber. ‚Verstehen‘ heißt: Neues Wissen in vorhandene Muster integrieren, persönlich für wichtig und relevant halten, auch: Wissen emotional ‚besetzen‘ und ‚mit eigenen Worten‘ formulieren, mit Bedeutungen versehen. (Siebert 1998a, S. 39).

Die Nähe des radikalen Konstruktivismus zu einem Lernverständnis, in welchem der/die Lernende weitgehend eigenverantwortlich die Konstruktion neuer Wissensbereiche vornimmt, wobei er/sie nicht auf die Belehrung eines Experten angewiesen ist, sondern das eigene Lernen in den zentralen Aspekten selbst steuert, liegt auf der Hand. Da ohnehin immer nur das gelernt wird, was dem aktuellen Bedürfnis entspricht und da dieses Lernen darüber

hinaus an den subjektiven lernbiografischen Voraussetzungen ansetzt, sind vermittlungsdidaktisch linear gedachte Formen von Erwachsenenbildung als Lehre, die Lernen direkt auslöst, unter diesen Prämissen nachvollziehbarer Weise nicht mehr ohne weiteres legitimierbar. Auch die Rolle eines professionellen Erwachsenenbildenden, der aufgrund eines qualitativen Wissensvorsprungs in der Lage ist, Teilnehmende hinsichtlich einer bestimmten Thematik zu belehren, erscheint der veränderten Sichtweise nicht mehr als angemessen. Vielmehr erhält man den Eindruck, in einer Wahrnehmung, die davon ausgeht, dass alle unterschiedlichen Wissensformen prinzipiell gleichberechtigt nebeneinander stehen und nur noch hinsichtlich ihrer jeweils individuell geltenden Viabilität beurteilt werden können, sei eine Profession, die in erster Linie Wissen vermittelt, überflüssig. Die Erwachsenenbildung als Institution gerät damit in eine prinzipielle Legitimationsproblematik.

Im diesem Zusammenhang wurde und wird der radikale Konstruktivismus auch immer wieder z. B. dahingehend kritisiert, er legitimierte Bestrebungen gesellschaftlichen Rückzugs sowie Deinstitutionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen in der Weiterbildung (vgl. u. a. vgl. Forneck 1999, S. 2ff oder aus Sicht der politischen Bildung Hufer 2001, S. 6).

2.2.2.6 Paradigmatischer Diskurs

SCHÄFFTER (1998b) bezeichnet als den paradigmatischen Diskurs eine Sichtweise selbstgesteuerten Lernens, in der „pädagogische Einwirkung ... unter einer interdisziplinären Fragestellung in den Deutungskontext von Selbstorganisation als selbstreferenzieller Struktur gestellt“ wird (S. 135). Die Grundlage für das verstärkte wissenschaftliche Aufgreifen eines Konzepts wie des radikalen Konstruktivismus oder des selbstgesteuerten Lernens bildet über die konkreten, bereits dargestellten Aspekte hinaus eine grundlegende sowie disziplinübergreifende Umorientierung weg von objektivistischen Modellen hin zu Theorieansätzen, welche „die aktive und konstruktive Rolle des Individuums“ betonen (Friedrich, Mandl 1997, S. 237). FRIEDRICH und MANDL sprechen in diesem Zusammenhang von einem „wissenschaftsinterne[n] Paradigmenwechsel“²⁰ (S. 237).

Bezogen auf die Erwachsenenbildung umfasst dieser Wandel vor allem die Ausrichtung hin auf die grundsätzliche Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen, die seit den 1970er Jahren bis heute in unterschiedlichen

²⁰ Dieser vollzog sich nach Einschätzung der Autoren nicht nur in der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung, sondern auch bspw. in der Psychologie (vgl. Friedrich, Mandl 1997, S. 237).

theoretischen Facetten – vom Symbolischen Interaktionismus über den Deutungsmusteransatz bis hin zum radikalen Konstruktivismus – thematisiert und hinsichtlich ihrer didaktischen wie forschungslogischen Konsequenzen ausgedeutet wurde bzw. wird. Diese „Deutungsthematik“ wird in Kapitel 5.1 dieser Arbeit als theoretischer Hintergrund qualitativer Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung ausführlich dargestellt (Schüßler 2000, .S. 8).

2.2.3 Zusammenfassung

Erst in der systematischen Darstellung der einzelnen Bezugskontexte wird es möglich, die Vielschichtigkeit des Begriffs selbstgesteuertes Lernen trotz seiner uneinheitlichen Verwendung zu erfassen und in der Diskussion zwischen den einzelnen Diskursen zu unterscheiden, die sich hinsichtlich ihrer Reichweiten, Zielsetzungen und Implikationen deutlich voneinander unterscheiden.

Eine spürbare Spannung besteht in der Begründungsdiskussion offensichtlich zwischen bildungspolitischer Funktionalisierung und humanistischer Grundlegung. Hier zeigt sich auch, wie durch eine Vermischung gesellschaftlich-ökonomischer mit genuin pädagogischen oder erkenntnistheoretischen Begründungsebenen Instrumentalisierungstendenzen aus dem Blickfeld zu geraten drohen. Geht man mit FORNECK (1999) davon aus, dass die Disziplin der Erwachsenenbildung lediglich funktional handelt, in dem sie „erhebliche Aktivitäten ... auf die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens“ richtet (S. 1), um zu verhindern, dass sie letztlich selbst unmodern wird, so läuft sie damit Gefahr rein passiv auf „Modernisierungsimperative“ zu reagieren und damit anti-institutionelle Tendenzen unhinterfragt zu unterstützen (a. a. O., S. 2).

Insgesamt wird die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen im deutschsprachigen Raum vielfach kritisiert. KRAFT (1999) beschreibt in diesem Sinne die Uneinheitlichkeit der Debatte sowie die mit ihr verbundenen Schwierigkeit der begrifflichen Fassung, die häufig „unkritische[n] Erfolgsproklamation[en]“ (S. 834) – von anderen Autor/innen gerade auch bezogen auf den Bereich der Möglichkeiten medialen Lernens konstatiert – die Heterogenität der Begründungsdiskurse, die Unübersichtlichkeit der Forschungslage bezogen auf Voraussetzungen und Bedingungen selbstgesteuerten Lernens sowie die unterschiedlich gewählten „Bezugspunkte der Selbststeuerung“ (S. 835).

2.3 Konsequenzen der Diskussion für die Erwachsenenbildung unter Fokussierung auf veränderte Professionsanforderungen

Ein so weitreichend verändertes Verständnis vom Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung muss zwangsläufig Konsequenzen auf vielfältigen Ebenen mit sich bringen, die je nach Schwerpunkt oder Diskussionszusammenhang, in dem sie stehen, unterschiedlich gewichtet werden. So unterscheidet bspw. DIETRICH (1999) zwischen Auswirkungen für die Lernenden, die Lehrenden und die Institutionen (vgl. S. 18ff). KLEIN, PETERS und DENGLER (2000) fügen diesen Aspekten noch den Bereich der Rahmenbedingungen hinzu (vgl. S. 4).

Da im Zentrum dieser Arbeit nun vor allem die Konsequenzen stehen, welche sich speziell für die ehemaligen Lehrenden innerhalb einer veränderten Form professioneller Tätigkeit ergeben, deren Schwerpunkt auf der Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegen soll, möchte ich in der folgenden Darstellung auch primär diesen Bereich in den Blick nehmen. Gerade zu dieser Thematik beginnt sich aktuell eine Debatte zu entwickeln, in der sich eine erste Konkretisierung der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen vollzieht und welche die veränderten Anforderungen an die professionell Tätigen zumeist unter dem Schlagwort Lernberatung²¹ zusammenfasst. Analog dazu finden die neuen Professionsanforderungen ihren begrifflichen Ausdruck in den veränderten Funktionsbezeichnungen, mit denen der/die neue Professionelle beschrieben wird. So ist in der Literatur die Rede von Lernberater/innen oder -begleiter/innen, von Moderator/innen, Lernermöglicher/innen oder Lerngestalter/innen, von Lernvermittler/innen oder Facilitators²².

Während die Aspekte der Rolle des ehemals Lehrenden innerhalb des selbstgesteuerten Lernens zunächst lediglich einen Randbereich der Diskussion markierten und vor allem in Form relativ unkonkreter Anforderungen ohne konzeptionelle Rückbindung sozusagen als „Leerformeln“ auftraten, setzt sich heute mehr und mehr die Auffassung durch, dass „Fragen professionellen Handelns im Kontext dieser Diskussion nicht

²¹ Der Begriff macht deutlich, dass sich in diesem Punkt zwei in der aktuellen Diskussion befindliche Thematiken der Erwachsenenbildung treffen: der Bereich Beratung und der des selbstgesteuerten Lernens.

²² Ähnlich wie in der Gesamtdebatte um selbstgesteuertes Lernen hat sich auch hier bisher keine einheitliche Begriffsverwendung durchgesetzt.

angemessen bearbeitet und begrifflich gefasst werden²³. Die in der anfänglichen Diskussion implizit enthaltene Abwertung erwachsenenbildnerisch professionellen Handelns brachte mit sich, dass die ohnehin angelegten antiprofessionellen Tendenzen der Debatte verstärkt in den Vordergrund traten. Im Zuge einer zunehmenden Thematisierung konkreter didaktisch-methodischer Konsequenzen der Diskussion werden aktuell erste Ansätze konzeptioneller Konkretisierungen eines grundlegend veränderten Professionsverständnisses erarbeitet und in Projekten erprobt (vgl. dazu Kapitel 3.3). Dabei werden bisher vor allem zwei Kernbereiche einer veränderten Handlungsform skizziert, welche bereits in den oben angeführten neuen Benennungen umkreist werden: Zum einen geht es offensichtlich um die Zusammenstellung und Gestaltung selbststeuerungsfördernder Lernumgebungen (vgl. Klein 1998, S. 117), zum anderen um Aspekte der Begleitung und Unterstützung der selbstgesteuert Lernenden innerhalb ihres Lernprozesses sowie damit verbunden um die Förderung der Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen bei den Lernenden (vgl. Dietrich 1999, S. 19). Basis für beide bildet der grundlegende „Wandel des Leitbildes für den Lehrenden“ (Dietrich 1999, S. 20). Diese Formulierung lässt erahnen, dass ein solcher sich nicht allein anhand oberflächlicher Modifikationen verwirklichen lässt. Vielmehr scheint der Perspektivenwechsel von der Lehrerzentrierung zu Lernerzentrierung, der Wandel vom Lehren hin zum Begleiten und Unterstützen des Lernens tief mit dem jeweils individuellen professionellen Selbstverständnis verknüpft zu sein, welches wiederum auch mit emotionalen sowie persönlichkeitspezifischen Aspekten verbunden ist. DIETRICH (1999) bezeichnet die Konsequenzen selbstgesteuerten Lernens in diesem Sinne gerade für den Personenkreis der ehemals Lehrenden als „sehr weitreichend“ (S. 20). FORNECK und WRANA (2001) konstatieren: „Ein radikaler Wechsel vom Dozenten zum Lernberater erfordert einen Professionalisierungsschub“. Dass eine solche Reaktion auf veränderte Anforderungen allerdings weder finanziell noch inhaltlich den ehemals professionell Lehrenden allein angelastet bzw. zugemutet werden kann und darf, sondern dass sie vielmehr als ein Teilbereich in den Prozess einer umfassenderen Umgestaltung auf Organisationsebene mit eingebunden sein müssen, in dem die Professionellen in der Entwicklung eines veränderten Selbstbildes der Unterstützung und Begleitung über vielfältige Supportmechanismen bedürfen,

²³ Ich beziehe mich hier auf den Ankündigungstext zum Forschungskolloquium Selbstgesteuertes Lernen, welches im Sommersemester 2001 im Rahmen des Lehrangebotes der Professur für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen stattfindet. Dieser Text ist im Internet unter folgender Adresse zu finden: <http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb/lehre/lehrveranstaltungen-ss-2001.htm> .

so dass unterschiedlichste Wandlungsprozesse miteinander verzahnt werden, soll an dieser Stelle nochmals betont werden. Ansonsten besteht leicht die Gefahr, dass solche zunehmenden Anforderungen und Strukturveränderungen, betrachtet man sie in der Relation zur Form des Anstellungsverhältnisses vieler in der Weiterbildung Tätiger, sich für diese nicht in ausreichender Form bezahlt machen, wodurch sie tatsächlich zu einer „Zumutung“ geraten (vgl. Klein 1999, S. 1).

Abschließend soll noch angemerkt werden, dass der aktuell theoretisch formulierte und an die ehemaligen Lehrenden herangetragene Anspruch, ihre Tätigkeit auf der Basis eines veränderten Professionsverständnisses zu gestalten, sich in der momentanen erwachsenenbildnerischen Realität noch nicht durchgesetzt hat. DIETRICH (2000) kontrastiert diese mit dem Anspruch der aktuell auf theoretischer Ebene oder lediglich projektpraktisch geführten Debatte und zeigt dabei, dass die angebliche neue Hauptaufgabe noch lange nicht die zentrale Rolle spielt, als die sie aktuell theoretisch diskutiert wird. Er verweist dabei begründend vor allem auf die Problematik fehlender Kompetenzen von Seiten der Lehrenden, die mangelnde Finanzierung von Beratung, fehlende Zeit im Seminargeschehen sowie fehlende Vorbereitung der Lernenden (vgl. S. 110). KLEIN (1998) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die neue Anforderung nicht in erster Linie von den Lernenden ausgeht, sondern im Gegenteil gerade dort vermehrt auf Widerstände stößt (vgl. S. 118).

Doch auch theoretisch erweisen sich die Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen des Lernberatenden je nach zugrunde gelegter Konzeption selbstgesteuerten Lernens als sehr unterschiedlich, weswegen einige Ansätze im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden sollen. An diese in Kapitel drei dargestellten Ansätze werden aufgrund der bisher erarbeiteten Zusammenhänge dabei vor allem die folgenden Fragen zu stellen sein:

- Was soll Lernberatung leisten? Was wird als Zielsetzung von Lernberatung beschrieben?
- Welches Verhalten wird mit dem Begriff Lernberatung bezeichnet? Wie kann es im Seminargeschehen konkret umgesetzt werden?
- Welche Kompetenzen benötigt der/die Beratende dafür?
- Wie soll er/sie diese erlangen? Welche Formen und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung werden eröffnet bzw. wem wird die Verantwortung dafür übertragen?
- Wie wird Lernberatung eingebunden in eine didaktisch-methodische Konzeption selbstgesteuerten Lernens?

3 LERNBERATUNG

In der aktuellen Diskussion um Lernberatung treffen zwei Entwicklungs- bzw. Diskussionsstränge der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen. So ist sie einerseits einzuordnen in die Thematik des selbstgesteuerten Lernens und die Implementierung einer neuen Lernkultur, die im vorhergegangenen Kapitel bereits dargestellt wurde. In diesem Zusammenhang erscheint sie als Versuch einer ersten Konkretisierung der bislang eher auf einer allgemeinen und programmatischen Ebene angesiedelten Auseinandersetzung mit der Thematik selbstgesteuerten Lernens (vgl. Forneck 2000d, S. 1). Zum anderen steht der Begriff Lernberatung in Verbindung mit einer allgemein zu verzeichnenden Schwerpunktverschiebung, innerhalb derer Beratungstätigkeiten als Handlungsfeld der Weiterbildung verstärkt in den Blickpunkt geraten²⁴.

Das folgende Kapitel möchte durch seinen Aufbau beiden Diskussionssträngen gerecht werden. Dabei werde ich nach einem anfänglichen Überblick über die Facetten von Beratungshandeln in der Weiterbildung sowie diesbezüglicher aktueller Entwicklungstendenzen (3.1) zunächst eine Betrachtung der historischen Wurzeln des Lernberatungsbegriffs (3.2) darstellen. Darauf folgt im nächsten Abschnitt als zentraler Teil des Kapitels die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen aktuellen Lernberatungsansätzen im Zusammenhang selbstgesteuerter Lernkonzepte (3.3).

3.1 Beratung in der Weiterbildung: Facetten eines Handlungsfelds

„Die Beratungsbranche boomt“ (Nuissl, Schiersmann, Siebert 2000, S. 7). Die Omnipräsenz von Beratungsangeboten für alle Lebenslagen gehört mittlerweile selbstverständlich zu unserem Alltag (vgl. ebd.; Meisel 2000, S. 61). BARZ (2000) sieht diese Tendenz vor allem in der aktuellen Allgegenwärtigkeit tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse begründet, wenn er konstatiert:

Wo Weltbilder nur noch im Plural und als Patchwork zu haben sind, wo Multioptionalität und nervöse Erlebnissuche das Vokabular der Zeitdiagnostik beherrschen, scheinen sich geistige Konturen in Beliebigkeit aufzulösen. In dieser Situation werden Anhaltspunkte zur Orientierung immer wichtiger – für Entscheidungen im individuellen Leben genauso wie für Strategien im beruflichen Kontext. Entsprechend boomen die Branchen der Berater und Trainer, der Consultants und Coaches – auf

²⁴ In einem Artikel der aktuellen Zeitschrift für Erwachsenenbildung benennt SCHIERSMANN genau diese beiden Bereiche als zentrale „Zukunftsfelder der Weiterbildung aus der Sicht der Forschung“ (Schiersmann 2001, S. 42).

institutioneller Ebene genauso wie im persönlichen Bereich.²⁵
(S. 34)

Auch auf dem Gebiet der Weiterbildung erhält im Zuge dieser Entwicklung der Beratungsbegriff heute wieder²⁶ zunehmende Bedeutung. Dies äußert sich u. a. auch darin, „dass der Beratung in allen aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen zur Weiterbildung eine zentrale Funktion zugeschrieben wird“ (Schiersmann 2000, S. 19).

Obwohl Beratung prinzipiell schon immer zum Handlungsfeld der erwachsenenbildnerischen Profession gehörte (vgl. Meisel 2000, S. 61), lässt sich aktuell eine deutliche Ausdifferenzierung der Beratungsfelder im Weiterbildungsbereich feststellen (vgl. Nuisl, Schiersmann, Siebert 2000, S. 7). Während MADER (1999) noch grundlegend zwischen den Begriffen „Weiterbildungsberatung“ (als institutionalisierte und spezialisierte Form einer Bildungslaufbahnberatung, vgl. dazu Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit) und „Beratung in der Weiterbildung“ (als integraler Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns) unterschied und diese eher auf der Ebene ihrer jeweiligen Implikationen und Konsequenzen gegeneinander abwog, haben sich mittlerweile in einer rasanten Entwicklung eine Vielzahl weiterer praktischer Beratungsfelder ausgebildet.

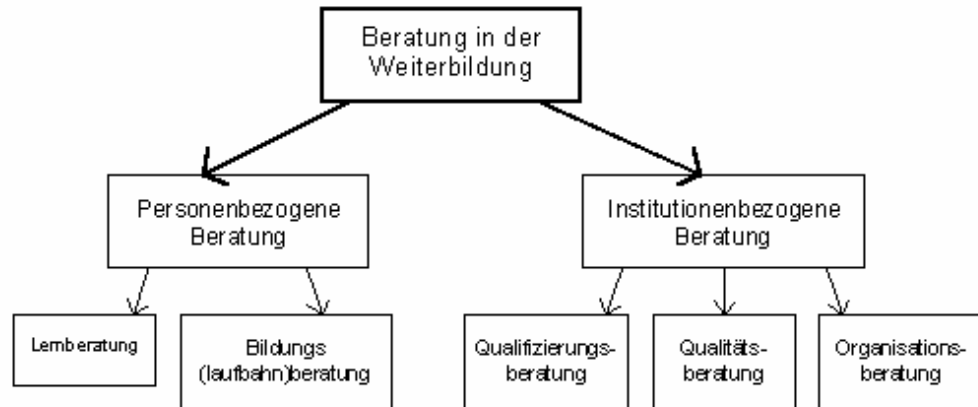
SCHIERSMANN (2000) unterscheidet diese analytisch in personenbezogene und institutionenbezogene Ansätze, wobei sie im Einzelnen die folgenden Aspekte ausdifferenziert:

²⁵ Dieses Phänomen bezeichnet MADER als jeder Beratung zugrundeliegende Paradoxie: „In einer Zeit und in einer Gesellschaft, in der es immer weniger möglich ist, einen Rat im Sinne einer Zielorientierung ... zu geben, gewinnt die Beratung im Sinne eines Entscheidungsfindungsprozesses zunehmend an Bedeutung“ (Mader 1999, S. 318).

Ein weiterer interessanter Ansatz scheint mir in diesen Zusammenhang auch die Beschreibung zu sein, welche GIESEKE (2000) in Anlehnung an ENGEL aufgreift. Sie konstatiert: „Der Beratungsbegriff ist zur flexiblen Schaltstelle für aktuell verwertbares Wissen geworden“ (S. 12).

²⁶ Beratung wurde zwar bereits im Zuge der Bildungsreformbemühungen Anfang der 1970er Jahre „als eigenständiger Funktionsbereich im Bildungssystem entworfen und in Teilen auch realisiert“ (Mader 1999, S. 317). In diesem Zusammenhang kam es auch zu einer ersten umfassenden Welle der Thematisierung des Themas in der Erziehungswissenschaft, die jedoch bereits ab 1977 wieder abebbte (vgl. ebd.).

Abbildung 1: Beratungsansätze in der Weiterbildung



aus: SCHIERSMANN 2000, S. 20

Auch wenn GIESEKE (2000b) anmahnt, die Differenzierung in die Dimensionen personen- bzw. institutionenzentriert auf dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen der Weiterbildungslandschaft – vor allem in Hinblick auf institutionelle Umgestaltungen sowie die vermehrte Etablierung veränderter Lernkulturen – für „neue Akzentsetzungen“ offen zu halten, so denke ich doch, dass der von SCHIERSMANN vorgeschlagene Überblick eine dem aktuellen Ist-Stand angemessene Orientierung hinsichtlich der unterschiedlichen Nuancen des Beratungsbegriffs in der Weiterbildung ermöglicht²⁷ (S. 11). Daher möchte ich im Folgenden in einer einleitenden Darstellung orientiert an dieser Systematisierung die Aufgabenfelder und Schwerpunkte der einzelnen Beratungsebenen aufzeigen, bevor ich mich in den daran anschließenden Teilen des Kapitels ausführlich dem Bereich der Lernberatung zuwende.

3.1.1 Personenbezogene Beratungsansätze

Die auf die Person des individuellen Teilnehmenden bezogenen Formen von Beratung gehören in Abgrenzung zu den institutionenbezogenen schon immer mehr oder weniger explizit zur alltäglichen Bildungsarbeit in der Praxis von Weiterbildner/innen (vgl. Schiersmann 2000, S. 20).

Bildungs(laufbahn)beratung oder – allgemeiner ausgedrückt – Weiterbildungsberatung wird dabei definiert als „Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme“ (Gieseke 2000b,

²⁷ Trotz ihrer kritischen Anmerkung stimmt die Einteilung, die GIESEKE vornimmt, weitestgehend mit den von SCHIERSMANN vorgeschlagenen Kategorien überein. Lediglich der Bereich der „psychosozialen Beratung in Lebenskrisen“ ließe sich noch ergänzend hinzufügen. Darüber hinaus unterscheidet GIESEKE noch zwischen zwei unterschiedlichen Arten der Lernberatung (Lernberatung im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten sowie Lernberatung „als Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen“, auf die ich im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher eingehen werde (Gieseke 2000b, S. 11; 14).

S. 10). Auf diesem Gebiet lag bis in die 1990er Jahre der Schwerpunkt des Beratungshandelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. ebd.). Sie setzt sich zum Ziel, die individuellen Bedürfnisse von potenziellen Teilnehmenden zu eruieren und sie bei der „Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote“ zu unterstützen (Schiersmann 2000, S. 21), wobei „Motive, Wünsche, Lebensrealitäten und bisherige Bildungswege aufeinander abzustimmen sind“ (Gieseke 2000b, S. 13).

Besonders die zunehmenden Heterogenität und die damit verbundenen Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarkts erschweren eine erfolgreiche Orientierung für den Einzelnen. Zwar bieten viele Institutionen bereits Weiterbildungsberatung an, diese wird jedoch zumeist lediglich auf das eigene Kursangebot bezogen, ohne dabei trägerübergreifende Aspekte angemessen zu berücksichtigen (Schiersmann 2000, S. 21). Eine institutionalisierte Form trägerunspezifischer Weiterbildungsberatung konnte sich bisher kaum flächendeckend etablieren, obwohl sie bereits im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates als Strukturelement und „flankierender Bereich der Bildungsreform“ beschrieben wurde (Tippelt 1997, S. 1, vgl. auch Gieseke 2000b, S. 13). Zwar wurden in der Folge der oben bereits beschriebenen ersten Welle der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Beratung im Bildungsbereich meist auf der Ebene von Modellprojekten im kommunalen Bereich einzelne sog. Weiterbildungsberatungsstellen gegründet²⁸, diese richteten sich in ihrem Angebot jedoch vorwiegend an spezielle benachteiligte Zielgruppen (vgl. Schiersmann 2000, S. 22; vgl. auch Schiersmann 1997) und konnten sich langfristig vor allem aufgrund fehlender Finanzierungszusagen nicht durchsetzen, obwohl der Bedarf grundsätzlich nicht mehr in Frage gestellt wird (vgl. a. a. O., S. 166f; vgl. auch Mader 1999, S. 319).

Da angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen die Bedeutung von (vor allem beruflicher) Weiterbildung im Lebenslauf weiter zunimmt, wäre ein Ausbau von Beratungsangeboten dieser orientierenden Art jedoch nach Meinung einiger Autor/innen durchaus wünschenswert. Diese könnten dazu beitragen, die „hohen Anforderungen, die angesichts des gesellschaftlichen Wandels auf die Individuen zukommen und die über die Marktmechanismen alleine nicht zu bewältigen sind“, abfedern zu helfen (Gieseke 2000b, S. 29). Ihre Zielsetzung müsste dann jedoch nicht mehr primär auf eine systematisch entwickelte „Bildungslaufbahn“ ausgerichtet sein, sondern sich vielmehr im

²⁸ Ähnliche Initiativen wurden auch zu Beginn der 1990er Jahre in den neuen Bundesländer initiiert (vgl. Schiersmann 2000, S. 19).

Sinne einer „gemeinsame[n] Suche nach Bausteinen für ein individuelles Bildungsprofil“ gestalten (Schiersmann 2000, S. 22).

Folgt man jedoch MADERS (1999) Ausführungen, so muss parallel zu diesem institutionellen Ausbau auch gleichzeitig der Aspekt, „Beratung als Funktion des Bildungsprozesses selbst zu verstehen und den Bildungsprozess durch eine Beratungsdimension anzureichern“ gestärkt und ausgeweitet werden (S. 320). In diese Richtung zielt nun Lernberatung als zweite Form personenbezogener Beratung.

Sie beinhaltet die individuelle Unterstützung Erwachsener in ihrem Lernprozess während der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung. Die Wurzeln des Begriffs fassen hierbei unter Lernberatung in erster Linie die Möglichkeit der „Behebung von Lernschwierigkeiten“ bildungsferner Zielgruppen im Kursgeschehen, während er heute eher „als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess“ verstanden wird (Gieseke 2000, S. 11). In letzterer Interpretation wird sie auf der Basis der besonderen Wandlungserfordernisse, welche die Implementierung einer veränderten Lernkultur vor allem für die Lernenden mit sich bringt, begründet. Sowohl der geschichtliche Hintergrund des Begriffs als auch seine Herleitung aus der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wird in den nächsten beiden Kapiteln (3.2 und 3.3) ausführlich behandelt, weswegen sie an dieser Stelle nur angedeutet, jedoch nicht tiefer gehend thematisiert werden.

3.1.2 Institutionenbezogene Beratung

Die dargestellten gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse wirken sich neben der individuellen auch auf der institutionellen Ebene in Form eines verstärkten Anpassungsdrucks aus (vgl. Schiersmann 2000, S. 19). Betriebe sind so aufgrund globalen Konkurrenzdrucks und veränderter Rahmenbedingungen vermehrt gezwungen, vorhandene interne Organisationsstrukturen auf ihre Angemessenheit zu überprüfen und gegebenenfalls innerbetriebliche Umstrukturierungsprozesse einzuleiten, um langfristig eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung durch organisationales Lernen zu realisieren (Stichwort „Lernende Organisation“, vgl. a. a. O., S. 19). Dabei ist eine immer engere Verknüpfung von betrieblicher Weiterbildung mit Aspekten der Personal- und Organisationsentwicklung zu verzeichnen. Für die erfolgreiche Implementierung und Gewährleistung solcher mehrdimensionaler Entwicklungsprozesse sind Betriebe daher immer stärker auf externe Beratung angewiesen.

Obwohl diese Entwicklung generell alle Arten von Unternehmen betrifft, bezieht sich ein Großteil der erwachsenenbildnerischen Literatur zum Thema auf die spezifische Situation von Weiterbildungsorganisationen, die als Bildungsanbieter gleich auf mehreren Ebenen von den Veränderungen betroffen sind (vgl. dazu u. a. Meisel 2000; Kil 2000; Nuissl, Schlutz 2000). Zum einen müssen sie angesichts der sich stetig im Wandel befindlichen gesellschaftlichen Weiterbildungsbedürfnisse und trotz der damit einhergehenden „reduzierten Prognostizierbarkeit von erforderlichen Kompetenzen“ eine angemessene Angebotsplanung realisieren (Schiersmann 2000, S. 18). Gleichzeitig haben sie für eine adäquate Weiterqualifizierung ihres Personals zu sorgen sowie einen Entwicklungsprozess auf organisationaler Ebene einzuleiten, um den Veränderungserfordernissen langfristig gewachsen zu sein. Sie reagieren also nicht nur auf Modernisierung, sondern sind als Organisationen auch selbst von ihr betroffen (vgl. Meisel 2000, S. 62).

SCHIERSMANN (2000) unterscheidet in ihrer Darstellung institutionenbezogener Beratungsansätze idealtypisch zwischen „Qualifizierungsberatung“, „Qualitätsentwicklungsberatung“ sowie „Organisationsberatung“, wobei bei näherem Hinsehen die Grenzen zwischen diesen Teilbereichen eher fließend zu sein scheinen (S. 22ff). Unter *Qualifizierungsberatung* fasst sie die professionelle Erstellung „individuell zugeschnittene[r] Weiterbildungsangebote“ vor allem für kleine und mittlere Betriebe unter der Berücksichtigung der jeweils spezifischen Problemstellungen und Rahmenbedingungen (a. a. O., S. 23). Die Unternehmen, die „in der Regel über kein spezielles Personal sowie keinen ausgewiesenen Etat für Weiterbildung und Personalentwicklung verfügen“, erhalten hierbei vor allem Unterstützung bei der Entwicklung von effizienten Qualifizierungsstrategien, die sie in die Lage versetzen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten adäquat auf gesellschaftliche Umstrukturierungsimperative zu reagieren (ebd.). Weiterbildner/innen werden in diesem Fall schon vor dem eigentlichen Qualifizierungsprozess hinzugezogen, um in beratender Form die „Verknüpfung von Weiterbildung und betrieblicher Reorganisation“ zu begleiten (ebd.). An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass Qualifizierungsberatung wie sie hier beschrieben wird, an der Schnittstelle zur Organisationsentwicklung oder *Organisationsberatung* liegt. Letztere bezieht SCHIERSMANN in ihrer Darstellung jedoch vor allem auf die Situation der Weiterbildungsorganisationen (a. a. O., S. 24). Für diese wird es zunehmend zentral, das eigene Angebot geschickt auf dem sich weiter

ausdifferenzierenden Weiterbildungsmarkt zu platzieren und sich dabei über Faktoren wie Programmangebot und Einrichtungskultur zu profilieren (vgl. ebd.). Gleichzeitig müssen dysfunktionale Abläufe im System aufgespürt und auf mehr betriebswirtschaftliche Effizienz hin verändert werden, um das Bestehen angesichts sinkender Finanzierungssicherheit und steigenden Konkurrenzdrucks abzusichern (vgl. ebd.). Für diesen Prozess benötigen auch Weiterbildungsorganisationen die Unterstützung externer Professioneller, die aus der Außenperspektive „zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen ... vermitteln, tabuisierte Muster, Mythen und Rituale auf[z]udecken und die Beteiligten bei der Entwicklung gemeinsamer Problemlösestrategien ... unterstützen“ (a. a. O., S. 25; zum Themenbereich Organisationsberatung von Weiterbildungsorganisationen vgl. Meisel 2000). Diese Art der Organisationsentwicklung wird noch forciert durch die aktuelle Debatte zum Themenbereich Qualitätssicherung bzw. -management (QM), die mittlerweile auch vermehrt in der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt wird (vgl. u. a. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995). So setzt es sich im Zuge eines veränderten Qualitätsverständnisses in Unternehmen immer mehr durch, sogenannte QM-Systeme in Orientierung an übergreifend festgelegten Standards (wie z. B. der DIN ISO 9000ff der International Standard Organisation) einzuführen und deren Funktionsfähigkeit von externen Zertifizierungsgesellschaften festschreiben zu lassen (vgl. Stephan 1995, S. 38f). Diese Zertifizierung überprüft, ob Unternehmen über ein adäquates internes Qualitätssicherungssystem verfügen, welches sie in die Lage versetzt, „sich auf Kundenanforderungen einzustellen und diese mit ihren Angeboten zu realisieren“ (a. a. O., S. 46). Dadurch, dass die Kriterien, welche in Normenreihen wie bspw. der DIN ISO 9000ff. aufgestellt und zertifiziert werden, den Bereich „Schulung“ in ihre Konzeption von QM mit einbeziehen, wird die Notwendigkeit zur Zertifizierung zwangsläufig auch immer mehr „an Weiterbildungsunternehmen [als externe Anbieter solcher Leistungen, A. S.] wie andere Zulieferer durchgereicht“ (a. a. O., S. 42). Auch Weiterbildungsunternehmen sind damit vermehrt im Zugzwang, sich mit Fragen des Qualitätsmanagements auseinander zu setzen, wobei „neben den pädagogischen Vermittlungsformen im engeren Sinne die institutionellen Strukturen, Abläufe und Kulturen zum Gegenstand der Analyse und Veränderung werden“ (Schiersmann 2000, S. 24). In diesem Kontext verortet SCHIERSMANN nun den dritten und letzten Bereich institutionenbezogenen Beratungshandelns, den sie „Qualitätsentwicklungsberatung“ nennt (ebd.). In ihr wird Beratung durch Weiterbildner/innen gezielt bezogen auf solche oben

angesprochene Konzepte durchgeführt, die über ein Zertifizierungsprinzip einen bestimmten Standard an Qualitätssicherungsaktivitäten innerhalb von Organisationen (der Weiterbildung wie auch anderer) sicherstellen wollen (vgl. ebd.). Um Weiterbildner/innen für diese relativ neue Form von Beratungstätigkeit als Qualitätsentwickler/innen zu qualifizieren, werden aktuell erste Ausbildungskonzepte (z. B. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE) entwickelt (vgl. ebd.).

3.1.3 Entwicklungsperspektiven

Aufgrund der massiven Umbruchsituation auf dem Weiterbildungssektor sowie der damit verbundenen Akzentverschiebung in Richtung Ausbau des Beratungsbereichs scheint es vonnöten, die Konzeptentwicklung in diesem Bereich weiter voranzutreiben. Ähnlich wie bereits in Kapitel 3.1.1 von GIESEKE referiert, fordert SCHIERSMANN (2000) „für die Zukunft ein Konzept von Weiterbildungsberatung anzustreben ... , das personen- und institutionenbezogene Elemente miteinander verknüpft und auf einem integralen Ansatz basiert“ (S. 25). Sie plädiert dabei für die Orientierung an einem systemischen Verständnis, das sich auf institutionenbezogener Ebene bereits weitgehend durchgesetzt hat und argumentiert wie folgt:

Aus meiner Sicht erscheint es angesichts der Komplexität der Problemlagen zukünftig angemessen, den unterschiedlichen Beratungskontexten in der Weiterbildung gemeinsam ein systemisches problemlöseorientiertes Beratungskonzept zugrunde zu legen und es mit einer allgemeinen Beratungsmethodik, insbesondere einer Gesprächsführung, zu unterlegen. (Schiersmann 2000, S. 26)

Darin sieht sie die Möglichkeit, auch das für personale Weiterbildungs- oder Lernberatungen grundlegende Verständnis der non-direktiven Gesprächsführung mit in eine neue, übergreifende Konzeption zu integrieren (ebd.). Weiter stellt sie heraus: „Das Ziel besteht darin, die Betroffenen – Personen oder Organisationen als soziale Systeme – dabei zu unterstützen, eigene Ressourcen zu entdecken und zu entwickeln“ (ebd.).

Die angedeuteten Überlegungen haben, trotz ihrer Kürze deutlich gemacht, dass im Bereich des Beratungshandelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung in den nächsten Jahren mit weiteren umfangreichen Entwicklungen zu rechnen ist. Auf den in diesem Zusammenhang bestehenden erwachsenenbildnerischen Forschungsbedarf (u. a. zur Unterstützung weiterer und vielfältiger Institutionalierungsformen erwachsenenbildnerischer Beratung unabhängig von nach bildungspolitischen

Maßgaben initiierten Modellprojekten) weisen dabei sowohl GIESEKE (2000b, S. 11) als auch SCHIERSMANN (2000, S. 30) ausdrücklich hin.

3.2 Entstehung des Lernberatungsbegriffs

Obgleich der Begriff Lernberatung in der aktuellen erwachsenenbildnerischen Debatte als *die* zeitgemäße Antwort der Profession auf die Erfordernisse einer (post-)modernen Gesellschaftsform diskutiert wird, macht ein Blick in die Literatur der vergangenen 20 Jahre schnell deutlich, dass es sich nicht um einen wirklich neuartigen Begriff handelt. Vielmehr wurden Ansätze für Lernberatung bereits in den 1980er Jahren ausgearbeitet und in die Erwachsenenbildung eingebracht. Damals entwickelte man sie aus den besonderen Schwierigkeiten heraus, die sich vor allem im Umgang mit der Zielgruppe eines bildungsungewohnten Klientels ergaben, wodurch dem Begriff bis heute eine „tendenziell stigmatisierende Wirkung“ zugeschrieben wird (Kemper, Klein 1998, S. 10). FUCHS-BRÜNINGHOFF betont jedoch, diese Stigmatisierung sei nicht in erster Linie von den Teilnehmenden der Kurse empfunden worden, sondern kennzeichne vielmehr den Umgang der Disziplin mit den damals entwickelten Konzepten, da diese bereits in ihrer Entstehungszeit über den begrenzten Bereich der Zielgruppenarbeit hinaus nur in geringem Umfang rezipiert wurden und man sie auch in der aktuellen Diskussion um Lernberatung im Kontext selbstgesteuerten Lernens kaum aufgreift²⁹ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 89).

In ihrer Darstellung der Geschichte des Lernberatungsbegriffs bezieht sich FUCHS-BRÜNINGHOFF nun vor allem auf zwei in den 1980er Jahren quasi parallel durchgeführte Modellversuche, die sie als für die damalige Konzeptentwicklung maßgeblich ansieht: Das Projekt „Lernberatung“ des BFW Hamburg (1982-88) sowie die Projekte Alphabetisierung und Elementarbildung der PAS (später DIE). Auf beide Projekte möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

²⁹ So gehen z. B. KEMPER und KLEIN (1998) zwar zu Beginn ihres Buches in einer knappen Darstellung auf die vorliegenden Konzepte aus den 1980er Jahren ein und zeigen dabei auch an vereinzelt Stellen auf, inwiefern sie in ihrer Lernberatungskonzeption (vgl. Kapitel 3.4.1 dieser Arbeit) an isolierte Elemente anknüpfen, bezeichnen sie jedoch dabei insgesamt eher als „Hypothek“ denn als Ressource: „So hilfreich die in diesen Kontexten entwickelten Theorieansätze und Praxisinstrumente sind, so belastet ist der Begriff der Lernberatung, weil er von seiner Entstehung her eng mit TeilnehmerInnen verbunden ist, die massive Lernprobleme hatten ...“ (Kemper, Klein 1998, S. 10). FUCHS-BRÜNINGHOFF (2000) warnt in diesem Zusammenhang jedoch vor einer verhängnisvollen Unterteilung in „Erwachsenenbildungsangebote erster und zweiter Klasse“ (S. 89).

3.2.1 Das Modellprojekt „Lernberatung“ des BFW Hamburg

Im Rahmen des vom Berufsförderungswerks Hamburg (BFW) unter wissenschaftlicher Begleitung des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) in der Zeit von 1982 bis 1988 durchgeführten Modellprojekts beschäftigte man sich erstmals mit den Möglichkeiten einer Verbesserung der Lehr-Lernsituation durch systematische Weiterqualifizierung der Lehrpersonen (vgl. Volk-von Bialy 1991, S. 9). Im Zentrum stand hierbei die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption für Lehrpersonal der „nicht-aufstiegsbezogenen, öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung“³⁰ auf dem Hintergrund der spezifischen gesellschaftlichen Gegebenheiten Anfang der 1980er Jahre (a. a. O., S. 18). Diese war bezogen auf die berufliche Weiterbildung vor allem durch eine sich zunehmend verschärfende Arbeitsmarktsituation gekennzeichnet, die mit rückläufiger staatlicher Förderung auf finanzieller Ebene einherging (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit diesem Umstand verschlechterten sich nicht nur die Lernvoraussetzungen sowie insgesamt die Lebenssituation der Teilnehmenden an über das AFG geförderten Kursen, darüber hinaus sanken gleichzeitig auch ihre Chancen auf Vermittlung/Reintegration in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Maßnahme (vgl. a. a. O., S. 18ff). Durch diese gewandelte Situation der Teilnehmenden verbunden mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sahen sich die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung vermehrt mit neuen Anforderungen wie z. B. der Förderung von „Arbeitsmethodik und ... Sozialverhalten“, der Vermittlung außerfachlicher, extrafunktionaler Kompetenzen sowie dem Einsatz neuartiger Vermittlungsformen konfrontiert (a. a. O., S. 19). Auch der Umgang mit z. T. massiven Motivations- und Lernproblemen wurde in diesem Zusammenhang zum integralen Bestandteil der Lehrtätigkeit.

Da es jedoch weitgehend üblich war, dass die Maßnahmen der beruflicher Weiterbildung – einer mittlerweile überholten rein inhaltlichen Schwerpunktsetzung entsprechend – durch „Fachleute mit Unterrichtserfahrungen“ ohne weitere erwachsenenbildnerische Qualifikation durchgeführt wurden, ergab sich in dieser Hinsicht ein deutlicher „Bedarf an Professionalisierung des Weiterbildungspersonals“ (Harke, Volk-von Bialy 1991, S. 23).

³⁰ Diese umfasst vor allem den Bereich von Umschulungen, Anpassungsfortbildungen sowie Rehabilitationsmaßnahmen, die durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) finanziell unterstützt wurden (vgl. Volk-von Bialy 1991, S. 18).

Das Modellprojekt „Lernberatung“ entwickelte auf diesem Hintergrund eine langfristig angelegte pädagogisch-psychologische Fortbildungskonzeption, die sich in erster Linie an Lehrende in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung richtete und die Zielsetzung verfolgte, den Kursleitenden durch die „Förderung beraterischer und sozialer Kompetenzen“ Mittel an die Hand zu geben, auftretenden Lernschwierigkeiten vorzubeugen, sie früh zu erkennen sowie dadurch insgesamt zu verringern (a. a. O., S. 24). In einem teiloffenen Curriculum erhielten die teilnehmenden Dozent/innen so im Laufe von 18 Monaten berufsbegleitend eine grundlegende „fach- und allgemeindidaktisch[e] sowie andragogisch und psychologisch[e]“ Zusatzausbildung (Volk-von Bialy 1991, S. 18). Diese umfasste inhaltlich die drei Schwerpunkte „Vermittlung von Beratungskompetenz“ (auf der Basis der humanistischen Psychotherapie nach ROGERS), „Vermittlung von Gruppenkompetenz“ (in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion TZI nach COHN) sowie „Vermittlung didaktischer Entscheidungskompetenz“ (Harke, Volk-von Bialy 1991, S. 25). Das Fortbildungsprogramm setzte dabei auf eine spezifische Form der Verschränkung von konkreter Lehrpraxis und Weiterbildung, in der die „Vor- und Nachbereitung von ... realen Situationen der Berufspraxis“ im Mittelpunkt stand (Volk-von Bialy 1991, S. 154). Die Anlage der Qualifizierung entsprach dabei grundlegend den zu vermittelnden Inhalten und spiegelte diese vor allem in ihrer methodisch-didaktischen Konzipierung wieder.

Darüber hinaus wurde im Rahmen des Modellversuchs ein Multiplikatorenprogramm erprobt, über welches das Konzept „auf dem Hintergrund von Überlegungen zu einer entsprechenden Personal- und Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen“ an in der Fortbildung von Weiterbildern Tätige weitergegeben werden sollte (Harke, Volk-von Bialy 1991, S. 25).

Ausbau und Übertragung des Konzeptes auf andere Bereiche der Weiterbildung über den Modellversuch hinaus scheiterten letztlich vor allem am zeitlichen Umfang sowie an fehlenden Finanzierungszusagen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 83).

Der Lernberatungsansatz des BFW-Projekts entwickelte zwar keine erwachsenenbildnerische Beratungskonzeption im engeren Wortsinn, da ihm keine eigenständig für erwachsenenpädagogische Zusammenhänge ausdifferenzierte Auffassung von Beratung zugrunde liegt. Stattdessen bildet allgemeine Beratungskompetenz eine Säule der im Rahmen der Fortbildung vermittelten „systematische[n] pädagogische[n] Ausbildung“ (Fuchs-

Brüninghoff 2000, S. 83). Eine zentrale Rolle für das Verständnis von Lernberatung wie auch für das gesamte Projekt spielt dabei der Ansatz der humanistischen oder klientenzentrierten Psychotherapie nach ROGERS (dieser wurde dem Projekt bspw. auch als „gemeinsame[r] Wertehintergrund“ aller Beteiligten zu Grunde gelegt), welcher nach Aussage der Autoren zwar „für die Weiterbildung aufbereitet“ wurde, dabei jedoch nur geringfügige Modifikationen³¹ erfuhr (Harke, Volk-von Bialy 1991, S. 26).

Insgesamt erscheint der Ansatz von HARKE und VOLK-VON BIALY als ein funktionaler Reflex, der in erster Linie darauf ausgerichtet war, den Dozierenden zielgerichtet bisher fehlende Fähigkeiten zu vermitteln, damit sie dem vor allem aufgrund gesellschaftspolitischer Umwälzungsprozesse veränderten Anforderungsprofil in ihren Kursen besser gerecht werden konnten³². In diesem Punkt liegt offensichtlich eine Parallele zur heutigen Debatte, in der sich die Notwendigkeit von Lernberatungskompetenz ebenfalls als eine Antwort auf die veränderten Anforderungen an die Profession herleitet. Der Begriff Lernberatung bezeichnet dabei über die eigentlich beratende Tätigkeit hinaus die gesamte komplex angelegte Fortbildungskonzeption für Kursleitende³³.

3.2.2 Die Projekte Alphabetisierung und Elementarbildung des PAS

Neben dem Hamburger Lernberatungsprojekt erweist sich ein zweiter Komplex aneinander anschließender Modellprojekte als bedeutungsvoll für die Entwicklung des Lernberatungsbegriffs in den 1980er Jahren. Auch dieser entstammt dem Kontext der Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen. So entstand im Zusammenhang mit den Projekten Alphabetisierung und Elementarbildung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS, heute DIE) Lernberatung als eine Konzeption, die sich zum Ziel setzte, „die Verbindung von Lehren und Beraten zu einem Arbeitsprinzip“ zu verwirklichen (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 84).

³¹ Vor allem wurden hierbei in der Dimension Beratungskompetenz die „Berater teilkompetenzen“ „Echtheit“, „Empathie“ und „Akzeptanz“, die auf Rogers humanistischen Beratungsansatz zurückgehen, durch die Aspekte „Awareness“ und „Konfrontationsfähigkeit“ (in Anlehnung an die Gestaltpsychotherapie PERLS) ergänzt, da die Autoren dieses Beraterprofil als den Anforderungen in der weiterbildnerischen Lehrtätigkeit angemessen erachteten (Volk-von Bialy 1991, S. 104). Darüber hinaus hielten sich die Autoren relativ eng an die ursprünglichen Konzeptionen, deren Teilaspekte sie aufgriffen.

³² Hierin zeigt sich wiederum die enge Verknüpfung von Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die auch in Kapitel 4.2 nochmals eine Rolle spielen wird.

³³ Abschließend sei jedoch noch bemerkt, dass bereits im Abschlussbericht eines Vorläuferprojektes des BFW-Versuchs die Relevanz der Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Teilnehmenden in einer Weise thematisiert wird, die sich in ihren Begriffen und Argumentationen von der heutigen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen kaum unterscheidet (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 82f).

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildete hierbei die besondere Lage der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen, die sich in der Regel gerade in Verbindung mit dem Prozess des Schriftspracherwerbs durch eine meist lange und leidvolle, „gescheiterte Lerngeschichte“ auszeichnet (Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 116). Diese Tatsache bewirkt nach Meinung der Autorin für die Lehrenden in diesem Bereich eine Art „doppelte[r] Qualifikationsanforderung“, da sie neben der Vermittlung von konkreten Inhalten auch einen adäquaten Umgang mit den zumeist lebensgeschichtlich verankerten, massiven Lernschwierigkeiten der Teilnehmenden leisten müssen (ebd.). Für die Bewältigung dieses zweiten Anforderungsbereichs erachtet sie das Verfügen über eine grundlegende Beratungskompetenz als zentral³⁴.

Die Überlegungen zum Bereich Lernberatung bilden nun das Ergebnis eines „systematischen Konzeptentwicklungsprozesses“, der ab Oktober 1982 im Rahmen des PAS-Projektes „Alphabetisierung für deutschsprachige Analphabeten“ im Dialog mit Mitarbeiter/innen aus der Alphabetisierungspraxis initiiert wurde und „verschiedene Reflexions- und Beratungsansätze ... unter dem Begriff ‚Lernberatung‘ ... verdichtet“³⁵ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 84). Die ausführliche Ausarbeitung der Konzeption erfolgte im anschließenden Folgeprojekt.

Lernberatung Form von „den Lernprozess begleitende[n] Beratungsgespräche[n]“ setzt in FUCHS-BRÜNINGHOFFS Konzeption vor allem dann ein, wenn in einem Vermittlungsprozess Lernprobleme entstehen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1991, S. 9). Dann thematisiert sie die unbewussten Steuerungsmechanismen des Lernens, die zu seinem Scheitern führen und versucht ihre Entstehung sowie wechselseitige Verflechtung (lernbiografische Einflüsse, aktuelle Lebens- und Lernsituation, Anteile des Kursleitenden, des Kursinhalts, der Gruppenprozesse u. a. m.) in einem Beratungsgespräch zu klären und dabei soweit möglich behutsam aufzulösen (vgl. ebd.).

³⁴ Als konkrete Beratungsbedarfe in der Alphabetisierung differenziert FUCHS-BRÜNINGHOFF dabei zwischen den unterschiedlichen Ebenen der „Teilnehmerberatung, Mitarbeiterberatung und Institutionenberatung“ (Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 117; vgl. hierzu auch Kapitel 3.1 dieser Arbeit zum Thema Beratung in der Weiterbildung). „Lernberatung“ stellt sich in dieser Entscheidung als ein Bestandteil der Teilnehmendenberatung (neben „Anfangsberatung“, „Einstufungsberatung“ und „Telefonberatung“) dar (a.a.O., S. 117f).

³⁵ Die ersten Ansätze der Konzeption liegen jedoch in einem von der Volkshochschule Aachen ebenfalls unter der Leitung von FUCHS-BRÜNINGHOFF durchgeführten Vorläuferprojekt zur Alphabetisierung, das zentral auf dem Ansatz der „kommunikativen Didaktik“ basierte. Dieser geht davon aus, dass jedes Unterrichtsgeschehen verstanden als Kommunikation neben einem Inhalts- immer auch einen Beziehungsaspekt umfasst, der grundsätzlich ebenso bedeutend und aufgrund der engen Verflechtungen zwischen beiden Ebenen nicht von ersterem zu trennen ist (vgl. Pressel 1989, S. 3f). Die Ursache von Lernproblemen sind nach diesen Überlegungen häufig auf der Beziehungsebene zu verorten. Um diesen angemessen zu begegnen bedarf es einer grundlegenden Beratungskompetenz. (Zum Bereich der kommunikativen Didaktik verweisen sowohl Fuchs-Brüninghoff als auch Pressel auf: Schäfer, K.-H. und Schaller, K.: „Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik.“ Heidelberg 1971).

Lernberatung will damit also in erster Linie „erfolgreiches Lernen ... ermöglichen“ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85). Es nimmt seinen Ausgangspunkt in realen Erfordernissen der Lehr-Lernpraxis und zielt nicht nur darauf, lebensgeschichtliche Zusammenhänge um ihrer selbst willen aufzuarbeiten, sondern verfolgt immer das übergeordnete pädagogische Ziel, Lernverhalten zu verändern und dadurch Lernprozesse zu erleichtern (Fuchs-Brüninghoff 1991, S. 9). In diesem Punkt zeichnet sich Lernberatung als genuin pädagogische Praxis aus, die streng von therapeutischen Beratungsformen abzugrenzen ist (vgl. Pressel 1989, S. 6).

Im Gegensatz zum Hamburger Konzept, in dem Lernberatung begrifflich synonym für einen komplexen Fortbildungszusammenhang verwendet wird, bezieht sich in der Lernberatungskonzeption von FUCHS-BRÜNINGHOFF der Begriff Lernberatung lediglich auf das konkrete beratende Handeln der Kursleitenden gegenüber den Teilnehmenden. Dieses kann sowohl intervenierend (bei bereits aufgetretenen Lernschwierigkeiten) als auch präventiv (zu ihrer Verhinderung) eingesetzt werden. FUCHS-BRÜNINGHOFF plädiert in diesem Zusammenhang für eine „Integration von Beratungselementen in die allgemeine Vermittlungsarbeit“, also eine Anbindung von Beratung an didaktische Elemente³⁶ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85). Dabei legt sie sich jedoch nicht auf eine bestimmte didaktische Konzeption fest, sondern entwickelt lediglich Ansätze einzelner didaktischer Bausteine (wie z. B. die „Gespräche über Lernen“, vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85).

Im PAS-Projekt erarbeitete man parallel auch einen Fortbildungsansatz, der es Kursleitenden im Bereich der Alphabetisierung (und darüber hinaus) ermöglichte, sich die fehlende Beratungskompetenz anzueignen und dies gleichzeitig mit der „Reflexion der eigenen Lerngeschichte und ihrer Relevanz für die Lehr- und Beratungstätigkeit“ zu verbinden (a. a. O., S. 86). Unter dem Titel „personenbezogene Fortbildung“ umfasste diese sowohl theoretisches Wissen über Beratungsmethoden als auch die umfassende Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte. Was den im Rahmen der Fortbildung vermittelten konzeptionellen Hintergrund des Beratungshandelns angeht, so rekurriert FUCHS-BRÜNINGHOFF im Gegensatz zu VOLK-VON BIALY in ihrer Fortbildungskonzeption vor allem auf die individualpsychologischen Ansätze

³⁶ Auch PRESSEL weist in ihrem Aufsatz „Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen“ (1989) auf diesen Zusammenhang hin: „Lernberatung sollte ... als flankierende Maßnahme des Unterrichts möglichst eng in das didaktische Konzept integriert sein“ (S. 8).

ADLERS³⁷ (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987, S. 124). Insgesamt ist sie an einem „emotional-kognitiven Verfahren“ orientiert, das die Erkenntnisebenen des Erlebens und der Einsicht miteinander verbindet und damit die Voraussetzung für ein empathisches Beratungshandeln schafft (a. a. O., S. 130). Die Ansätze der personenbezogenen Fortbildung wurden über den Alphabetisierungskontext hinaus ausdifferenziert und gingen u. a. in das DIE-Zertifikat Beratung³⁸ ein, das bis heute erfolgreich durchgeführt wird (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 87).

FUCHS-BRÜNINGHOFF bezieht am Ende ihres Artikels beide dargestellten Ansätze abschließend auf den historischen Kontext der damals proklamierten „reflexiven Wende“ in der Erwachsenenbildung (vgl. dazu Kapitel 4.1.2 dieser Arbeit). Dabei bemerkt sie, sie seien „dem damaligen Zeitgeist der Reflexivität entsprungen“ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 87), so dass Reflexivität sowohl für die Arbeit mit Lernenden als auch für die Lehrendenfortbildungen zur „handlungsleitende[n] Kategorie“ avancierte (a. a. O., S. 82). In dieser hohen Bewertung reflexiven Handelns deutet sich bereits die Nähe der Konzeption zu heutigen Ansätzen an, die im folgenden Abschnitt nochmals abschließend betrachtet werden soll.

3.2.3 Kritische Würdigung

An dieser Stelle sollen beide Projekte nochmals hinsichtlich ihrer Parallelen zur und eventuellen Relevanz für die heutige Debatte überprüft werden. Zu Beginn des Kapitels wurde ja bereits auf das Phänomen der mangelnden Rezeption hingewiesen. Mit einigen der in den Erklärungen angeführten Punkte stimme ich auch nach einer intensiveren Beschäftigung mit den Ansätzen überein. So bleibt sicherlich hinsichtlich beider Projekte kritisch anzumerken, dass ihr Verständnis von Lernberatung insofern an einem „Defizitmodell“ ansetzt, als es seinen Ausgangspunkt in der Überlegung nimmt, vor allem Probleme auf Seiten der Lernenden forderten eine Beratungskompetenz der Lehrenden heraus bzw. umgekehrt: Beratungsbedürftigkeit liege vor, sobald Lernprobleme auftreten (Schiersmann 2000, S. 21).

³⁷ An dieser Stelle zeigt sich, wie eng auch das Entwickeln wissenschaftlicher Konzepte häufig mit der jeweiligen (Lern-) Biographie der Forschenden verbunden ist: FUCHS-BRÜNINGHOFF hatte parallel zu ihrer Tätigkeit im Alphabetisierungsprojekt der VHS Aachen eine Weiterqualifizierung im Bereich Beratung am dortigen Alfred-Adler-Institut absolviert (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 90). Aus dieser Gleichzeitigkeit heraus entstand die Grundidee, Beratung und Lehre zu einem Prinzip zu integrieren, des Weiteren legte sie vermutlich auch die Entscheidung für das Heranziehen des Ansatzes nach ADLER (aus lernbiografischen Gründen) nahe.

³⁸ Nähere Informationen zum DIE-Zertifikat Beratung finden sich unter: <http://www.die-frankfurt.de/fortbildungen/qualifizierungen.asp#DIE-ZertifikatBeratung>.

An genau dieser Stelle unterscheidet sich die aktuelle Diskussion um selbstgesteuertes Lernen³⁹ von den dargestellten Konzepten. FUCHS-BRÜNINGHOFF stellt in ihrem Aufsatz aus dem Jahr 1987 noch fest:

Aus dem Selbst- und Weltbild, die ein Ergebnis erlebter Er- und Entmutigung sind, und aus der aktuellen Lebenssituation erwachsen unbewusste Handlungssteuerungen, die zum Gelingen oder Misslingen von Lernen beitragen. Bei erfolgreichem Lernen bedarf es kaum einer Thematisierung dieser unbewussten Handlungssteuerungen, notwendig wird das Aufgreifen dieses Themas dagegen beim Auftreten von Lernproblemen. (Fuchs-Brüninghoff 1987, zitiert nach Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85)

Selbstgesteuertes Lernen baut zwar grundsätzlich auf derselben Feststellung auf (Lernverhalten werden durch unbewusste Prozesse gesteuert), argumentiert im Weiteren jedoch exakt umgekehrt. Das Argument für Lernberatung lautet hier: Eine Thematisierung dieser unbewusst ablaufenden Prozesse mit dem Ziel, sie reflexiv, also bewusst zugänglich zu machen, ermöglicht eine Verbesserung prinzipiell jeden Lernprozesses, da sie den Lernenden in die Position versetzt, das eigene Lernen bewusst steuern zu können. Sie ist also nicht nur dann nötig, wenn Lernen bereits gescheitert oder vom Scheitern bedroht ist, sondern wird generell zum konstitutiven Element von Lernprozessen. In dieser Argumentation wird auch der von SCHIERSMANN erhobene Vorwurf des Defizitansatzes der Konzeptionen von VOLK-VON BIALY und FUCHS-BRÜNINGHOFF in seiner Unterscheidung zur heutigen Diskussion deutlich.

Trotzdem erscheint es meiner Ansicht nach als recht fragwürdig, vorliegende Konzeptionen quasi kollektiv zu ignorieren, ohne sie zuvor einer systematischen Aufarbeitung zu unterziehen, lediglich weil sie aus einem bestimmten (vielleicht weniger prestigeträchtigen) Weiterbildungsbereich heraus entwickelt wurden⁴⁰. Schon für die reale Entstehungszeit konstatiert Fuchs-Brüninghoff ein „Nebeneinander und nicht ein Miteinander von Theorie und Praxis“ (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 89). Eine mögliche Erklärung für das heutige Ignorieren der Ansätze wäre, dass sie aufgrund ihrer engen Verknüpfung mit Lernschwierigkeiten nicht recht in die moderne Debatte um selbstgesteuertes Lernen zu passen scheinen, in der ja (überspitzt formuliert) davon ausgegangen wird, Lernprobleme lösen sich auf, sobald nur das beherrschende Verhalten der Dozent/innen abgestellt werde.

³⁹ Ich beziehe mich hierbei vor allem auf die von DUBS und FORNECK vertretenen Konzeptionen selbstgesteuerten Lernens, die das Element der Reflexivität ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken.

⁴⁰ Dabei gilt vor allem für das von FUCHS-BRÜNINGHOFF entwickelte Konzept wie bereits dargestellt wurde, dass es zwar im Kontext der Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen entstanden ist, jedoch aus und über diesen Zusammenhang hinaus weiterentwickelt wurde und bis heute in modifizierter Form zum Einsatz kommt (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 86f).

Obwohl beide Konzepte, was das konkrete Beratungshandeln angeht, auf einer recht allgemeinen Ebene verbleiben und lediglich auf den Bereich personaler Faktoren abzielen, enthalten sie bereits eine Reihe von Ansätzen, die in verschiedenen aktuellen Konzeptionen in veränderter Form erneut auftauchen (z. B. Reflexivität als handlungsleitende Kategorie, Anbindung von Lernberatung an eine didaktische Konzeption, Ausgangspunkt veränderte gesellschaftliche Situation und Auswirkung auf die Weiterbildung, Verbindung von Lernberatungskonzeption mit einem Fortbildungskonzept für Dozierende). Eine differenziertere Prüfung der vorliegenden Konzeptionen und Ergebnisse unabhängig von ihrem jeweiligen Entstehungskontext würde so sicherlich auch eine Reihe von Aspekten zu Tage fördern, an die in der heutigen Debatte um Lernberatung im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen gewinnbringend angeknüpft werden könnte. Um die Basis für einen ersten Einstieg in eine solche Analyse zu schaffen, wurde den ersten Ansätzen im Rahmen dieser Arbeit so viel Platz eingeräumt.

3.3 Aktuelle Ansätze

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, scheint sich in der aktuellen Debatte um Lernberatung eine erste Konkretisierung der bislang vor allem programmatisch geführten Debatte um selbstgesteuertes Lernen zu vollziehen (vgl. Forneck 2000d, S. 2). In diesem Zusammenhang taucht der Begriff in einer Vielzahl erwachsenenbildnerischer Veröffentlichungen auf und etabliert damit zunehmend ein grundlegend verändertes Professionsverständnis. Im folgenden Kapitel werde ich nun einzelne Veröffentlichungen herausgreifen und die jeweils in ihnen entwickelten Ansätze von Lernberatung genauer untersuchen. Der bereits in Kapitel 2.3 erarbeitete Fragenkatalog dient in diesem Zusammenhang als Hintergrundfolie, auf die hin die einzelnen Ansätze befragt werden.

Bereits eine oberflächliche Betrachtung der Literatur zum Thema Lernberatung macht jedoch deutlich, dass die konkreten Überlegungen meist auf der Ebene eher allgemeiner Aussagen verbleiben. Eine umfassend ausgearbeitete *Konzeption* von Lernberatung liegt aktuell noch nicht vor. Ich möchte daher im folgenden Kapitel lediglich von unterschiedlichen aktuellen *Ansätzen* zum Thema Lernberatung sprechen. Diese sind von Fall zu Fall auf deutlich unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln (als Titel und Teilelement eines konkreten Projekts, als heuristische Handreichung für Lehrende, als theoretische Überlegung im Rahmen einer übergreifenden Konzeption oder Teil einer didaktischen Konzeption) und von daher aus naheliegenden

Gründen hinsichtlich ihrer Differenziertheit und Reichweite nur bedingt vergleichbar.

Abschließend möchte ich betonen, dass diese Darstellung angesichts der permanent zunehmenden Anzahl von Modellprojekten zum selbstgesteuerten Lernen und der damit verbundenen Literaturlage keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt⁴¹. Vielmehr werden im Folgenden einige der vorhandenen Ansätze exemplarisch zusammengestellt, um die Bandbreite und Vielschichtigkeit der aktuellen Diskussion deutlich zu machen.

3.3.1 Lernberatung als modifizierter Lehrbegriff im Kontext der Individualisierung von Lernprozessen (KEMPER, KLEIN)

Die zentrale und immer wieder zitierte Veröffentlichung zum Themenbereich Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung der letzten Jahre bildet der 1998 von KEMPER und KLEIN publizierte Band „Lernberatung“. Unter diesem Titel stellen die Autorinnen die Ergebnisse einer auf der Basis verschiedener Frauenqualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Projektes EUROPOOL erarbeiteten Konzeption⁴² dar, die in einem auf dem Hintergrund zunehmender Individualisierung und Flexibilisierung veränderten Fokus „Lernprozesse aus der Perspektive der Lernenden betrachtet und lehrendes Handeln mit Beratung verbindet“ (Zech 1999, S. 73). Das Modell wurde 1999 aufgrund seines innovativen Charakters sowie seiner Nachahmungswürdigkeit mit dem „Preis für Innovation“ des DIE ausgezeichnet (vgl. a. a. O., S. 74).

Betrachtet man die Veröffentlichungen genauer wird jedoch schnell deutlich, dass in der Konzeption von KEMPER und KLEIN der Begriff Lernberatung weit mehr umfasst als die Beschreibung einer veränderten professionellen Tätigkeit, die sich in erster Linie als Beratung versteht. Die folgende Aufzählung von Aspekten, welche der Lernberatungsbegriff im Verständnis der Autorinnen einschließt, macht die Breite und Vielschichtigkeit seiner Verwendung in ihrem Ansatz deutlich: „Lernberatung steht für ... eine andragogische Konzeption ..., einen angereicherten Lehrbegriff ..., ein Lernarrangement ..., eine andragogische Grundhaltung ..., die Suche nach Inhalten, Strukturen und Gestaltungsabsätzen einer veränderten Lernkultur“ (Kemper, Klein 1999a, S. 75f). Konkretes Beratungshandeln bildet hier also nur einen kleinen Bestandteil einer umfassenden „Konzeption beruflicher

⁴¹ So bleibt beispielsweise das in Anlehnung an GREIFS Modell selbstorganisierten Lernens von KURTZ beschriebene Förderprogramm für Mitarbeiter/innen in der Darstellung unberücksichtigt (vgl. Kurtz 1996).

⁴² Der von KEMPER und KLEIN entwickelte Gesamtansatz wird an dieser Stelle aufgrund seiner hohen Ausdifferenziertheit als *Konzeption* bezeichnet, wohingegen ihre Aussagen zum Bereich Lernberatung wiederum, wie noch gezeigt werden wird nicht über *Ansätze* hinausgehen.

Erwachsenenbildung, die Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens aus der Sicht der organisierten Weiterbildung gibt“ (a. a. O., S. 75).

Ich werde nun zunächst kurz auf die dem Konzept zugrundeliegenden Grundannahmen und Elemente eingehen, bevor ich die konkreten Aussagen der Autorinnen zu Funktion und Gestaltung von erwachsenenbildnerischem Lernberatungshandeln näher betrachte.

Als sechs „Leitprinzipien“ ihres Konzepts, an denen sich professionelles Handeln im Sinne von Lernberatung orientieren soll, benennen die Autorinnen dabei die folgenden (Kemper, Klein 1998, S. 40-48; Kemper, Klein 1999b, S. 84f):

- „Biografiebezug“ (Auseinandersetzung mit den biografischen Lernerfahrungen als Basis einer aktiven Steuerung des eigenen Lernprozesses)
- „Kompetenzorientierung“ (individuelle Fähigkeiten und Stärken stehen statt Defiziten im Zentrum und werden zum Ansatzpunkt für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess)
- „Sicherung von lern- und lebensbiografische Kontinuität“ (Anknüpfen an und Integration von Lernen in bisheriges Wissen und Können)
- „Reflexionsorientierung“ (Nachdenken über das eigene Denken und Handeln bzw. die jeweiligen Wechselwirkungen, praktiziert auf individueller und Gruppenebene)
- „Orientierung an den Lerninteressen“ (Identifikation von individuellen Lerninteressen als Ausgangspunkt für die aktive Steuerung des eigenen Lernens) sowie
- „Transparenz und Partizipation“ (Durchschaubarkeit der Zusammenhänge und Abläufe auf organisatorischer Ebene als Basis für eine aktive Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung ihrer Lernprozesse).

In diesen Punkten wird die grundlegende Umorientierung von einer Lehr- hin zu einer Lernzentrierung deutlich, wobei die Autorinnen explizit an das Prinzip der Teilnehmerorientierung (TIETGENS) anschließen (vgl. Kemper, Klein 1999b, S. 84).

Zur Strukturierung des konkreten Lernprozesses setzen KEMPER und KLEIN nun verschiedene „Kernelemente“ ein, welche die Umsetzung der oben entwickelten Prinzipien in die Praxis absichern und eine Selbststeuerung des Lernens gewährleisten sollen. Als solche beschreiben sie das „Lerntagebuch“, die „Lern-Planungskonferenz“, den „Lernquellenpool“ sowie „Fachreflexion und Feedback“ (Kemper, Klein 1999a, S. 83ff; vgl. auch Kemper, Klein 1998,

S. 82-140). Lernberatung als konkretes Handeln taucht bisher weder in den Grundprinzipien noch als eines der Kernelemente auf. Der Begriff subsumiert in dieser Konzeption also die unterschiedlichsten innovativen Elemente und steht damit mehr symbolisch für bestimmte mikrodidaktische Veränderungen und die ihnen zugrundeliegende Haltung als für eine ausdifferenzierten erwachsenenbildnerischen Beratungsansatz. Sieht man jedoch einmal von der mit dem Begriff verbundenen Symbolik ab und betrachtet die Konzeption von KEMPER und KLEIN gezielt auf die tatsächlichen Aussagen zum Lernberatungshandeln hin, so wird deutlich, dass dieses in ihren Ausführungen nur eine geringe Rolle spielt und die wenigen Aussagen hierzu auf einer recht allgemeinen Ebene verbleiben.

Die Autorinnen grenzen sich zunächst, wie bereits in Kapitel 3.3 angedeutet, deutlich von den defizitorientierten Ansätzen aus dem Kontext der Entstehung des Begriffs in den 1970er Jahren ab und vertreten demgegenüber ein „ressourcenorientiertes Beratungsverständnis“ (Forneck 2000d, S. 10), das „die Individuen beim Aktivieren ihrer Potenziale und Kompetenzen für die Steuerung und Organisation ihres Lernprozesses ... beratend“ begleitet (Kemper, Klein 1998, S. 59). Sie begreifen Lernberatung als „argumentative[n] Austausch um das Lernen, der in der Metaperspektive stattfindet“, wobei sie Initiative und Beratungsanlass deutlich auf der Seite den Lernenden verorten. Zu den professionellen Eigenschaften eines Lernberatenden zählen sie „Empathie“, „Sachkompetenz in Sachen Lernen“ und „Ergebnistoleranz“ (a. a. O., S. 60). Insgesamt lehnen sie sich damit an das non-direktive Beratungskonzept der humanistischen Psychologie (ROGERS) an. Ihre Aussagen zum „Lernberatungsgespräch“ verbleiben mit der Feststellung, es sei „eine Einrichtung, bei der es um einen argumentativen Austausch um das Lernen gehen soll“ jedoch auf einer sehr allgemeinen Ebene (Kemper, Klein 1998, S. 73).

Die Autorinnen setzen sich zum Ziel, Beraten und Lehren unter dem Begriff Lernberatung verknüpft mit einer recht speziellen didaktischen Konzeption zu einem neuen professionellen Handeln zu integrieren, differenzieren diese Verknüpfung konkret jedoch nicht näher aus (vgl. Forneck 2000d, S. 10). Vielmehr formulieren sie hierzu in erster Linie allgemeine Aussagen, die an die beschriebenen Leitprinzipien anknüpfen und Lernberatungshandeln nicht weiter konkretisieren.

3.3.2 Lernberatung in der Konkretisierung selbstgesteuerter Lernprojekte (Projekt SeGeL/Dietrich)

Das Projekt SeGeL⁴³ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) untersuchte die Umsetzung von Prinzipien selbstgesteuerten Lernens im institutionellen Kontext. Dabei arbeitete man in Kooperation mit unterschiedlichen Weiterbildungsinstitutionen jeweils auf deren konkrete Bedürfnisse zugeschnittene Arrangements aus, über die selbstgesteuertes Lernen zunächst im Rahmen einzelner Projekte implementiert werden sollte. Diese Projekte wurden von Seiten des Projekts in Planung und Durchführung unterstützt sowie anschließend evaluiert. Auf dieser Basis wurde es möglich, sowohl theoretische Ansätze zu entwickeln als auch diese anschließend mit der tatsächlichen Umsetzungsrealität zu kontrastieren. Dies macht die Darstellung besonders interessant, da in die Entwicklung z. B. eines Lernberatungsbegriffs sowohl theoretische Grundlagen als auch die im Rahmen der Projektpraxis aufgetretenen Schwierigkeiten und Problemfelder mit einbezogen werden können.

In der Arbeit des Projekts erwies sich der Bereich (Lern-)Beratung nach Aussage der Projektleitung als eine „Kernthematik“, hinsichtlich der immenser Klärungsbedarf auf Seiten aller Beteiligten bestand (Dietrich 2000, S. 109). Theoretisch begründet sich ein solcher grundlegender Bedarf nach Lernberatung damit, dass Lernende, die sich für einen institutionellen Kontext entscheiden, ihr Lernprojekt offensichtlich „nicht alleine bewältigen wollen, können oder sollen“ und so also auf eine/n Professionelle/n angewiesen sind, der/die ihnen zwar nicht mehr die relevanten Inhalte lehrend vermittelt, sie aber doch in ihrem Vorhaben unterstützt (a. a. O., S. 102) (vgl. Kapitel 2.3). Um diese veränderten Aufgaben des ehemaligen Lehrenden treffend mit einem neuen Begriff zu belegen, führt DIETRICH den Ausdruck des „Lernvermittler[s]“ ein, der seiner Einschätzung nach treffender als Lernberater/in oder Lernbegleiter/in die neue zentrale Tätigkeit der Vermittlung „zwischen Inhalten, Medien, anderen Personen und dem Lernenden“ beschreibt (a. a. O., S. 111).

In der praktischen Umsetzung differenzierte sich das Bedürfnis nach Lernberatung in vier grundlegende Beratungstypen aus. In erster Linie wurde sie von den Lernenden in Form von „fachliche[r] Beratung“ eingefordert, die sich z. B. auf die Klärung inhaltlicher Fragen und Unklarheiten bezog (a. a. O.,

⁴³ Die Abkürzung SeGeL steht für den Titel des Projekts „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“, das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung unter der Leitung von Stephan DIETRICH von Juni 1998 bis März 2000 durchgeführt wurde.

S. 105). Der/die Lernvermittler/in muss dafür zwar Expert/in des behandelten Inhalts sein, darf jedoch nicht der Versuchung erliegen, die an ihn/sie gerichteten Fragen direkt zu beantworten. Die zweite Dimension, die im Rahmen des Projektes identifiziert werden konnte, benennt der Autor als „Lernberatung im engeren Sinn“ (ebd.). Sie bezieht sich auf „Lerntechniken, Lernmethoden, Lernstrategien und die Nutzung von Lernquellen und Lernmedien“ sowie Aspekte des Selbstmanagements beim Lernen (ebd.). Für diese Beratungsdimension benötigt der/die Professionelle vor allem Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich des Lernens Erwachsener. Unter dem Begriff „Lernberatung im weiteren Sinn“ fasst DIETRICH nun eine dritte Form der Beratung, „in der es darum geht, die Handlungen des Lernenden zu verstehen und ihn dabei zu unterstützen, sich selbst zu verstehen“ (a. a. O., S. 106). Hinsichtlich dieser Dimension schließt DIETRICH deutlich an die Konzeption von Lernberatung an, die im Zusammenhang mit Alphabetisierungskursen von FUCHS-BRÜNINGHOFF auf der Basis eines individualpsychologischen Ansatzes entwickelt wurde (vgl. Kapitel 3.2.2) und die in biografischer Orientierung darauf abzielt, dem/der Lernenden die jeweiligen persönlichen Präferenzen als Ergebnis einer individuellen Lerngeschichte verstehbar zu machen (vgl. ebd.). Des Weiteren erfüllt sie nach DIETRICHS Einschätzung die Aufgabe, auch für die Person des Beratenden ein Verstehen der Wege und damit auch der etwaigen Irrwege des Lernenden zu ermöglichen (vgl. ebd.). Als letzte Form der Beratung benennt DIETRICH die sog. „Beratung der Gruppe“, die sich vor allem auf Situationen bezieht, in der selbstgesteuertes Lernen in Gruppen vollzogen wird und für die er in erster Linie Kompetenzen der „Gruppenbegleitung und Moderation“ für nötig erachtet (ebd.). Neben diesen vier Beratungsformen erwähnt DIETRICH noch die Möglichkeit, dass sich in der veränderten Lernform selbstgesteuerter Angebote Teilnehmendenbedürfnisse nach Zuwendung und Aufmerksamkeit über Beratungsbedarf äußern (vgl. ebd.).

Festgestellt wurde darüber hinaus, dass Lernberatung idealerweise in allen Phasen des Lernprozesses zur Verfügung stehen sollte, wobei ihr je nach Phase entsprechend verschiedene inhaltliche Schwerpunkte zugeordnet werden: Vor Beginn des Lernprozesses (Hinweis auf die besondere Arbeitsform, Klärung der Passung mit den Bedürfnissen des Lernenden), an seinem Beginn (Einführung in die Arbeitsform, Zielklärung), prozessbegleitend (Bearbeitung auftauchender Fragen und Probleme) sowie zum Abschluss des Lernprojekts (Reflexion der Lernerfolge, Transfer und weitere Schritte).

Auch hinsichtlich der zugrundeliegenden Beratungshaltung schließt DIETRICH weitgehend den von FUCHS-BRÜNINGHOFF entwickelten Grundsätzen an⁴⁴, ergänzt deren individualpsychologische Fundierung jedoch noch um den Aspekt einer konstruktivistischen Sichtweise (vgl. a. a. O., S. 108). Das Beratungsverständnis ist (wie bereits ausführlich dargestellt wurde) gekennzeichnet durch prinzipielle Freiwilligkeit, Ergebnistoleranz sowie die Annahme, dass der Lernende grundsätzlich als Expert/in des eigenen Lernprozesses anzusehen ist (vgl. a. a. O., S. 108f).

3.3.3 Lernberatung als „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Siebert)

SIEBERT (2000) stellt in seinen Überlegungen den Begriff Lernberatung in den Kontext der Theorie des radikalen Konstruktivismus, aus der er auch generell die Begründung selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenenbildung ableitet (vgl. dazu Kapitel 2.2.2.5 dieser Arbeit).

Auf der Basis der Grundlagen der konstruktivistischen Auffassung vom Lernen und ihren Konsequenzen für die Erwachsenenbildung entwickelt der Autor seine Gedanken im Hinblick auf eine Begründung professionell pädagogischen Verhaltens weiter⁴⁵. Dabei steht der Begriff „Beobachtung“ im Mittelpunkt seiner Überlegungen (Siebert 2000, S. 96). „Wenn wir Lehre vor allem als Lernhilfe begreifen, wird die *Beobachtungssensibilität* zur zentralen pädagogischen Kompetenz“ (ebd.). SIEBERT schließt in diesem Punkt an die Begrifflichkeit des Konstruktivismus an, in dem er pädagogisches Handeln im konstruktivistischen Sinn als eine spezielle Form von „Beobachtungen zweiter Ordnung“ konzipiert. Wenig später führt er dazu weiter aus: „Zur pädagogischen Kompetenz gehört ein diagnostischer Blick, das heißt eine Aufmerksamkeit für die Formen des Wahrnehmens, Erkennens, Argumentierens“ (a. a. O., S. 97). Diesen Formen solle sich der/die Erwachsenenbildner/in nun reflexiv beobachtend zuwenden, wobei SIEBERT als unterschiedliche Ebenen, auf welche sich die Beobachtungen zweiter Ordnung im Lerngeschehen beziehen sollen, die „Selbstbeobachtung als Pädagoge“, die „Beobachtungsrelativität der Lehrinhalte“ sowie die „Beobachtung der Lernenden“ benennt (a. a. O., S. 96). „Reflexive Selbstwahrnehmung“ wird in dieser Sichtweise zur unabdingbaren Basis von Lernberatungshandeln (a. a. O., S. 98).

⁴⁴ Diese Anleihen an die Konzeptionen FUCHS-BRÜNINGHOFFS erklären sich daraus, dass die Autorin am Projekt SeGeL in der Funktion der institutionellen Projektkoordination beteiligt war.

⁴⁵ Mit dieser Ausweitung der radikal-konstruktivistischen Theorie, so dass sich aus ihr die Herleitung professioneller Aufgaben für ErwachsenenbildnerInnen ergibt, reagiert Siebert auf die Kritik, im Rahmen konstruktivistischer Entwürfe werde implizit einer Tendenz der Deprofessionalisierung das Wort geredet.

Inhaltlich soll Beratungshandeln nach SIEBERTS Vorstellung die Dimensionen „Psychologik“, „Sachlogik“ und „Handlungslogik“ integrieren (ebd.). Damit geht sie über eine rein reflexive Thematisierung der Aneignungsstile der Lernenden hinaus und bezieht auch die inhaltlich-sachbezogene Ebene sowie die Umsetzung des Gelernten im Handeln mit ein. Dazu, wie dies konkret geschehen soll, gibt der Autor jedoch keinen Hinweis.

Insgesamt bleibt die Integration professionell erwachsenenbildnerischen Handels in eine radikal-konstruktivistisch konzipierte Erwachsenenbildung jedoch auch unter dem Label Beratung problematisch. SIEBERT weist in diesem Zusammenhang in Anlehnung an MADER auf die jeglicher Form von Beratung zugrundeliegende „Paradoxie“ hin und macht damit nochmals deutlich, wie sehr auch alle Beobachtungen des „Lernbeobachter[s]“ als „relativ und kontextabhängig“ anzusehen sind. Lernberatung muss also in konstruktivistischen Konzeptionen prinzipiell als eine Gradwanderung begriffen werden. Insgesamt bleibt SIEBERT mit seinem Ansatz bisher auf einer ausschließlich paradigmatischen Ebene, da er weitere Konsequenzen (wie z. B. konkrete Formen von Lernberatungshandeln oder Wege der Qualifizierung von Lernbeobachter/innen für die Ausbildung reflexiver Selbstwahrnehmung) bisher nicht mit aufgreift⁴⁶.

3.3.4 Lernberatung als „Scaffolding“ (DUBS)

Die Bezeichnung und Konzeption von Lernberatung als Scaffolding findet sich im deutschsprachigen Raum vor allem in den Arbeiten von DUBS. Begrifflich bezieht sich der Autor dabei auf den aus der angloamerikanischen Debatte des radikalen Konstruktivismus entlehnten Begriff des Scaffolding⁴⁷, welches

⁴⁶ In seiner erst vor wenigen Wochen erschienenen Monographie „Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung“ widmet SIEBERT (2001) dem Themenbereich Lernberatung zwar ein vom Umfang her recht langes Kapitel, eine Konkretisierung des Lernberatungsbegriffs nimmt er jedoch auch dort nicht vor (vgl. S. 97-140). Vielmehr stellt er in den einzelnen Unterkapiteln verschiedene Schlagworte zusammen, welche im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen und Lernberatung auf den unterschiedlichsten Ebenen diskutiert werden (Förderung von Metakognition und Selbstlernkompetenzen, Moderation, Lernarrangements u.ä.) und leitet aus diesen jeweils normativ formulierte Anforderungen an den/die Lernberatende/n ab, die in einer Art Patchwork die Umrisse eines veränderten Professionsbildes erkennen lassen, jedoch an vielen Stellen nicht über die Ebene allgemeiner Aussagen hinausgehen. So z. B. solle er/sie „aufmerksamer Lernbeobachter“ (Siebert 2001, S. 116), Spezialist/in für Metakognition (vgl. a. a. O., S. 111) und zugleich – als „Anwälte der Sache“ – Expert/innen für die behandelten Inhalte sein (a. a. O., S. 100), sollen die Anschlussfähigkeit des Lernens sicherstellen (vgl. a.a.O., S. 131), „Differenzerfahrungen und einen Wechsel der Beobachtungsstandpunkte ... unterstützen“ (a. a. O., S. 107), den Arbeitsprozess einer Gruppe moderierend strukturieren (vgl. a. a. O., S. 116) u. a. m. Letzten Endes beschließt er das Kapitel mit zehn auf „Erfahrungswissen“ begründeten „Empfehlungen“ für Lernberatende, da gesichertes Wissen über Lernberatung bisher noch weitestgehend fehle (a. a. O., S. 138). Dabei systematisiert er weder die unterschiedlichen bereits in seinen Ausführungen angesprochenen Aspekte in einer einheitlichen Darstellung, noch definiert er zukünftige Forschungsansätze, über welche die fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnisse gewonnen werden könnten.

⁴⁷ Scaffold [engl.] = das Gerüst; scaffolding = ein Gerüst bauen

er auf der Basis eines „gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes“ zur Förderung von selbstreguliertem lebenslangem Lernen konzipiert (Dubs 1999, S. 60).

DUBS nimmt dabei zunächst eine Analyse der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen vor und bestätigt sie dahingehend, dass die Förderung von Lerner/innenaktivitäten im Sinne eines lebenslangen und selbstregulierten Lernens zum Aufbau von „Wissensnetzwerken“ zukünftig aufgrund der veränderten Anforderungen an Weiterbildung zunehmend von Bedeutung sein werden. Dabei negiert er jedoch, dass eine reine Umstellung auf sog. aktive Lernformen die Voraussetzungen für den Erwerb solcher Selbstlernkompetenzen fördern. Stattdessen stellt er fest: „Entscheidend sind nicht Lernaktivitäten an sich, sondern ausschlaggebend ist die Qualität dieser Aktivitäten“ (Dubs 1999, S. 59). Diese hängt seiner Meinung nach auch deutlich von der Qualität der Interventionen der Lehrenden ab.

Es nützt also nach seiner Einschätzung nichts, sich in der Betrachtung selbstgesteuerter Lernprozesse lediglich auf die Handlungen der Lernenden zu konzentrieren. Vielmehr sollte das Augenmerk seiner Ansicht nach zunehmend auf die anspruchsvollen neuen Aufgaben der Lehrenden gerichtet werden, die als Experten ihres eigenen Lernens empathisch, ausdauernd und entgegen ihrer gewohnten Handlungsform des Belehrens arbeiten müssen (Dubs 1998, S. 283), um den Anforderungen der Initiierung und Begleitung von „substanziellen Lerntätigkeiten“ gerecht zu werden (Dubs 1999, S. 60).

Scaffolding bezeichnet dabei in seiner Definition ein Handeln, in dem „die Lehrkraft ... die Lernenden bei ihrem Lernen in der Gruppe [unterstützt], indem sie Anstöße und Anregungen bei der Konstruktion von Wissen sowie zum Aufbau von Lern- und Denkprozessen (aber keine Lösungen und Arbeitsanweisungen) gibt“ (Dubs 1999, S. 63). DUBS belässt diesen Anspruch nun jedoch nicht auf einer ausschließlich normativ-unkonkreten Ebene, sondern ist bemüht, ihn weiter in Form von „Anregungen für mögliche Verhaltensweisen bei der Lernberatung in konkreten Unterrichtssituationen“ zu bestimmen (Dubs 1998, S. 284). Anhand der Analyse von Videoaufnahmen in Gruppensituationen versucht er, Lehrer/innenhandeln zu operationalisieren und entwickelt auf dieser Basis eine sog. „Taxonomie des Scaffoldings“, in der er orientiert an verschiedenen unterrichtlichen Situationen Anregungen für Interventionen der Lehrpersonen im Sinne eines solchen lernberatenden Verhaltens zusammenträgt (a. a. O., S. 284ff; Dubs 1999, S. 64ff). Diese strukturiert er nach Phasen im Lernprozess („Lernhandlungen planen“, „anregen“, „ausführen“, „bewerten“ und „reflektieren“), wobei er zu allen Bereichen unterschiedliche Unterdimensionen sowie beispielhafte

Formulierungen in Frageform aufzählt (ebd.). DUBS betont, dass dabei bisher nicht die Verwirklichung einer vollständig wissenschaftlich abgrenzbaren Systematik im Vordergrund stand. Vielmehr ist seine Zusammenstellung eher praktisch-heuristisch orientiert (vgl. Dubs 1998, S. 284; Dubs 1999, S. 63).

An dieser Stelle nun die ohnehin bereits komprimierte Taxonomie in einer wiederum zusammengefassten Form wiederzugeben, halte ich nicht für sinnvoll. Der/die interessierte Lesende möge diese daher direkt in einem der beiden Artikel nachlesen.

3.3.5 Lernberatung als „reflexive Praktik“ (FORNECK)

Der im folgenden Abschnitt dargestellte Ansatz bildet (auf den Teilbereich Lernberatung bezogen) die theoretische Grundlage der Qualifizierungsmaßnahme, in deren Rahmen das Material der Analyse dieser Diplomarbeit erhoben wurde. Er ist auf diesem Hintergrund also von besonderer, sozusagen doppelter Relevanz. Allerdings befindet sich speziell der Ansatz von Lernberatung im Projektkontext aktuell noch stark in der Entwicklung und wird im Kontext des momentan durchgeführten zweiten Durchgangs der Qualifizierungsmaßnahme zunehmend weiter konkretisiert und ausdifferenziert. Die hier vorgestellten Zusammenhänge können also nur ein vorläufiges Bild des momentanen Diskussionsstandes wiedergeben. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen ausschließlich auf die bislang unveröffentlichten und lediglich im Rahmen des Qualifizierungsprojekts ausgegebenen Studienmaterialien (vgl. Forneck 2000a-2000d), welche die Basis der inhaltlichen Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit der Thematik bildeten.

In seinem Ansatz von Lernberatung als „reflexiver Praktik“ verwirklicht FORNECK die Einbindung erwachsenenbildnerischen Beratungshandelns in ein komplexes didaktisches Konzept auf der Basis der Prinzipien selbstgesteuerten Lernens. Lernberatung oder „Beratende Lernreflexion und -rekonstruktion (BRR)“ bildet ein zentrales Element der von ihm entwickelten didaktischen Konzeption des selbstsorgenden Lernens (sesoLe)⁴⁸ und wird in

⁴⁸ Der Ansatz des selbstsorgenden Lernens stellt eine äußerst komplexe und aktuell noch in der Entwicklung befindliche Konzeption dar, die u.a. eine Analyse gesellschaftlicher „Modernisierungsimperative“ und der daraus resultierenden Anforderungen für die Weiterbildung mit neuen Ergebnissen der Metakognitionsforschung sowie einer Kritik an unterschiedlichen Dimensionen der derzeitigen Diskussion um selbstgesteuertes Lernen in einem anspruchsvollen didaktischen Entwurf integriert. Dieser bildet die inhaltliche Basis des Weiterbildungsstudiengangs QINEB, der Kursleitende und Studierende der Erwachsenenbildung in diesem neuen Lernkonzept schult und in dessen Rahmen auch das Material dieser Arbeit erhoben wurde (vgl. Kapitel 6.1). Die vielschichtigen theoretischen Hintergründe sowie didaktischen Elemente von sesoLe an dieser Stelle im Einzelnen aufzugreifen, würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, weswegen sie im Folgenden lediglich angedeutet und konkret auf das Element BRR bezogen dargestellt werden. Obwohl die

dieser als eine von mehreren unterschiedlichen „reflexiven Praktiken“⁴⁹ verstanden, die zum Einsatz kommen, um das aufgrund verlagter Steuerungsmechanismen veränderte Verhältnis zwischen Lernenden und Lernberatenden zu „konstituieren und [zu] strukturieren“, wobei sie gleichzeitig die reflexive Hinwendung des Lernenden auf seinen eigenen Lernprozess anregen sollen (Forneck 2000c, S. 3). Ein Kennzeichen von Lernberatung als „reflexiver Praktik“ liegt dabei in der konzeptionell engen Verknüpfung von speziell auf den aktuellen Lerngegenstand bezogenen inhaltlichen Aspekten mit der Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten. „Lernberatung ist ein individueller Beratungsprozess, der auf die Entwicklung der einzelnen Lerner/innen und ihren jeweiligen Standort im Lernprozess, auf ihre bisherige Lernbiographie und auf die Verbesserung ihrer Lernfähigkeiten zielt“ (Forneck 2000d, S. 2).

FORNECK unterscheidet dabei als drei Ebenen, welche jede professionelle Lernberatung umfasst, eine „personale“, eine „inhaltliche“ sowie eine „methodische“ Dimension (vgl. Forneck 2000c, S. 33). „Personale Lernberatung“ beinhaltet dabei bspw. eine Auseinandersetzung mit allen Aspekten, die auf einen (lern-) biografischen Hintergrund des aktuellen Lernverhaltens verweisen oder aber mit der aktuellen Lebenssituation des Lernenden zusammen hängen (a. a. O., S. 34).

Unter dem Stichwort „Techniken der Reflexion“ verweist FORNECK des Weiteren auf verschiedene Instrumente, die als „professionelle Hilfsmittel“ die Gestaltung von Lernberatung erleichtern können (Forneck 2000d, S. 5). Als solche benennt er u. a. zwei Fragenkataloge als Instrumente zur Erleichterung einer reflexiven Zuwendung zum eigenen Lernen von Seiten des Lernenden (Katalog zur Selbst- sowie Fremdeinschätzung des eigenen Lernvermögens nach Kemper, Klein 1998; Fragenkatalog zur Reflexion des eigenen Lernprozesses nach Freimuth, Hoets 1998⁵⁰) sowie ein eigens entwickeltes „Anamneseraster zur Erfassung von Bewältigungstechniken in Lernsituationen“ (a. a. O., S. 4-7). Diese Instrumente sollen es dem

Konzeption von sesoLe sich in vielen Punkten kritisch vom gängigen Verständnis des Selbstgesteuerten Lernens abgrenzt, wird es im Rahmen dieser Arbeit als eine (Sonder-)Form desselben, als ein „spezifisches Konzept des selbstgesteuerten Lernen“ behandelt (zitiert aus der online veröffentlichten Beschreibung zu QINEB, in Internet unter <http://www.erziehung.uni-giessen.de/eb/nil/info/index.html>).

⁴⁹ Als weitere reflexive Praktiken definiert FORNECK die folgenden: Weiterbildungsjournal zur Externalisierung und Rekonstruktion (WER), Kooperativer Erfahrungsaustausch (KEA), Wissensplattformtreffen (WPT), Leistungsstandardisierung und -messung (LSM), Dokumentation der Lernwege (DLW), Explizite Handlungskommentierung (EHK), Dokumente zur methodischen Bearbeitung von Lernaufgaben (MBLs) (Forneck 2000c, S. 3-5).

⁵⁰ Der Autor bezieht sich hier auf folgende Veröffentlichung: FREIMUTH, J., HOETS, A.: Arbeitsplanung. In: GREIF, KURTZ 1998.

Lernberatenden sowie dem Lernenden erleichtern, einen reflexiven Zugang zum durchlaufenen Lernprozess zu erhalten. Auch das reflexive Element des Weiterbildungsjournals (WER), in das (vergleichbar z. B. mit dem Lerntagebuch in der Konzeption von KEMPER und KLEIN) inhaltlich Erarbeitetes ebenso wie Lernerfahrungen und metakognitive Reflexionen eingetragen werden sollen, kann in der Lernberatung dazu genutzt werden, den individuellen Lernprozess des Ratsuchenden anhand konkreter Dokumentationen nachzuvollziehen und dabei sein/ihr Vorgehen auf inhaltlicher, methodischer und auch persönlich-lernbiografischer Ebene gemeinsam zu reflektieren und auf dieser Basis zu optimieren. Auch dabei steht die reflexive Rekonstruktion des Lernprozesses im Mittelpunkt.

Lernberatung stellt sich in FORNECKs Konzeption also eingebunden in ein Netz aus unterschiedlichen didaktischen Elementen dar, die eine reflexive Zuwendung des Lernenden auf sein/ihr eigenes Lernen anregen und realisieren wollen. Dabei ist sie konzipiert als auf den konkreten Lerngegenstand in seiner inhaltlichen Dimension bezogen, dessen Strukturierung der Lernende sich anhand einer nach latenten Sinnstrukturen aufgebauten Lernarchitektur erarbeitet. Das heißt, Lernberatung im Sinne von BRR kann nur dann stattfinden, wenn vom Lernberatenden die „Analyse der strukturellen Zusammenhänge des Materials mit dem [konkreten] Lernverhalten [des Teilnehmenden] in Verbindung gesetzt wird“ (Forneck 2000d, S. 4).

4 EMPIRISCHE FORSCHUNGEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Betrachtet man die Literatur zum aktuellen Stand der Erwachsenenbildungsforschung so fällt auf, dass immer wieder kritisch angemerkt wird, wie sehr es ihr „an Kontinuität mangle, dass die Forschungsaktivitäten zersplittert bleiben und dass zumeist nicht einmal auf den schon erreichten Forschungsstand aufgebaut wird“ (Born 1999, S. 336, vgl. auch Gieseke, Meueler, Nuisl 1992).

Um diesem Vorwurf so weit als möglich entgegenzuwirken und insgesamt die sinnvolle Einordnung der Arbeit in den Gesamtkontext erwachsenenbildnerischer Forschungsperspektiven zu gewährleisten, möchte ich im Folgenden etwas weiter ausholen.

Die durchgeführte Untersuchung versteht sich als qualitativ-empirische Interaktionsanalyse und steht damit in einem gewissen inhaltlichen wie auch forschungslogischen Zusammenhang. Die Debatte um die Bedeutung solcher empirischer Realanalysen bildet jedoch darüber hinaus einen Teil des umfassenderen Kontexts empirischer Forschungen in der Erwachsenenbildungs- und Erziehungswissenschaft. Sie erschließt sich daher erst in ihrer vollen Bedeutung, betrachtet man sie eingebettet in denselben. Aus diesem Grund sollen im folgenden Abschnitt zunächst die wesentlichen Linien der historischen Entwicklung sowie einige grundlegende Arbeiten empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung kurz dargestellt werden, bevor ich mich im weiteren Kapitel konkret dem Themenbereich der Lehr-Lernforschung sowie anschließend der qualitativen Interaktionsanalyse zuwende.

4.1 Historischer Überblick

4.1.1 Erwachsenenbildung nach 1945: Rekonstruktion und realistische Wende

Wirft man einen Blick auf die Geschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft⁵¹ und Erwachsenenbildung nach 1945⁵², so fällt auf,

⁵¹ Die Verwendung der Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft erfolgt in diesem Zusammenhang nicht synonym, vielmehr werden sie hinsichtlich ihrer unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Fundierung bewusst und in Abgrenzung zueinander gebraucht (vgl. z. B. Brezinka 1971).

⁵² Obwohl BORN (1989) erste Ansätze empirischer Forschungen für die Erwachsenenbildung bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts vor dem Ersten Weltkrieg verortet, sind sich die Autoren doch weitestgehend darüber einig, dass es zu einem Durchbruch empirischer Forschungsprogramme erst im Zuge der bundesrepublikanischen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg kam (vgl. Tietgens 1986, S. 79). Da der hier angedeutete geschichtliche

dass sie sich zunächst theoretisch, organisatorisch wie auch personell vor allem durch einen Rückgriff auf die bekannten Größen der Weimarer Republik auszeichnet (vgl. Dikau 1980, S. 32).

Wurde es im Zuge dieser Rückorientierung auf organisationaler Ebene (nicht nur) in der Erwachsenenbildung versäumt, sie „als ein einheitliches Gesamtsystem neu zu konzipieren und ... nach einem einheitlichen bildungspolitischen Entwurf zu organisieren“ (Arnold 1996a, S. 23), so ging auf der Ebene der Wissenschaftstheorie mit der Renaissance der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrem in erster Linie (text)hermeneutischen Methodenverständnis eine Ausrichtung auf „Einfühlen und Verstehen“ (Krüger 1997, S. 34) als primäre erkenntnisleitende Kategorien einher. Im Zentrum der Erwachsenenbildungstheorie stand in Kongruenz damit bis in die 1950er Jahre hauptsächlich die abstrakte Auseinandersetzung mit „Probleme[n] des Aufgaben- und Zielverständnisses“ (Dikau 1980, S. 33), die sich zumeist in Form einer „kulturphilosophische[n], zivilisationskritische[n], idealistische[n] Begründung des Erwachsenenlernens“ (Arnold 1996a, S. 69) sowie „philosophisch-hermeneutische[n] Reflexionen über Sinn und Wesen von Bildung“ (Siebert 1999, S. 143) niederschlug. Empirische Forschungen, wie sie bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Ansätzen durchgeführt worden waren (vgl. Born 1999, S. 329; Siebert 1999, S. 142), traten in dieser Phase in den Hintergrund.

Erst mit der erstmals von Heinrich ROTH als solche bezeichneten sogenannten „realistischen Wende“ in den Erziehungswissenschaften⁵³ Mitte der 1960er Jahre vollzog sich vor dem Hintergrund ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen⁵⁴ auch „eine grundlegende Änderung ihrer [der empirischen Forschung, A. S.] Einschätzung“ (Born 1999, S. 329) sowie damit einhergehend ein Wandel im Wissenschaftsverständnis. SIEBERT (1999) bezeichnet ihn als „Paradigmenwechsel von einer geisteswissenschaftlich-bildungsidealistischen Perspektive zu einer sozialwissenschaftlich-empirischen Orientierung“ (S. 143). Diese Entwicklungen in

Abriss lediglich auf diesen Aspekt fokussiert, soll die Geschichte der Erwachsenenbildung vor 1945 an dieser Stelle also nicht im Einzelnen interessieren.

⁵³ Als *erste* realistische Wende wird in der Erwachsenenbildung gemeinhin der sich in der sog. „Prerower Formel“ 1931 manifestierende „Kompromiss zwischen den verschiedenen Volksbildungsrichtungen“ (der sog. Alten und Neuen Richtung) der Weimarer Zeit bezeichnet (Arnold 1996a, S. 19f). Da diese Entwicklung jedoch eine Besonderheit der Erwachsenenbildung darstellt und sich lediglich auf diese bezieht, spricht man im Zusammenhang mit den Veränderungen der 1960er Jahre für die Erziehungswissenschaft insgesamt von *der* realistischen Wende.

⁵⁴ Als einige Stichworte hierzu sind zu nennen: Erste Rezession nach der Phase des sog. „Wirtschaftswunders“, Qualifikationsmangel (auch wegen ausbleibender Arbeitskräfte aus Ostdeutschland bedingt durch den Mauerbau 1961), der sog. Sputnik-Schock, Ausruf der „Bildungskatastrophe“ anlässlich von Bildungssystemvergleichen (PICHT), u. a. m.

Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung standen in einem engen Zusammenhang mit den auf bildungspolitischer Ebene angestrebten Modernisierungen der sog. „großen Bildungsreform“ (Arnold 1996a, S. 28), in der ursprünglich auch die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als quartärer Bildungssektor zumindest theoretisch angedacht war, jedoch nie in vollem Umfang verwirklicht wurde (vgl. a. a. O., S. 29 und 33; vgl. auch Wolgast 1996, S. 65ff). Die Erwachsenenbildung erfuhr in diesem Zusammenhang gleichwohl eine gesellschaftliche Aufwertung, wurde weiter ausgebaut und entwickelte sich so hin zu einer in erster Linie auf „pragmatische[r], bildungsökonomische[r] und arbeitsmarktpolitische[r] Legitimation“ aufgebauten Disziplin (Arnold 1996a, S. 69).

Die nun rasch expandierende empirische Erziehungswissenschaft griff auf die Grundlagen der (neo-)positivistischen Erkenntnistheorie (WITTGENSTEIN u. a.) sowie später den kritischen Rationalismus (POPPER u. a.) zurück und versuchte, in deutlicher Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch experimentelles Vorgehen und methodisch exakt geregelte Forschungsprogramme zu Erkenntnissen über Erziehung zu gelangen (vgl. Krüger 1997, S. 42).

Die Annahmen der empirischen Erziehungswissenschaft fanden in diesem Zusammenhang auch Eingang in die Erwachsenenbildung. So entstanden in dieser Zeit der wissenschaftstheoretischen Umorientierung auch diejenigen Untersuchungen, welche SCHLUTZ (1992) in seinem Beitrag zur DGfE-Tagung der Kommission Erwachsenenbildung 1991 als „Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung“⁵⁵ bezeichnet (S. 39). Er fasst darunter drei erwachsenenbildnerische Studien, die alle in der Folgezeit der oben beschriebenen Entwicklungen entstanden und die er für den Forschungsdiskurs der Erwachsenenbildung insgesamt als zentral erachtet. Als erste solche benennt er die sog. Göttinger Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von STRZELEWICZ, RAAPKE und SCHULENBERG (1966)⁵⁶. Thematisch ist sie in den Kontext des (vor allem aufgrund des die

⁵⁵ Unter Leitstudien versteht SCHLUTZ Untersuchungen, welche innerhalb einer Disziplin die „Forschungsdiskussion bündeln und prägen“ (1992, S. 40). Er konstatiert in seinem Beitrag weiterhin, dass es der aktuellen Erwachsenenbildungsforschung vor allem an eben solchen Studien fehle und führt dies auf die wechselseitige Beeinflussung „mangelnde[r] Forschungskontinuität“ und „unzureichende[r] Interaktionsstrukturen“ innerhalb der Disziplin zurück (a. a. O., S. 53).

⁵⁶ Im Vorfeld und als Vorläufer der Göttinger Studie entstand bereits Mitte der 1950er Jahre eine von SCHULENBERG durchgeführte Untersuchung (die sog. Hildesheim-Studie 1957). Diese gilt als „erster Versuch ..., moderne sozialwissenschaftliche Methoden auf die Erwachsenenbildung zu übertragen“ (Wolgast 1996, S. 58). 1979 wurde die Forschungsserie von STRZELEWICZ, RAAPKE und SCHULENBERG dann noch durch die sog. Oldenburg-Studie vervollständigt, so dass Siebert von der „wegweisenden Trias“ des Forscherteams spricht (Siebert 1999, S. 144f).

Erwachsenenbildung kennzeichnenden Spezifikums der Teilnahmefreiwilligkeit bereits seit den Anfängen der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Zentrum des Interesses stehenden) Themenkreises Adressatenforschung⁵⁷ einzuordnen, dem sich in den 1960er Jahren eine Vielzahl vor allem bildungssoziologischer oder zumindest soziologisch orientierter Forschungen zuwendete. Sie griff die von der – mittlerweile vor allem in den Vereinigten Staaten etablierten – empirischen Sozialforschung ausdifferenzierten Methoden auf, orientierte sich an der Anlage US-amerikanischer Untersuchungen und versuchte, über die Kombination aus einer großangelegten, repräsentativen Meinungsumfrage mit Fragebögen, Gruppendiskussionen und Intensivinterviews „die Bildungsvorstellungen der westdeutschen Bevölkerung zu ermitteln“ (Schlutz 1991, S. 41; vgl. auch Born 1999, S. 333). Durch ihre Komplexität im Forschungsdesign und die innovative, über die damals üblichen wissenschaftlichen Standards hinausgreifenden Methodenkombination⁵⁸, konnte die Göttinger Studie als erste auf Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung deutlichen Einfluss nehmen (vgl. Born 1989, S. 137). Vor allem im Bereich der Volkshochschule lieferte sie die „Grundlage für einen einschneidenden Wandel im Aufgabenverständnis“ (Born 1999, S. 333). Sie sorgte darüber hinaus für die allgemeine Anerkennung der empirischen Forschung in der Erwachsenenbildung trug damit wesentlich zur Durchsetzung der (oben bereits angedeuteten) „realistischen Wende“ bei (ebd.).

„Seit Anfang der [19]70er Jahre setzt eine Auffächerung hinsichtlich der zu erforschenden Problemfelder und Aspekte ein“ (Born 1999, S. 334). In diesem Zuge kam es auch erstmals zu einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem komplexen Geschehen innerhalb von Veranstaltungen der Weiterbildung. Obwohl dieser Bereich der Forschungen zu Lehr-Lernprozessen gegenüber der oben beschriebenen Motivforschung über keine vergleichbare Tradition verfügt, so erhielt er im Zuge der realistischen Wende doch ebenfalls

⁵⁷ In seiner historisch-systematischen Rekonstruktion der Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung identifiziert BORN (1989, 1991) in dieser Thematik das erste „problemorientierte Forschungsprogramm in der Erwachsenenbildung“ und fasst die in diesem Bereich durchgeführten Untersuchungen unter dem Stichwort „Eigenschaften und Voraussetzungen des Bildungsadressaten im kognitiven und psychischen Bereich“ zusammen (Born 1989, S. 93).

⁵⁸ TIETGENS (1981) weist auf die in der Göttinger Studie bereits enthaltenen interpretativen Anteile hin und erkennt hierin eine Verbindung mit dem sich erst später durchsetzenden interpretativen Paradigma (vgl. Tietgens 1981, S. 116, vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt). Diese Einschätzung hält SCHLUTZ jedoch für unzutreffend und betont demgegenüber, wie sehr die Autoren der Göttinger Studie selbst diese qualitativen Aspekte ihrer Untersuchung – im Geiste der wissenschaftlichen Grundorientierung ihrer Zeit – „herunterspielen“ (Schlutz 1991, S. 42).

entscheidende Impulse (vgl. Schlutz 1992, S. 45). In der von SIEBERT und GERL durchgeführten sog. Hannover Studie, deren Ergebnisse 1975 unter dem Titel „Lehren und Lernen im Erwachsenenalter“ veröffentlicht wurden, wendete sich die Forschung erstmals in einer großangelegten, quantitativen Untersuchung dem konkreten Lehr-Lerngeschehen in der erwachsenenbildnerischen Praxis zu. Anhand von standardisierten Beobachtungen sowie Befragungen der Teilnehmenden in Kursen der soziokulturellen Erwachsenenbildung setzten sich die Autoren zum Ziel, „Lehr-Lernprozesse umfassend nachzeichnen, Theorien generieren und konstruktive Praxiskritik üben“ zu wollen (a. a. O., S. 48). Die erkenntnisleitende Grundfrage der Untersuchung war hierbei die nach den Möglichkeiten und der Verwirklichung von Teilnehmerorientierung und -partizipation. Auch diese Studie zählt SCHLUTZ zu den sog. Leitstudien, da sie nach seiner Einschätzung sowohl auf inhaltlicher wie auch methodischer Ebene neue Akzente setzte. So führte sie über die oben angedeutete Fragestellung eine explizit erwachsenenpädagogische Perspektive in die Analyse ein. Methodisch realisiert sie darüber hinaus durch das Einbeziehen der Sichtweisen aller am Geschehen Beteiligten erstmals eine multiperspektivische Betrachtung (vgl. Schlutz 1992, S. 47), die bereits an GIESEKES spätere Forderung nach „Perspektivverschränkung“ erinnert (vgl. Gieseke 1986, 1990, 1992).

Die dritte Untersuchung, welche SCHLUTZ in seiner Darstellung zu den klassischen zählt, ist ebenfalls im Bereich der Lehr-Lernforschungen zu verorten. Das seit 1975 im Auftrag der Bundesregierung durchgeführte und von der Universität Heidelberg begleitete sog. BUVEP-Projekt lässt sich zwar auch in den Forschungsstrang einordnen, der sich primär pragmatisch orientiert der „Begleitforschung bildungspolitischer Reformansätze“ widmet (Gieseke 1992, S. 10, vgl. auch Born 1999, S. 335), es markiert darüber hinaus forschungsgeschichtlich jedoch den Übergang zu einer Herangehensweise, die sich am sog. „interpretativen Paradigma“ (Born 1989, S. 264 ff) orientiert. Diese Entwicklung zu einer sich vor allem seit den 1980er Jahren mehr und mehr durchsetzenden, veränderten Forschungspraxis steht im Kontext einer erneuten Wendung in der Erwachsenenbildung, die neben neuartiger Forschungsmethoden auch eine insgesamt gewandelte Sicht auf ihren Handlungsbereich mit sich brachte. Sie wird in der Literatur unter den Begriffen „kulturelle“, „reflexive“ oder auch „interpretative Wende“ beschrieben (Wolgast 1996, S. 71) und soll vor allem bezüglich der mit ihr verbundenen

methodologischen Implikationen im nächsten Abschnitt näher beschrieben werden.

4.1.2 Reflexive Wende und zunehmende Orientierung am interpretativen Paradigma

Wie schon die „realistische Wende“ so vollzog sich auch die sog. „reflexive Wende“ der Erwachsenenbildung (vgl. Schlutz 1982) eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext ihrer Zeit. Der angesichts des bildungspolitischen Umgestaltungswillens der Bildungsreform und der begonnenen Bildungsexpansion verbreiteten Euphorie folgte bald eine Phase der „Ernüchterung“ (Wolgast 1996, S. 71). Diese ging gesamtgesellschaftlich einher mit der „allgemeine[n] Tendenz zur psychologischen Reflexion der Befindlichkeit, der Identitätskrisen und der Beziehungsprobleme als Folge einer Individualisierung und Privatisierung gesellschaftlicher Strukturprobleme“ (Siebert 1999, S. 147). Entwicklungen wie die wirtschaftliche Rezession und in ihrer Folge die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes, der sich andeutende Beginn der ökologischen Krise, die zunehmende Auflösung familiärer Bindungen, die Pluralisierung von Lebensläufen, kurz „das Zerbröckeln traditioneller Wertorientierungen und ‚Stützsysteme‘ ... wurden dem Einzelnen als individuelles Problem aufgebürdet“ (ebd.). Theorien wie die der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986)⁵⁹ thematisierten erstmals kritisch die negativen Folgen der Modernisierung. Diese Entwicklungen führten für den Einzelnen zwar bisweilen zu „Horizontenerweiterung und Emanzipation“, aber auch zu „Desorientierung und Verunsicherung“ (Siebert 1999, S. 147) und bedingten vor allem einen „Legitimationsschwund“ von „Politik aber auch ... den traditionellen Wissenschaften“ (Wolgast 1996, S. 71), der sich auch auf das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung auswirkte:

Die traditionelle Selbstsicherheit, mit der in den anderthalb Jahrzehnten zuvor Erwachsenenbildung geglaubt hatte zu wissen, was als lernenswert und bildungswirksam anzusehen war, hatte ihre Überzeugungskraft verloren. An die Stelle der traditionellen objektiven Bildungswerte traten nun die ‚neue‘ Subjektivität, das Alltagswissen, die Lebenswelt, das Selbsterlebte und Selbsterfahrene. (ebd.)

Dieses neue Verständnis lässt sich auch als eine Gegenbewegung zur oben bereits angedeuteten, einseitig instrumentellen Ausdeutung des Weiterbildungsbegriffs⁶⁰ im Zuge der realistischen Wende verstehen. Statt rein

⁵⁹ Die Verwendung dieses Begriffs bezieht sich vor allem auf: Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

⁶⁰ Im „Strukturplan für das Bildungswesen“, mit welchem der Deutsche Bildungsrat 1970 ein „umfassendes Rahmenkonzept für die Bildungsreform der folgenden Jahre“ vorlegte, hatte sich

auf berufliche Verwertbarkeit von Erwachsenenbildung abzielen, wurden vielmehr wiederum ihre emanzipatorischen Potenziale in den Vordergrund gestellt. Lernsituationen vollziehen sich nach diesem Verständnis in Form von „symbolischer Interaktion“, in der sich die Teilnehmenden nicht nur neues Wissen aneignen, „sondern auch die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen“⁶¹ vornehmen (a. a. O., S. 72). Bezogen auf konkrete Forschungen äußert sich diese Akzentverschiebung wie oben bereits angedeutet in einer zunehmenden Orientierung am sog. interpretativen Paradigma⁶², nach dem sich „Lernen als Verständigungsprozess, bei dem unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen aufeinandertreffen“ (Born 1999, S. 335) versteht⁶³.

Auch die erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschungen erhalten also durch die Perspektivverschiebung neue Impulse. Gerade dort greift das Argument der „Problemkongruenz von Forschungssituation und Bildungsarbeit“ (Tietgens 1981, S. 121) in besonderer Deutlichkeit.

Als erste großangelegte, qualitativ orientierte Studie in diesem Bereich wird, wie oben bereits erwähnt, zumeist das sog. BUVEP-Projekt angeführt. In der ursprünglich als Auftragsarbeit der Bundesregierung durchgeführten

u.a. auch eine begriffliche Veränderung vollzogen: So wird dort der Begriff Weiterbildung als der „neue ... Oberbegriff des quartären Bildungsbereichs“ eingeführt, in dem die Erwachsenenbildung nur noch ein Teilgebiet unter anderen darstellt (Wolgast 1996, S. 65). In dieser begrifflichen Verschiebung deutet sich bereits die mit der oben dargestellten Entwicklung der 1960er Jahre einhergehende Fokussierung auf die funktional verwertbaren Aspekte des Erwachsenenlernens an, in der vor allem der beruflich orientierten Weiterbildung eine Schlüsselrolle zukommt.

⁶¹ In diesem Zusammenhang entwickelt sich auch der sog. Deutungsmusteransatz, der bis heute zu einer der bestimmenden erwachsenenpädagogischen Theorien zählt und in Kapitel 6.1.2 eingehender dargestellt wird (vgl. u.a. Arnold 1985).

⁶² An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass das sog. interpretative Paradigma keine genuin erwachsenenpädagogische Entwicklungsleistung darstellt. Der Begriff geht vielmehr auf den Soziologen WILSON zurück, der damit die weitreichende forschungsmethodische Konsequenz des Symbolischen Interaktionismus in Abgrenzung zum, von ihm so bezeichneten „normativen Paradigma“, auf einen Begriff bringt. Letzteres erachtet er als das dominante in der theoretischen und methodischen Diskussion der Soziologie seiner Zeit (Wilson 1973, S. 61). In dieser Form der begrifflichen Gegenüberstellung deutet sich bereits die Nähe des interpretativen Paradigma zu der sich aus der Kritik der klassischen, quantifizierend vorgehenden empirischen Verfahren heraus begründenden qualitativen Sozialforschung an (vgl. Mayring 1999, S. 1; Lamnek 1995, S. 6ff). Nach LAMNEK bildet der Begriff so auch „die umfassendste und zugleich am weitesten verbreitete Kennzeichnung des theoretischen Hintergrunds qualitativer Sozialforschung“ (Lamnek 1995, S. 42). Nach SIEBERT existieren in der Erwachsenenbildung Ansätze, die dem interpretativen Paradigma zugeordnet werden können, bereits vereinzelt in der Zeit der sog. „Neuen Richtung“ in der Weimarer Republik, leben jedoch im hier geschilderten Kontext erneut auf und gewinnen an Bedeutung (Siebert 1986, S. 156).

⁶³ In der Erwachsenenbildung vollzieht sich diese Ausrichtung nach BORN vor allem durch eine Anlehnung an die soziologischen Ansätze des Symbolischen Interaktionismus (MEAD, BLUMER), der Ethnomethodologie (GARFINKEL) sowie der Phänomenologischen Soziologie (SCHÜTZ) (vgl. Born 1989, S. 264). Eine detaillierte Darstellung aller dieser einzelnen Ansätze würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen. Da jedoch die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus für die im weiteren Kapitel dargestellten qualitativen Interaktionsforschungen eine herausragende Bedeutung als Reverenztheorie besitzen und daher in diesem Zusammenhang zu einem späteren Zeitpunkt ohnehin genauer expliziert werden, verzichte ich an dieser Stelle auf weitere Ausführungen und verweise auf Kapitel 6.1.1.

Untersuchung zum Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP), die von SCHLUTZ als die dritte „Leitstudie“ der Erwachsenenbildung bezeichnet wird (Schlutz 1992, S. 49), versuchen die Autoren, mithilfe qualitativer Methoden die Kursrealität in Bildungsurlaubsveranstaltungen zu erfassen (vgl. Kejcz, Nuissl, Paatsch 1980). Es wurden dazu 47 Bildungsurlaube über jeweils 10 Tage von Beobachter/innen anhand vollständiger Verlaufsprotokolle dokumentiert und dieses umfangreiche Datenmaterial anschließend „inhaltsanalytisch und interaktionistisch“ (Siebert 1999, S. 146) ausgewertet. Dabei identifizierten die Forschenden vor allem vier verschiedene „Seminartypen“, die sie im Weiteren hinsichtlich zuvor ermittelter vier „Problemfelder[n] pädagogischen Handelns“ analysierten (ebd.). Als eines dieser Problemfelder beschrieben sie hierbei auch erstmals die Kategorie der „Behandlung von Deutungsmustern im pädagogischen Prozess“ (Kejcz, Nuissl, Paatsch 1980, S. 179), die in der Folgezeit zu einem der die erwachsenenpädagogische Diskussion prägenden Konzepte avancieren sollte⁶⁴.

4.1.3 Aktuelle Tendenzen

Empirische Ansätze fanden somit also seit Mitte der sechziger Jahre verstärkt Eingang in die Forschungspraxis der Erwachsenenbildung. Sie etablierten sich jedoch offensichtlich nicht in einem so selbstverständlichen Maße wie in anderen Sozialwissenschaften/ Nachbardisziplinen wie z. B. der Soziologie. Nach der seit den 1970er Jahren wahrnehmbaren Ausdifferenzierung und Spezifizierung der Forschungsaktivitäten wird für die 1980er Jahre trotz eines quantitativen Zuwachses „häufig ein Abschwung in der Erwachsenenbildungsforschung konstatiert“, was vor allem damit zusammen hängt, dass keine größeren Projekte mehr angestrengt wurden und sich die finanziellen Rahmenbedingungen für Forschung verschlechterten (Born 1999, S. 334). SCHLUTZ weist in diesem Zusammenhang auf das Fehlen sog. Leitstudien hin (vgl. Schlutz 1992, S. 40). Als abgrenzbare, sich etablierende Forschungsbereiche neben der Adressatenforschung und den Untersuchungen im Lehr-Lernbereich erwähnt BORN (1999) noch die sog. „drop-out“-Forschung“, welche sich mit dem Phänomen des Teilnehmerschwundes auseinandersetzt, sowie die „Mitarbeiterforschung ... in der in der Erwachsenenbildung Tätige zum Forschungsgegenstand“ werden (S. 335f).

⁶⁴ Vgl. auch hierzu die näheren Ausführungen in Kapitel 6.1.2.

Welch wichtige Rolle die empirische Forschung insgesamt offensichtlich für die Identitätsbildung der Erwachsenenbildung als noch junge wissenschaftliche Disziplin spielt, lässt sich auch am internen Diskurs über diesen Themenbereich⁶⁵ nachzeichnen (vgl. Schlutz, Siebert 1986 und Gieseke, Meueler, Nuissl 1992).

Die oben angedeutete Kontroverse zwischen normativem und interpretativem Paradigma erhält mittlerweile durch die verstärkte Rezeption des radikalen Konstruktivismus⁶⁶ in der Erwachsenenbildung (vgl. u. a. Arnold, Siebert 1997) eine neue Stoßrichtung (vgl. Siebert 1999, S. 151). Diese hat nicht nur Auswirkungen auf ihre Theorie und Praxis, sondern verändert erneut das „traditionelle wissenschaftstheoretische Selbstverständnis“ (ebd.). So stellt SIEBERT fest:

Auch Bildungsforschung entdeckt keine ‚Wahrheiten‘, sondern konstruiert Modelle aufgrund von Beobachtungen und Unterscheidungen Wie aber Erwachsene tatsächlich lernen, bleibt auch der empirischen Forschung letztlich ein Geheimnis, ‚Lernen‘ ist nichts objektiv Feststellbares, sondern ein Erklärungsprinzip für menschliche Veränderungen und Problemlösungen. (ebd.)

Unter dieser Prämisse skizziert SIEBERT fünf Themenfelder, in denen nach seiner Meinung aktuell weiterer Forschungsbedarf besteht. Er nennt als solche die „praxisbezogene Forschung in Mitarbeiterfortbildungsseminaren“ (vgl. u. a. die sog. „Interpretationswerkstatt“, z. B. Arnold, Kade, Nolda u. a. 1998), den Bereich „Evaluation und Qualitätssicherung“, das Gebiet „milieuspezifische Lernstile“, die „internationale Erwachsenenbildungsforschung“ sowie die sog. „Wissensforschung“. Letztere sollte seiner Ansicht nach „insbesondere die subjektive Sicht der Wissensaneignung“ aufgreifen und „in diesem Zusammenhang ... auch Formen und Strategien des ‚selbstgesteuerten Lernens‘ ... untersuchen“ (a. a. O., S. 152-154). In diesen Bereich wäre somit vermutlich auch die in dieser Arbeit durchgeführte

⁶⁵ Auf der im Jahr 1985 durchgeführten gleichnamigen Tagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) stand die Frage nach „Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung“ im Mittelpunkt des disziplinären Interesses (Schlutz, Siebert 1986). Bemängelt wurde von den Fachvertreter/innen hierbei u.a. das insgesamt zu geringe Ausmaß, die begrenzten Forschungsperspektiven, die fehlende Schwerpunktbildung und Kontinuität sowie die Lücken im Bereich der Grundlagenforschung (Gieseke, Meueler, Nuissl 1992, S. 7). Auch die sechs Jahre später stattfindende Jahrestagung des Gremiums, welche sich wiederum mit dem Thema „Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener“ beschäftigte, stellte der Disziplin kein besseres Zeugnis zum damaligen Stand der Forschungsaktivitäten aus. So heißt es im Tagungsbericht: „Es entsteht der Gesamteindruck, dass sich die Forschungssituation in der Erwachsenenbildung seit der letzten Tagung 1985 nicht verbessert hat und dass sowohl vom thematischen als auch von den methodologischen Blickwinkeln her das Zentrum der Erwachsenenbildungs-Forschung nur schwer auszumachen ist.“ (a. a. O. 1992, S. 8) Gleichzeitig loben die Autor/innen jedoch die Lebendigkeit der Disziplin mit ihrer Bereitschaft, „aktuelle Fragestellungen“ aufzugreifen (ebd.).

⁶⁶ Vgl. dazu auch Kapitel 2.2.2.5 und 6.1.3.

Untersuchung einzuordnen, welche anhand einer qualitativen, sequenziellen Analyse *die Lernprozesse* im Rahmen von Lernberatung im Kontext selbstgesteuerten Lernens erhellen möchte. Sie lässt sich darüber hinaus einreihen in den Komplex der erwachsenenbildnerischen Interaktionsforschungen, deren Grundlagen im nächsten Kapitel erörtert werden sollen.

4.2 Lehr-Lernforschungen als Teil empirischer Erwachsenenbildungsforschung

Wie aus der obigen Darstellung der Forschungsgeschichte der Erwachsenenbildung hervorgeht, sind Untersuchungen im Bereich des Lehr-Lerngeschehens bisher insgesamt eher selten. So hatten die soziologisch orientierten Studien der realistischen Wende „das eigentliche Zentrum der Erwachsenenbildung, die alltägliche Lehr-Lernsituation, gleichsam als ‚black box‘ ausgeklammert“ (Siebert 1999, S. 146). Auch die in den 1970er Jahren durchgeführten Grundlagenforschungen der Hannover Studie und des BUVEP-Projekts, die sich erstmals mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen in der Erwachsenenbildung auseinander setzten und damit diese „Lücke zu schließen“ suchten, blieben langfristig ohne Nachfolgeuntersuchungen, vergleichbar große und komplexe Forschungsprojekte gab es seither nicht (ebd.). SCHLUTZ (1991) bezieht in seinen Überblick über die deutschsprachigen erwachsenenbezogenen Lehr-Lernforschungen mit ca. 90 Arbeiten aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie zwar eine quantitativ recht hohe Anzahl mit ein, stellt jedoch selbst fest, dass es angesichts des „zweckgebundenen Charakter[s]“ von ca. $\frac{3}{4}$ der Arbeiten (in Form von sog. Begleitstudien oder Dissertationen) „immer noch wenig an originärer Lehr-Lern-Forschung für die Weiterbildung gibt“ (Schlutz 1991, S. 10). In der Literatur werden verschiedene Gründe für diesen Umstand benannt. Ihnen gegenüber gestellt wird jedoch immer eine Reihe von Argumenten, welche die zentrale Bedeutung der Erforschung von Lehr-Lernprozessen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung unterstreichen. Diese beiden Seiten der Hindernisse und Notwendigkeiten erwachsenenbildnerischer Lehr-Lernforschungen sollen im Folgenden expliziert werden.

4.2.1 Hindernisse

GIESEKE (1990) benennt vor allem drei Problembereiche, mit denen sie das geringe Forschungsinteresse an, wie sie es bezeichnet „empirischen pädagogischen Realanalysen“⁶⁷, in der Erwachsenenbildung erklärt (S. 71).

Als ersten Punkt führt sie hierbei die feststellbaren Widerstände der in der Praxis Tätigen gegenüber empirischen Forschungen an. Nach ihrer Einschätzung traten Forschende in der Vergangenheit häufig „mit wissenschaftlicher Naivität“ auf, ohne dabei die komplexen Verflechtungen und wechselseitigen Abhängigkeiten der im Feld Tätigen ausreichend zu erkennen und in ihren Untersuchungen zu berücksichtigen (ebd.). GIESEKE plädiert unter diesen Umständen für eine „Forschung, ... die ihren eigenen Standort definiert, ohne sich einbinden zu lassen, die sich aber sehr wohl ethisch und wissenschaftstheoretisch gebunden weiß“ (a. a. O., S. 72). Als adäquates Mittel für die Verwirklichung solcher Forschungsvorhaben schlägt sie den methodischen Modus der sog. „Perspektivverschränkung“ vor (a. a. O., S. 72; vgl. auch Gieseke 1986), der ihr dafür geeignet erscheint, die „aufeinander bezogenen und Entscheidungs- und Handlungsfelder gerade in deren Verschränktheit zum Untersuchungsgegenstand [zu] machen“ (Gieseke 1986, S. 121), damit „pädagogische Realität in ihrer Vielschichtigkeit transparent“ wird (a. a. O., S. 122). Das in GIESEKES Ausführungen anklingende problematische Verhältnis zwischen Forschung und Praxis thematisieren TIETGENS und GIESEKE bereits 1981. Sie stellen fest, dass „Praxisbezug ... [zwar] durchweg erklärte Absicht der Erwachsenenbildungsforschung“ sei, von einer Wechselwirkung zwischen beiden Ebenen jedoch „relativ wenig zu bemerken ist“ (Tietgens, Gieseke 1981, S. 192f). Die Autor/innen arbeiten in ihrem Aufsatz vor allem die strukturelle Bedingtheit dieser „Kommunikationsschwierigkeiten“ heraus und fordern als Konsequenz, „im Interesse der Adressaten ... die Forschungsstrategien zu überdenken“ (a. a. O., S. 195).

Als zweiten Grund für die geringe Ausprägung von Lehr-Lernforschungen benennt GIESEKE die traditionell enge Verflechtung des Institutionalisierungsprozesses der Erwachsenenbildung mit politischen Interessen der jeweiligen Zeit, welche sie anhand einer historischen Rückschau auf die Entwicklungen seit 1945 belegt (Gieseke 1990, S. 72ff). Die Formulierung genuin pädagogischer Forschungsfragen sieht sie aufgrund

⁶⁷ Sie bezieht diesen Begriff nicht nur i. e. S. auf Lehr-Lernforschungen, sondern schließt in einer erweiterten Perspektive vielmehr die Erforschung aller Prozesse und „eigentlichen erwachsenenpädagogischen Aufgaben der Planung, Vermittlung und Aneignung“ in ihre Überlegungen mit ein (Gieseke 1990, S. 73).

der eng an Vorgaben aus Gesellschaft und Politik geknüpften Ausrichtung von erwachsenenpädagogisch entwickelten Konzepten, die aufgrund ihrer normativen Orientierung keiner empirischen Rückbindung bedurften, erschwert. Der „Institutionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung als politischer Durchsetzungsprozess“ hatte so „nachgeordnete[n] pädagogische[n] Forschungsinteressen“ zur Folge (a. a. O., S. 72). Nach GIESEKES Einschätzung würde erst eine langfristige institutionelle Absicherung sowie die damit verbundene tatsächliche Autonomie der Erwachsenenbildung einen Ausbau empirischer Aktivitäten in diesem Bereich ermöglichen. Solange der erreichte Institutionalierungsgrad jedoch permanent nach außen verteidigt werden müsse, würden die Energien für das eigentliche pädagogische Arbeiten im Innern quasi gebunden, wodurch die Erwachsenenbildung in einer Art Teufelskreis mit der fortwährenden Gefahr politischer Instrumentalisierung befangen bleibe.

Da die Erwachsenenbildung also, wie bereits festgestellt, über keine ausgeprägte eigene Empirietradition im Lehr-Lernbereich verfügt, läge nach Gieseke ein Rückgriff in Form einer Adaptation vergleichbarer erziehungswissenschaftlicher Ansätze nahe. Hier, im speziellen Theorie-Praxis-Verhältnis der systematischen Erziehungswissenschaft, identifiziert sie jedoch den dritten und letzten Problembereich für die Durchführung empirischer Realanalysen. So konstatiert sie wie bereits zuvor für den Weiterbildungssektor auch dort eine primäre Ausrichtung auf den „normativen Diskurs über pädagogische Konzepte und Prinzipien“ gepaart mit einer „geringen empirischen Neugier gegenüber [ihren A. S.] Realisierungsformen“ (a. a. O. S. 76).

Als weiteres Hindernis für empirische Lehr-Lernforschungen gilt die extreme personelle, finanzielle wie auch zeitliche Aufwendigkeit der meist interaktionsanalytisch ausgerichteten Untersuchungen. SIEBERT spricht von der Diskrepanz zwischen „Differenziertheit“ bzw. „Anspruchsniveau der theoretischen Diskussion zur Lehr-Lernforschung“ auf der einen und den „realen Möglichkeiten der Forschungspraxis“ auf der anderen Seite, welche bisweilen bedingen, dass Forschungen aufgrund der „unvermeidlichen methodischen Unzulänglichkeiten“ gar nicht erst begonnen werden (Siebert 1986, S. 155). In diesem Zusammenhang erwähnt GIESEKE auch die nach wie vor hinsichtlich des Aufzeigens genuin erwachsenenpädagogischer Forschungsperspektiven nicht eindeutig vollzogene Abgrenzung der Erwachsenenbildung zu ihren Nachbardisziplinen, deren „Konjunkturthemen“ sie statt dessen häufig aufgreife ohne jedoch gleichzeitig den dort geltenden

methodischen Standards in vollem Umfang gerecht werden zu können (Gieseke 1986, S. 119).

4.2.2 Notwendigkeiten

„Immer wieder finden sich ... Plädoyers für die Erforschung von Interaktion in der Erwachsenenbildung“ (Nolda 1997, S. 761). Die Notwendigkeit, sich im erwachsenenbildnerischen Kontext der konkreten Lehr-Lernrealität zuzuwenden und diese in den Mittelpunkt des empirischen Interesses zu stellen, scheint also im disziplinären Diskurs unbestritten. Eine differenziert ausgeführte und weitreichende Argumentation für eine eben solche finden sich wiederum in den Arbeiten von GIESEKE: „Über solche Analysen können bildungspolitische und pädagogische Mechanismen erschlossen, pädagogische Prinzipien verifiziert und ihre Realisierungsformen vorgeführt werden“ (Gieseke 1992, S. 11).

Deutlich stellt sie dabei heraus, dass es ihr hierbei nicht um die Entlarvung oder Diskreditierung einer vermeintlich defizitären erwachsenenpädagogischen Praxis geht. Vielmehr formuliert GIESEKE die Zielsetzung, anhand von Realanalysen Begrifflichkeiten zu entwickeln und ausdifferenzieren, welche die Lernwirklichkeit beschreibbar und sie damit erstmals der innerdisziplinären Kommunikation zugänglich machen. „Pädagogische Realität wird so begreifbar, benennbar und damit besser vertretbar“ (ebd.). Nur so kann nach ihrer Einschätzung eine Rückkopplung zwischen den bereits über differenzierte Begriffe verfügenden, normativ orientierten Konzepten der Erwachsenenbildung und deren Transformationen in der Praxis realisiert werden, was gleichzeitig zu einer Entideologisierung dieser Konzepte beiträgt und damit „verhindert, dass die normative pädagogische Terminologie erstarrt und zunehmend Leerformelcharakter“ erhält (ebd.).

GIESEKE verbindet mit dieser über Realanalysen zu erlangenden „differenzierten Innenwahrnehmung des pädagogischen Feldes“ auf einer weiteren Ebene gleichzeitig die Hoffnung auf die Mobilisation eines gewissen professionsinternen „Widerstandspotentials“ gegen gesellschaftliche oder bildungspolitische Instrumentalisierungstendenzen⁶⁸ (a. a. O., S. 13). Pädagogische Realität würde sich nach GIESEKES Einschätzung in den Analysen nachweislich als Ort erweisen, an dem sich solche gesellschaftlichen Widersprüche manifestieren, wodurch die Verflechtung der

⁶⁸ Als solche erachtet sie die aktuelle Tendenz „gesellschaftliche Partialprobleme, die nicht über Bildung lösbar sind, an die Bildung ab[zugeben] und damit [zu] individualisier[en]“ wie z. B. im Bereich der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen (Gieseke 1990, S. 74).

eigenen Praxis mit gesellschaftlichen Anforderungen neu reflektiert und durch die erlangte Kenntnis der Praxis und deren Kommunizierbarkeit erstmals auf der Basis erwachsenenspezifischer Argumentationen zurückgewiesen werden könnten. Hierin erkennt sie ein gemeinsames Interesse von Praktiker/innen und Forschenden.

Insgesamt plädiert GIESEKE also für die „Relevanz einer Lernforschung, ... die sich der alltäglichen erwachsenenpädagogischen Realität stellt“ und damit „nicht nur sich selbst genügt, sondern vielmehr zu den gesellschaftlichen Problemen von Bildung“ vordringt (ebd., S. 15).

4.2.3 Abgrenzung der schulischen Unterrichtsforschung zur Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung

Der Schwerpunkt pädagogischer Lehr-Lernforschungen liegt nicht auf Untersuchungen des Lernens Erwachsener, sondern vielmehr im Bereich der Schulforschung, was „angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung der schulischen Ausbildung ... nicht verwunderlich“ erscheint (Nolda 2000, S. 26). Jedoch unterscheidet sich das Lernen in der Erwachsenenbildung auf den unterschiedlichsten Ebenen geradezu fundamental von der schulischen Unterrichtssituation. Die ungleichen Prämissen beider Bereiche⁶⁹ bedingen bei der Erforschung des Lernens von Erwachsenen die Notwendigkeit eines veränderten Fokus, der sich u. a. durch den stärkeren Einbezug der Rahmenbedingungen, der „institutionellen Besonderheiten und Zielgruppen“ auszeichnet (Schlutz 1991, S. 2). Darüber hinaus basieren die meisten auf schulischen Unterricht bezogenen Studien in Anlehnung an die amerikanische Forschungstradition auf einer eher kognitionspsychologischen Sichtweise mit einem relativ enggefassten Lernbegriff⁷⁰, der sich für die Erwachsenenbildung als unzureichend erweist (ebd.). SIEBERT (1986) plädiert in diesem Zusammenhang für eine deutliche begriffliche Differenzierung zum „schulpädagogisch belasteten Begriff ‚Unterrichtsforschung‘“ und schlägt

⁶⁹ Als solche sind u. a. zu nennen: die Freiwilligkeit der Teilnahme, die grundsätzliche Gleichberechtigung von erwachsenen Lehrenden und Lernenden, das Fehlen eines gesellschaftlichen Sozialisationsauftrags, die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich Lebenssituation, Lernbiografie und Vorwissen, sowie die nicht eindeutig verankerte institutionellen Struktur des Erwachsenenlernens.

⁷⁰ Es ergeben sich im Kontext der Lehr-Lernforschung immer wieder Schwierigkeiten bei der Definition des Lernbegriffs, da Lernen kein sichtbares oder gegenständliches Handeln wie Lehren darstellt und sich so nicht operationalisieren, messen oder in irgendeiner Weise zuverlässig beobachten lässt (vgl. Siebert 1986, Siebert 1999). SIEBERT formuliert in diesem Sinne zur Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung: „In praxi war diese Forschung bisher eher eine Lehr- Interaktionsforschung, und das nicht zufällig. ‚Lernen‘ ist nicht etwa nur die Kehrseite von Lehren, sondern etwas qualitativ anderes“ (a.a.O., S. 154). Zumeist wird Lernen in Abgrenzung zu lernpsychologischen Forschungen definiert als „ein von Mitlernenden, Pädagogen oder Lehrbüchern angeregtes oder unterstütztes Lernen“ (ebd.).

stattdessen vor, ihn im Bereich der Erwachsenenbildung „durch den der ‚Lehr-Lernforschung‘ zu ersetzen“⁷¹ (S. 154).

Eine letzte wichtige Unterscheidung zur schulischen Unterrichtsforschung stellt die Tatsache dar, dass die insgesamt wesentlich geringere Vorstrukturiertheit und dadurch größere Offenheit der Lehr-Lernprozesse in der Erwachsenenbildung eine Definition des Lerngeschehens als symbolische Interaktion (vgl. Gerl 1980) nahe legt, in der Bedeutungen zwischen den gleichberechtigten Beteiligten beständig neu ausgehandelt werden, wobei immer eine Anknüpfung an deren bereits vorhandenen Deutungsmuster stattfindet. Diese vom Symbolischen Interaktionismus beeinflusste Sichtweise äußert sich in der deutlichen Präferenz für qualitativ orientierte Herangehensweisen zu ihrer Erforschung.

Für die Untersuchungen des Kursgeschehens in der Erwachsenenbildung bieten sich aus dem Bereich der Lehr-Lernforschung vor allem ‚qualitative Interaktionsanalysen‘ ... an, weil sie die wechselseitige Aushandlung von Bedeutungen und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit besser zu erfassen vermögen als standardisierte Interaktionsanalysen, wie sie hauptsächlich in der schulischen Lehr-Lernforschung anzutreffen sind. (Schüßler 2000, S. 180)

Qualitative Interaktionsanalysen bilden also die adäquate und gleichzeitig am häufigsten eingesetzte Analyseform zur Erfassung erwachsenenbildnerischer Realität. Ihre Besonderheiten, die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen sowie einige beispielhafte Studien sollen im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

⁷¹ Für den Bereich des selbstgesteuerten Lernens erscheint jedoch auch dieser Begriff als fragwürdig wenn nicht sogar unpassend, da die Bedeutung des Lehrens in diesem Konzept ja (wie bereits vorne gezeigt werden konnte) in den Hintergrund tritt. Ich schlage daher vor, für diesen speziellen Bereich langfristig eine neue Begrifflichkeit zu etablieren, die sich von der durch den Begriff Lehr-Lernforschung implizierten kausal-linearen Verknüpfung zwischen Lehren und Lernen löst und mehr die Eigenständigkeit des Lernenden in den Vordergrund stellt.

5 QUALITATIVE INTERAKTIONSANALYSEN IN DER ERWACHSENENBILDNERISCHEN LEHR-LERNFORSCHUNG

Im erwachsenenpädagogischen Bereich hat sich für die nach wie vor in geringem Umfang existierenden Untersuchungen zum Lehr-Lerngeschehen in den letzten Jahren der recht allgemein gewählte Begriff der Interaktionsanalyse etabliert. Die Verwendung des Interaktionsbegriffs zur Charakterisierung von Lehr-Lernprozessen ist hierbei als Reverenz an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Kapitel 6.1.1) zu verstehen, dessen Annahmen das qualitative Paradigma und in diesem Zusammenhang auch den qualitativ-hermeneutisch orientierten Forschungsstrang in der Erwachsenenbildung grundlegend bestimmen. Er impliziert eine Abkehr von der Vorstellung, Lernen vollziehe sich als „lineare[n] Wissensvermittlung“ vom Lehrenden zum Lernenden (vgl. Nolda 1997, S. 758f). Vielmehr rücken stattdessen Prozesse der „Verständigung und Reziprozität ... aber auch ... Barrieren“ (ebd.) zwischen den Beteiligten verstärkt ins Blickfeld. NITTEL (1993) erläutert die Verwendung des Begriffs „Interaktionsanalyse“ in seiner Untersuchung damit, dass dieser nicht eng an eine bestimmte methodologische Schule geknüpft ist und durch diese prinzipielle Offenheit mehr Raum für ein dem spezifischen Erkenntnisinteresse im Forschungsbereich Erwachsenenbildung angemessenes Herangehen lässt (S. 12).

Im folgenden Kapitel soll nun der theoretische Hintergrund solcher Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung aufgeklärt werden. In einem ersten Schritt werden dabei unter dem Stichwort Lernen im „Modus der Deutung“ (Tietgens 1986, S. 126 zitiert nach Schüßler 2000, S. 5) die für die veränderte Wahrnehmung von Lehr-Lernprozessen grundlegenden Theorien sowie ihre erwachsenenbildnerische Rezeption und Relevanz dargelegt (5.1). Nach einer anschließenden Zusammenstellung beispielhafter erwachsenenbildnerischer Studien (5.2) werde ich die am weitesten verbreitete Analyseform (Sequenzanalyse) und ihre methodischen wie auch methodologischen Grundlagen zu klären versuchen (5.3), um daraus in einem letzten Schritt Konsequenzen für die Durchführung meiner eigenen Analyse im Rahmen dieser Arbeit zu ziehen (5.3.3).

Ganz im Sinne von NOLDA, die vorschlägt „ausgehend von Phänomenen und Problemen im eigenen Feld, ... Ergebnisse von in anderen Feldern unternommenen Arbeiten verstärkt zur Kenntnis zu nehmen und für den eigenen Bereich kreativ zu nutzen“, wäre es über den hier abgesteckten

Rahmen hinaus gerade für den Gegenstandsbereich Lernberatung sicherlich sinnvoll und gewinnbringend, Analyseergebnissen aus benachbarten Disziplinen (in diesem Fall der Soziologie und der Linguistik) hinzuzuziehen, da diese gerade für den Bereich von Beratungsgesprächen weitreichende Ergebnisse unter den ihren Disziplinen eigenen Fragestellungen erzielen konnten (Nolda 1997, S. 766). Dieses Feld jedoch noch zusätzlich so fundiert aufzuarbeiten, dass für die folgende Analyse ein konkreter Nutzen daraus zu ziehen wäre, würde jedoch im Zusammenhang dieser Arbeit zu weit führen.

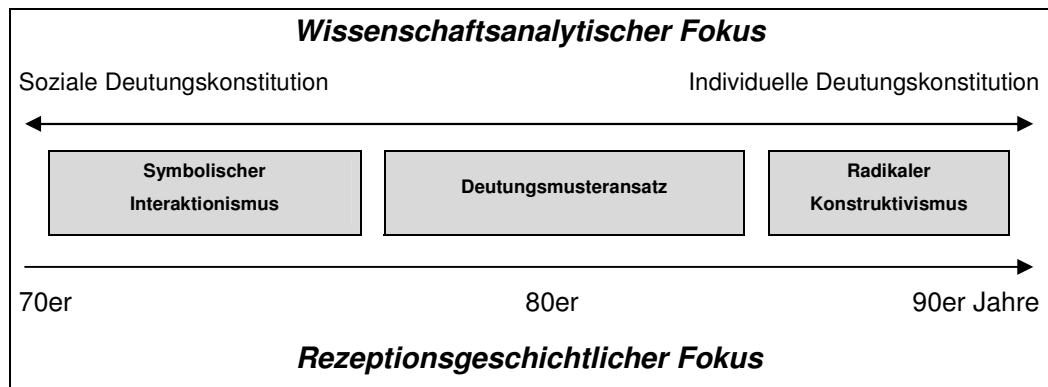
5.1 Theoretischer Hintergrund: Lernen im „Modus der Deutung“

Im Zuge der oben bereits beschriebenen „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung (Schlutz 1982) setzt sich mit der Hinwendung zum Teilnehmenden auch mehr und mehr eine veränderte Sicht auf das Lehr-Lerngeschehen durch. Dabei tritt vor allem die Deutungsnotwendigkeit und -abhängigkeit von Handlungen, im erwachsenenpädagogischen Bezug insbesondere auch von Lernhandlungen, in den Vordergrund. Theoretisch wird in diesem Zusammenhang auf unterschiedlichste Ansätze Bezug genommen (vgl. Gieseke 1989, S. 132), SCHÜBLER identifiziert jedoch drei theoretische Hauptströmungen aus Sozialwissenschaft und – im Fall des radikalen Konstruktivismus – neurobiologisch fundierter Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie, durch deren Rezeption die neue Sichtweise ihrer Einschätzung nach vor allem gekennzeichnet ist: Den Symbolischen Interaktionismus, den Deutungsmusteransatz sowie in jüngster Zeit den radikalen Konstruktivismus (vgl. Schüßler 2000, S. 11). Da diese in ihrer erwachsenenpädagogischen Konsequenz die Wahrnehmung von und damit auch die theoretische Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen in der Erwachsenenbildungswissenschaft bis heute maßgeblich prägen, sind sie auch als grundlegend für eine Analyse derselben anzusehen, weshalb sie im Folgenden in ihren Grundzügen referiert werden sollen.

Ich orientiere mich dabei an der Darstellung von SCHÜBLER (2000), die sich im ersten Teil ihres Buches „Deutungslernen“ zum Ziel setzt, „den Diskussionsstand zur ‚Deutungsthematik‘ in der Erwachsenenpädagogik aufzuarbeiten“ (S. 8). Wie sie greife ich die einzelnen Konzepte in ihrer „rezeptionsgeschichtlichen Reihenfolge“ (ebd.) auf, werde aber trotzdem die vorhandenen inhaltlichen Verschränkungen zwischen den Konzepten aufnehmen und an den entsprechenden Stellen verdeutlichen. SCHÜBLER verfolgt darüber hinaus einen wie sie es nennt, „doppelten Theoriefokus“: Neben der „rezeptionsgeschichtlichen“ Verortung (a. a. O., S. 16) ordnet sie

die Ansätze noch hinsichtlich ihrer wissenschaftsanalytischen Dimension auf einer Achse zwischen „sozialer“ und „individuelle[r] Deutungskonstitution“ (ebd.) an. Hierbei bildet der Symbolische Interaktionismus den Pol der „interpersonalen“, der Konstruktivismus den der „intrapersonalen Prozesse“ zur Wirklichkeitskonstitution. Die unten dargestellte Abbildung verdeutlicht zusammenfassend die von ihr vorgenommene Systematisierung.

Abbildung 2: Doppelter Theoriefokus



aus: SCHÜßLER 2000, S. 16

Die angeführten drei Theorien wirken sich in der Erwachsenenbildung vor allem auf zwei unterschiedlichen Ebenen aus: Zum einen verändert sich mit ihrer Rezeption die Vorstellung davon, was Lehr-Lernprozesse mit Erwachsenen tatsächlich kennzeichnet und wie sie daher gestaltet sein sollten, sie haben also didaktische Konsequenzen⁷². Zum anderen wirken sie sich auf die methodologischen Grundfrage, in welcher Weise und mit welchen Mitteln das Erfassen von Lernwirklichkeit(en) generell möglich sei, dahingehend aus, dass im Anschluss an das sog. „interpretative Paradigma“ (Wilson 1973) qualitative Analyseformen aufgrund ihrer Gegenstandadäquatheit vermehrt in den Vordergrund treten. Sie haben also eine methodologische Konsequenz.

Im folgenden Abschnitt geht es in Berücksichtigung dieser beiden Wirkungsebenen erstens darum, den erwachsenenbildnerischen Diskurs, der die „Deutungsrelevanz in Bildungsveranstaltungen“ (Schüßler 2000, S. 8), thematisiert und in den in seiner gegenwärtigen konstruktivistischen Ausformung wie bereits gezeigt werden konnte letztlich auch die aktuelle Debatte um selbstgesteuertes Lernen einzuordnen ist, aufzuzeigen. Zweitens begründet sich das qualitativ-analytische Vorgehen dieser Arbeit aus den bereits angedeuteten forschungslogischen Konsequenzen des „interpretativen

⁷² Die didaktischen Konsequenzen des radikalen Konstruktivismus manifestieren sich so z. B. wie oben bereits dargestellt in der Konzeption selbstgesteuerten Lernens als der erwachsenenadäquaten Lernform (vgl. dazu Kapitel 2.2.2.5).

Paradigmas“, weswegen diese ebenfalls expliziert werden sollen (vgl. a. a. O., S. 17).

Im Anschluss an die Darstellung der jeweiligen Ansätze folgt in Anlehnung an die Autorinnen KADE (1999) und SCHÜBLER (2000) eine Zusammenstellung forschungsleitender Fragen, die aus der Perspektive der jeweiligen Ansätze an Lehr-Lerngeschehen formuliert werden können. Diese bilden die Grundlage für die im Kapitel 6.1 ausdifferenzierte und auf den speziellen Untersuchungsgegenstand bezogene Forschungsfragestellung, welche der Analyse der Lernberatungssequenz dieser Arbeit zugrunde liegt.

5.1.1 Symbolischer Interaktionismus: Die Lernsituation als symbolische Interaktion

Die im Zusammenhang mit Interaktionsanalysen am häufigsten herangezogene Bezugstheorie bildet die des Symbolischen Interaktionismus. Bereits die Wahl des Begriffs ‚Interaktion‘ zur Beschreibung von Lehr-Lernprozessen stellt wie bereits oben beschrieben, eine Reverenz an den auf George Herbert MEAD zurückgehenden Ansatz dar und beinhaltet damit eine veränderte und „relativ neu[e]“ Sicht auf das Lehr-Lerngeschehen (Nolda 1997, S. 758).

SCHÜBLER bezieht in ihre umfassende Darstellung sowohl die unterschiedlichen Wurzeln⁷³ als auch die weitreichenden Ausdifferenzierungen des interpretativen Paradigmas mit ein und fokussiert vor allem auf den Begriff des sog. „Alltagshandelns“, wobei die Weitläufigkeit ihrer Argumentation in meinen Augen bisweilen die Abgrenzungen zwischen dem interaktionistischen und dem anschließend beschriebenen Deutungsmusteransatz etwas unscharf erscheinen lässt. Im Gegensatz dazu möchte ich mich im Folgenden auf die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus, ihre Begründung in der Theorie MEADS und BLUMERS sowie die Darstellung der erwachsenenpädagogischen wie methodologischen Konsequenzen beschränken.

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus geht zurück auf die Annahmen von George Herbert MEAD (1863-1931), der in der Hochphase des amerikanischen Pragmatismus⁷⁴ in dessen Zentrum Chicago als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph lehrte (Mead 1968, S. 13). Nach

⁷³ Als solche nennt sie neben den Arbeiten MEADS und BLUMERS den amerikanischen Pragmatismus, die verstehende Soziologie nach SCHÜTZ sowie den wissenssoziologischen Ansatz nach BERGER/LUCKMANN (Schübler 2000, S. 18).

⁷⁴ Der amerikanische Pragmatismus (von griechisch *pragmeîn* = Handeln) bezeichnet eine „sozialphilosophische Lehre“, die „das Wesen des Menschen in seinem Handeln“ erkennt und den Zusammenhang theoretischen Denkens mit menschlicher Praxis betont (Abels 1998, S. 12). Hauptvertreter sind u.a. John DEWEY, William JAMES und Charles PEIRCE (ebd.).

seinem Tod wurden MEADs Vorlesungen wie auch seine theoretischen Überlegungen von seinem Assistenten Herbert BLUMER weitergeführt, welcher letztendlich auch den Begriff des Symbolischen Interaktionismus prägte⁷⁵ (Blumer 1973). MEAD befasste sich mit der – eigentlich genuin soziologischen – Frage nach „der gegenseitigen Anpassung der Handlungen verschiedener menschlicher Individuen im sozialen Prozess“ (Mead 1973, S. 316), also der nach der Entstehung sozialen Handelns. Er entwickelte auf dieser Basis seine umfassende Theorie, die Aspekte einer Sozialisations-, einer Handlungstheorie sowie eine Theorie zur Erklärung gesellschaftlicher Differenzierung beinhaltet.

Die Basisannahmen des Symbolischer Interaktionismus fasste BLUMER (1973) prägnant in drei Prämissen zusammen: So handeln „Menschen ... ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen ..., die diese Dinge für sie besitzen“ (S. 81). Dieser ersten Prämisse folgt eine zweite, nämlich „dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht“ (ebd.). Die dritte Prämisse besagt, dass „diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess ... gehandhabt und abgeändert werden“ (ebd.).

Bedeutung ist Dingen also nicht von Natur aus zu eigen, sondern entsteht erst in einem Prozess der wechselseitigen Aushandlung in sozialen Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder. Damit ist sie auch grundsätzlich der Möglichkeit des Wandels unterworfen, da „sie in jedem Interaktionsprozess quasi aufs Neue konstruiert werden muss und dieser Konstruktionsprozess in wechselnden Kontexten Einbindung findet“ (Schübler 2000, S. 18f). In diesem Aspekt grenzt sich der Symbolische Interaktionismus sowohl von psychologischen Theorien (*Bedeutung entsteht im einzelnen Individuum*) als auch von soziologischen Erklärungsmustern (*Bedeutungen haben unabhängig von Individuen einen feststehenden Gehalt*) ab und betont die Rolle der Handelnden als aktive, ja kreative Subjekte (vgl. a. a. O., S. 19).

Grundlage dieser Aushandlung ist die spezifisch menschliche Art der Kommunikation über „signifikante Symbole“ (Mead 1968, S. 118). Um deren Besonderheit deutlich zu machen, unterscheidet MEAD sie von der über Zeichen und Gesten. Unter Zeichen werden von ihm hierbei zunächst Sinnesreize verstanden, die instinktive Reaktionen auslösen, zum Beispiel das unwillkürliche Zusammenzucken bei einem Donnerschlag. MEAD unterscheidet von diesen Zeichen im nächsten Schritt die sog. Gesten. Diese wirken in der Interaktion auf ein zweites Individuum und lösen bei ihm eine Reaktion aus,

⁷⁵ MEAD selbst hatte noch mit dem Begriff „social behaviorism“ (Sozialbehaviorismus) operiert.

auf die wiederum ein bestimmtes Anschlussverhalten folgt. Dieses Anschlussverhalten wird dadurch antizipierbar, es wird sozusagen bereits durch die Ausgangsgeste objektiv angezeigt. Doch findet auch im Fall der Gestenkommunikation die Verbindung zwischen Geste und Anschlussverhalten noch aufgrund instinktiver Steuerung statt. (Zur Verdeutlichung belegt MEAD die Gestenkommunikation mit dem Beispiel knurrender Hunde, deren Geste des Knurrens bereits objektiv das Anschlussverhalten des Angriffs anzeigt.)

Da menschliches Verhalten jedoch nicht über Instinkte gesteuert, sondern die Umwelt für den Menschen aufgrund des Fehlens feststehender Bedeutungen durch eine prinzipielle Offenheit gekennzeichnet ist, muss er sich, um überhaupt handlungsfähig zu sein, seiner Fähigkeit zur Interpretation bedienen und sich mit seinen Interaktionspartnern über Bedeutungen verständigen. Dazu führt MEAD in Abgrenzung zu Gesten und Zeichen den Begriff der Kommunikation über „signifikante Symbole“ (Mead 1968, S. 118) ein. Die Verwendung solcher signifikanten Symbole ruft im Adressaten trotz fehlender Instinktsteuerung dieselbe Reaktion hervor wie sie es auch beim handelnden Individuum tun würde. Diese Reaktion beruht im Gegensatz zur Geste auf in sozialer Interaktion ausgehandelter Bedeutung. Ein Beispiel für ein System signifikanter Symbole bildet die menschliche Sprache (vgl. Abels 1998, S. 19f) BLUMER (1973) benutzt für die Unterscheidung zwischen Gestenkommunikation und der Kommunikation über signifikante Symbole die Begriffe „nicht-symbolische“ und „symbolische Interaktion“: „Nicht-symbolische Interaktion findet statt, wenn man direkt auf die Handlung eines anderen antwortet, ohne diese zu interpretieren; symbolische Interaktion beinhaltet dagegen die Interpretation der Handlung“ (S. 87f).

Der Einsatz signifikanter Symbole setzt voraus, von der Position des Gegenüber aus zu denken („*taking the role of the other*“, Abels 1998, S. 21), dessen Verhalten zu antizipieren und dadurch das eigene erst mit Bedeutung zu versehen, es also bedeutungsvoll einzusetzen. Diese wechselseitige Verschränkung der Perspektiven bildet die Voraussetzung für soziales Handeln, denn „erst dadurch, dass die Geste in dem sie setzenden Individuum als auch in den auf sie reagierenden Individuen die gleichen Handlungen auslösen (könnte), liegt ihnen ein gemeinsamer Sinn zugrunde“ (Schüßler 2000, S. 28).

Diese andauernde Perspektivübernahme kann jedoch erst erfolgen, wenn der Mensch über eine gefestigte Ich-Identität („self“) verfügt (Abels 1998, S. 27), die nach MEAD aus zwei Komponenten, dem „I“ („impulsives, unsozialisiertes

Ich“) und dem davon unterschiedenen „Me“ („reflektiertes Ich“) bestehen muss, wobei beide sich beständig im wechselseitigen Austausch miteinander befinden (a. a. O., S. 33). Das „Me“ bezeichnet den von Gewohnheiten und gesellschaftlichen Regelungen gelenkten Teil der Identität, der die angenommenen Sichtweisen anderer antizipiert und spiegelt. Das „I“ hingegen stellt den Teil der Identität dar, welcher sich der Sozialisation widersetzt und in dem sich Bedürfnisse spontan und un gelenkt äußern⁷⁶. Die Herausbildung dieser Form der Identität ist nach der Annahme Meads eng mit den unterschiedlichen Vollzügen des kindlichen Spiels verknüpft, die er wiederum in „play“ und „game“ differenziert (a. a. O., S. 27). Dabei bezeichnet „play“ das kindliche Rollenspiel, in dem die Position einer bekannten Bezugsperson, eines sog. „signifikanten Anderen“ nachgeahmt und dabei deren Perspektive eingenommen wird (ebd.). „Im play versetzt sich das Kind abwechselnd in die eigene Rolle und die der signifikanten Anderen, verwickelt sie in einen Dialog, spielt sie im Verhältnis zu sich selbst durch, tritt sich in diesen gegenüber“ (ebd.). Es spiegelt sich so einerseits selbst die Sichtweise, mit der es von anderen wahrgenommen wird (und erwirbt so Identität), gleichzeitig rezipiert es jedoch auch die Perspektive, aus der die signifikanten Anderen die Welt wahrnehmen und integriert diese in seine eigene Weltsicht.

Im „game“, dem „geregeltten Gruppenspiel“ (a. a. O., S. 27) tritt das Kind dann erstmals aus dem sozialen Nahbereich heraus und wird mit der Bedeutung mehrerer unterschiedlicher, organisierter Rollen konfrontiert. Diese gilt es nun zu erkennen, in sich zu repräsentieren und im eigenen Verhalten zu berücksichtigen. Dabei wird es nun wichtig, vom jeweiligen signifikanten Anderen zu abstrahieren und das „Prinzip des Handelns“ der Beteiligten an einer sozialen Situation zu erkennen (a. a. O., S. 30). In diesem Prozess wird der „signifikante Andere“ zum „generalisierten Anderen“, in welchem sich „die Summe der generellen Handlungen, die man in einer konkreten Situation von allen Handelnden erwartet“, bündeln⁷⁷ (ebd.).

Da nun im alltäglichen Handeln ja nicht jede Situation grundsätzlich völlig neu interpretiert werden kann, greift der Mensch auf „Erfahrungen und Deutungen zurück, über die er bereits verfügt und die sich im alltäglichen Handeln als funktionale erwiesen haben“ (Schübler 2000, S. 22). Mitmenschen werden als

⁷⁶ Im Gegensatz zum Begriff des „Es“ bei Sigmund Freud schätzt Mead das „I“ allerdings eher als konstruktive Kraft ein, denn als „chaotischen Kessel brodelnder Energie“ (Abels 1998, S. 34).

⁷⁷ MEAD erweitert den Gedanken der regelgeleiteten Kooperation in seiner Theorie noch zu einer universell ausgerichteten Kooperation und Verständigung, die er als „Idealgesellschaft“ bezeichnet (Mead 1968, S. 366-377). Zum Bezugspunkt der Perspektivübernahme für die Handlung des Einzelnen wird hierbei die universale menschliche Gesellschaft, der generalisierte Andere wird erweitert zum sog. universellen Anderen (vgl. ebd.).

generalisierte Andere eingeschätzt, ihr wahrscheinliches Handeln aufgrund dessen antizipiert und das eigene Handeln an diesen Erwartungen ausgerichtet. Die erfolgreiche, jedoch zumeist nicht mehr im Einzelnen reflektierte Verwendung signifikanter Symbole verweist so auf einen umfassenden Bestand an Alltagswissen oder „sedimentierter Auslegungsmodi“, den Schüßler als latent, „wahrnehmungsstrukturierend und -selektierend“ sowie „identitätsstabilisierend“ beschreibt (Schüßler 2000, S. 26). Sie rückt ihn damit bereits in die Nähe des im nächsten Schritt von ihr beschriebenen Deutungsmusterkonzepts, das sich aus dem Symbolischen Interaktionismus und verwandten Konzepten heraus als eigener Ansatz entwickelt hat und generell in den Sozialwissenschaften, vor allem jedoch auch in der Erwachsenenbildung große Resonanz gefunden hat.

Wie oben bereits erwähnt, fokussiert der Erklärungsgehalt der Theorie des Symbolischen Interaktionismus in Abgrenzung zu den beiden anderen Ansätzen auf „die Bedeutung *interpersonaler* Prozesse bei der Wirklichkeitskonstruktion“ (Schüßler 2000, S. 16) und damit auch auf die interaktionale Komponente im Lehr-Lerngeschehen. So wird dieses im Anschluss an MEAD bisweilen als „symbolische Interaktion“ (z. B. Gerl 1980) dargestellt, auf welche die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus gewinnbringend übertragen werden können. GERL (1980) geht so zum Beispiel davon aus, dass „gerade Lernsituationen Probleme und Möglichkeiten symbolischer Interaktion in einer besonders prägnanten Weise beinhalten“ (S. 375) und leitet daraus verschiedene normative Orientierungspunkte für die didaktische Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen ab. Er stellt so zunächst fest, dass Lernsituationen schon immer durch Bedeutungszuschreibungen der Beteiligten strukturiert sind. In diesem Aspekt plädiert er dafür, Teilnehmende dazu zu führen, die subjektive Bedeutung ihrer Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme zu reflektieren und sie damit zu ermutigen, diese letztlich als selbst verantwortete und auch beeinflussbare Handlung aktiv in ihrem eigenen Sinne zu gestalten (a. a. O., S. 376f). Zum anderen geht er auf die symbolische Vermittlung der Wirklichkeit in Lernsituationen ein. „Der Hinweis des symbolischen Interaktionismus auf die Bedeutungsgehalte einer Situation erinnert daran, dass es in jeder Lernsituation ... um menschliche, von Subjekten getragene Wertentscheidungen geht, die grundsätzlich von allen Beteiligten bedacht, besprochen, kritisiert, akzeptiert oder verändert werden können“ (Gerl 1980, S. 375f).

Auf das Aufeinandertreffen der zu Alltagswissen geronnenen (z. B. lernbiografischen) Deutungen und Erfahrungen sowohl seitens der Teilnehmenden als auch der Lehrenden, die in einem Aushandlungsprozess zu neuer Bedeutung geführt werden müssen, weist SCHÜBLER hin (Schübler 2000, S. 44).

Einer der überzeugtesten Verfechter der Übertragung der Prämissen des Symbolischen Interaktionismus auf die Theorie, Praxis und vor allem Erforschung der Erwachsenenbildung ist Hans TIETGENS (vgl. Tietgens 1981, 1986; auch Born 1989, S. 264). Er betont die grundlegende Parallelität der MEADschen Annahmen mit dem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld und begründet daraus vor allem die Notwendigkeit der Etablierung qualitativer Methoden in der Erwachsenenbildung:

Es lässt sich eine Problemkongruenz von Forschungssituation und Bildungsarbeit aufzeigen. Deshalb verdient ein interpretatives Paradigma im Falle der Erwachsenenbildungsforschung Vorrang. Mit einem interpretativen Paradigma können gerade die Phänomene ins Blickfeld rücken, die Erwachsenenbildung konstituieren oder die ihr Gelingen verhindern. ... Er [der interpretative Ansatz, A. S.] ist ihren Problemen adäquat, insofern diese selbst solche der Situationsinterpretation sind. (Tietgens 1981, S. 121)

Über die konkrete Lehr-Lernsituation hinaus bezieht er diese Beschreibung auch auf alle anderen Ebenen erwachsenenpädagogischen Handelns (vgl. a. a. O., S. 122). TIETGENS erachtet es daher darüber hinaus auch für die Identitätsbildung der Disziplin der Erwachsenenbildung als nützlich, sich im qualitativen Bereich zu profilieren, denn sie „erhält die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Selbstbestimmung, indem sie ein Paradigma für sich in Anspruch nimmt, dessen theoretische Fundierung den Strukturen von Erwachsenenbildung adäquat ist“ (a. a. O., S. 133).

Auf die Erwachsenenbildung hat diese Umorientierung wie oben bereits angedeutet Auswirkungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen: So bewirkt ein auf den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus basierendes Verständnis vom erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld zum einen eine „grundlegende Veränderung der Prämissen und damit der Ausgangslage für Wissenschaft und Forschung“, da es eine „veränderte Vorstellung von gesellschaftlicher Wirklichkeit“ impliziert (a. a. O., S. 118). Das, was als Gegenstandsbereich der Forschung angesehen wird, erfährt also eine veränderte Wahrnehmung. Zum anderen hat die Übertragung methodologische Auswirkungen: „Konsequenz für wissenschaftliche Verfahrensweisen ist eine Offenheit, die mit den Standards des traditionellen wissenschaftlichen Vorgehens nicht ohne weiteres vereinbar ist“ (a. a. O.

S. 119). Diese Offenheit bedingt den vermehrten Rückgriff auf qualitativ-verstehende, dem interpretatorischen Paradigma entsprechenden Methoden in der Erwachsenenbildungsforschung. Neben die angedeuteten didaktischen Konsequenzen treten im Fall des Symbolischen Interaktionismus besonders deutlich und gewichtig die methodologischen.

Als Forschungsperspektiven, die sich aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus an Lehr-Lernprozesse stellen, benennen die Autorinnen KADE (1999, S. 346) und SCHÜBLER (2000, S. 61) u. a. die folgenden, wobei SCHÜBLER in diesem Punkt deutlich an Kade anschließt:

- Wie vollzieht sich die Definition der Situation durch die Beteiligten?
- Welche Relevanz erhalten in diesem Vollzug „Selbstdefinitionen“ und „Fremdzuschreibungen“?
- Wie vollzieht sich das Herstellen von Verständigung in der Situation?
- Wie konstruieren die Beteiligten unterrichtliche Realität?

5.1.2 Relevanz von Deutungsmustern im Lehr-Lernprozess

Anknüpfend an die oben bereits beschriebene Theorie des Symbolischen Interaktionismus gewann in den folgenden Jahren das Konzept des „Deutungsmusters“ im erwachsenenpädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung (vgl. u. a. Arnold 1985). Ursprünglich entstammte es wiederum den benachbarten Sozialwissenschaften, so wurde er von Ulrich OEVERMANN erstmals in die deutschsprachige soziologische Diskussion eingeführt (vgl. Schübler 2000, S. 64; vgl. Oevermann 1973). Im Anschluss daran kam es zu einer recht heterogenen Ausdifferenzierung des Begriffs in unterschiedlichen Theoriesträngen verschiedenster Disziplinen⁷⁸, wobei das Deutungsmusterkonzept im Zuge dieser Entwicklung „seit den späten [19]70er Jahren mehr und mehr zu einer zentralen Kategorie der Erwachsenenbildungsdiskussion“ avancierte (Arnold 1999, S. 1). Allen unterschiedlichen Ansätzen ist dabei grundsätzlich gemein, dass sie *primär* der Frage nachgehen, „wie und wodurch Menschen ihre soziale Wirklichkeit deuten“ (Schübler 2000, S. 64).

Einzug in die Begrifflichkeit der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung hielt der Begriff des Deutungsmusters im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Bereich Arbeiterbewusstsein und Arbeiterbildung, wo er in der „Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein“ als eine noch weitestgehend am soziologischen Verwendungszusammenhang orientierte Kategorie

⁷⁸ SCHÜBLER nennt als solche u.a. die Linguistik, die phänomenologische Handlungstheorie und die kognitivistische Entwicklungspsychologie (vgl. Schübler 2000, S 64).

eingebraucht wurde (Thomssen 1980, S. 358). THOMSSEN stellt diese Entwicklung des Deutungsmusterbegriffs im Kontext der soziologischen Untersuchung von Arbeiterbewusstsein seit 1945 ausführlich dar und rekurriert dabei auch auf seine frühen theoretischen Wurzeln z. B. in den Arbeiten von Max WEBER. Sie beschreibt den Deutungsmusterbegriff hierbei als Versuch, das zunehmend ungeklärte Verhältnis zwischen sozialer Realität und Bewusstsein in diesem Zusammenhang neu zu bestimmen (vgl. a. a. O., S. 359). Der Ansatz umfasst dabei vor allem das Phänomen einer „relativen Autonomie“ des Bewusstseins gegenüber den tatsächlichen Verhältnissen, die allgemeine Geltung und kollektive Verfügbarkeit der Deutungsmuster sowie ihre individuelle Konkretisierung „durch vielfältige biografische Erfahrungen“ (Thomssen 1980, S. 360). Im Bereich gewerkschaftlicher Bildungsarbeit fand so „unter dem Etikett ‚Deutungsmusteransatz‘ ein neues Begründungsmodell Verbreitung“, welches den bisherigen Grundlagen einer marxistisch orientierten proletarischen Bildung entgegenstand und demgegenüber davon ausging, dass „außerhalb der unmittelbaren interaktiven Prozesse von Verständigung, Identitätserhalt und Wirklichkeitskonstruktion ... Strukturen objektiver gesellschaftlicher Realität unbestimmbar“ bleiben (Arnold 1984, S. 902).

Auf die Bedeutung der BUVEP-Studie, die den Deutungsmusterbegriff zur Beschreibung der erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit in Bildungsurlaubsveranstaltungen einsetzte und somit ebenfalls entscheidend zur Durchsetzung des Konzepts in der erwachsenenpädagogischen Debatte beitrug, bereits in Kapitel 5.1.2 hingewiesen. Deutungsmuster wurden dort als ein „Problemfeld pädagogischen Handelns“ (Kejcz, Nuissl, Paatsch 1980, S. 138) identifiziert. In der weitergehenden Analyse zeigte sich dann, „dass [sich] in keinem der ... untersuchten vier Typen von ‚Lernstrategien‘ eine zielgerichtete und explizite Bearbeitung vorhandener Deutungsmuster feststellen ließ“ (Nuissl 1991, S. 49). Vielmehr wurden sie *von ihrer Auswirkung her* vorwiegend als „Störfaktoren im organisierten Lehr-Lernprozess“ klassifiziert (ebd.). Die Kritik am Deutungsmusterkonzept, wie sie NUISSL u. a. im Rückgriff auf die Ergebnisse dieser Untersuchung formuliert, werde ich am Ende des Kapitels noch eingehender vorstellen.

Den Versuch einer Systematisierung der unterschiedlichen Facetten des Begriffes leistet ARNOLD (1983), in dem er sowohl die grundlegenden „Bedeutungselemente“ des Begriffes als auch seine theoretischen und methodologischen Bezüge zusammenstellt. Er identifiziert dabei zwei zentrale Verwendungszusammenhänge: Zum einen die „erfahrungs- und

subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik“, welche den Begriff „zur Erfassung subjektiver Vorstrukturen“ einsetzt, zum anderen die „qualitativ orientierte Bildungsforschung, die die Alltags- und Lebensweltbezogenheit zum methodologischen Leitprinzip erhebt“ (a. a. O., S. 893). Damit bestätigt er die in der Einleitung dieses Kapitels getroffene Feststellung, dass alle drei hier dargestellten Theorien in ihrer erwachsenenpädagogischen Konsequenz Auswirkung auf diesen beiden Ebenen haben. Beide Richtungen ordnet ARNOLD in den Gesamtkontext der sog. „reflexiven Wende“ ein, seit der die Erwachsenenbildung „anstelle ‚objektiv‘ vorgegebener bzw. generalisierbarer Anforderungen und Strukturen in stärkerem Maße wieder das Individuum mit seinen alltäglichen Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt“ (ebd.).

Nach der von ihm formulierten und breit rezipierten Definition bezeichnen Deutungsmuster

die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe ... , die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität repräsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält. (a. a. O., S. 894)

Angesichts „prinzipiell offener und deshalb deutungsbedürftiger Situationen“ im Alltag jedes Menschen bilden Deutungsmuster also sozusagen einen Fundus an latenten „sozialen Schemata“, mit deren Hilfe Handlungsfähigkeit im Einzelfall aufrecht erhalten werden kann, wobei diese jedoch trotz ihrer kollektiven Gültigkeit in einem aktiven Prozess hinsichtlich der „jeweiligen Interessenslage und Lebenssituation“ vom Individuum modifiziert werden müssen (Kade 1999, S. 347).

Über diese Definition hinaus identifiziert ARNOLD „zehn Bedeutungselemente“ des Deutungsmusterbegriffs (ebd.), mit welchen er die Verwendungszusammenhänge der jeweils unterschiedlichen Ansätze zu integrieren versucht und die SCHÜBLER in folgendem Schaubild zusammenfasst:

Tabelle 2: Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs

	Elemente	Kennzeichen
Prozesscharakter individuellen Bewusstseins	Gesellschaftliche Vermitteltheit	<ul style="list-style-type: none"> sozialisatorische „Überlieferung“ kollektive Sinngehalte habitualisierte kognitive Muster
	Persistenz	<ul style="list-style-type: none"> früh erworbene Muster resistent gegen Veränderungen Ausbildung einer „Basis-Persönlichkeit“
	Kontinuität	<ul style="list-style-type: none"> bewährte Muster werden beibehalten Normalisierungsbemühungen Sicherung einer stabilen Ich-Identität
	Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> Anpassungsfähigkeit Flexibel für Ad-hoc-Interpretationsstrategien
Pragmatik des Alltagswissens	Perspektivität	<ul style="list-style-type: none"> Standpunkt-, biographie- und lebensweltabhängige Interpretation der Realität interaktive Bedeutungskonstitution
	Plausibilität	<ul style="list-style-type: none"> routinisiertes Handeln auch unter Zeitdruck möglich Handlungsfunktionalität legitimiert Muster
	Komplexitätsreduktion	<ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmungsfiltrend und -strukturierend: selektive, vereindeutigende Wirklichkeitsverarbeitung Reduktion auf bekannte Grundmuster: bietet einerseits Handlungsorientierung und -sicherheit, andererseits begrenzte Handlungsmöglichkeiten
Strukturiertheit individuellen Bewusstseins	Latenz	<ul style="list-style-type: none"> Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewusstseins unbewusster Umgang eingeschränkt reflexiv verfügbar
	Konsistenz	<ul style="list-style-type: none"> Realitätsadäquanz bei Bedarf Angleichung und Modifizierung der Muster zur (Wieder-) Herstellung von innerer Stabilität
	systemisch – hierarchische Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> hierarchisch gegliederte – lebensgeschichtlich geprägte – kognitive Bedeutungsstruktur basale Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen weniger flexibel als sekundär-sozialisatorisch erworbener Muster




aus SCHÜBLER 2000, S. 67f (in Anlehnung an Arnold 1999)

Die volle Komplexität des Deutungsmusterbegriffs eröffnet sich jedoch erst in der Zuordnung dieser einzelnen Bedeutungselemente zu den verschiedenen „Ebenen der sozialen Wirklichkeit“, welche sie jeweils anvisieren (Lamnek 1995, S. 32). SCHÜBLER vollzieht eine solche Zuordnung in Anlehnung an LAMNEK, der typologisierend drei Perspektiven qualitativer Forschung⁷⁹ unterscheidet: Die des „Nachvollzugs des subjektiv gemeinten Sinns“, die „Deskription sozialen Handelns“ sowie die „Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen“ (a. a. O., S. 33ff, auch Schübler 2000, S. 65f). „Man könnte zur Charakterisierung der drei Forschungsrichtungen auch die beiden folgenden Sequenzen verwenden: von der Egologik über die Soziologik zur Struktur- und Generierungslogik einerseits, vom reinen Nachvollzug über die Deskription zur Explanation andererseits“ (Lamnek

⁷⁹ LAMNEK wiederum beruft sich hinsichtlich dieser Typisierung auf LÜDERS, REICHERTZ (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß, warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 12/1986, S. 90-102.

1995, S. 32). Die Unterscheidung zwischen „eher individuellen, lebensweltlichen und kollektiven Struktureigenschaften“ verdeutlicht sie anhand einer farblichen Abstufung innerhalb der obigen Abbildung wie folgt:

Ergänzung zu Tabelle 2: Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs – Erläuterung zu den drei Forschungsperspektiven

	1. Forschungsperspektive: Subjektive Sichtweisen und Verarbeitungsstruktur
	2. Forschungsperspektive: Lebensweltlich geprägte Sichtweisen und Verarbeitungsstruktur
	3. Forschungsperspektive: gesellschaftlich (objektive) Bedeutungs- und Verarbeitungsstruktur

aus: SCHÜBLER 2000, S. 68

In seinem Buch „Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ (1985) entfaltet ARNOLD darüber hinaus den Begriff des Deutungsmusters in seiner sozialpsychologischen Dimension und konkretisiert damit seine erwachsenenbildnerische Relevanz für eine „erfahrungs- und subjektorientierte Weiterbildungsdidaktik“ (Arnold 1985, S. 20). Im Lehr-Lernprozess, so stellt er dabei fest, müssten die vorhandenen Deutungsmuster der Teilnehmenden nicht nur erkannt, sondern darüber hinaus auch als „Anknüpfungsebene“ für didaktisches Handeln zur Ermöglichung von Lernprozessen genutzt werden (Arnold 1983, S. 893), da ansonsten die häufig entstehenden Abwehrmechanismen als Lernbarrieren ein Lernen im Sinne der Reflexion und Modifikation nicht mehr tragfähiger Deutungsmuster (Arnold 1985, S. 11) verhindern. Bereits einen Schritt zuvor, nämlich im erwachsenenpädagogischen Planungshandeln, bedarf es seiner Meinung nach einer Antizipation der Deutungsmuster potenzieller Teilnehmender, um Angebote der Erwachsenenbildung von Anfang an teilnehmerorientiert zu planen und sie so in den Kontext ihrer lebensweltlichen Erfahrungen einzubetten. „Diese Berücksichtigung des subjektiven Faktors in der Planung und Organisation von Erwachsenenbildung ist das konstitutive Element der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung“ (Arnold 1985, S. 92).

Diese didaktischen Forderungen korrespondieren allerdings, wie bereits oben erwähnt, mit methodologischen Konsequenzen. Denn wenn die Kenntnis der Deutungsmuster, an die im Lehr-Lernprozess angeknüpft werden soll, zur grundlegenden Voraussetzung der sinnvollen Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene wird, bedarf es dafür zunächst einer Erschließung und Analyse derselben. Da Deutungsmuster jedoch aufgrund ihrer Latenz nicht direkt abgefragt werden können, vollzieht sich dieser

Analyseprozess, sofern er gegenstandsadäquat sein soll, methodologisch zwangsläufig über qualitativ orientierte, interpretative Verfahren. „In der verstehend-interpretierenden Erschließung solcher *hintergründigen* Muster ist der spezifische Erkenntnisgewinn von Deutungsmusteranalysen angelegt“ (Arnold 1985, S. 906). An anderer Stelle spricht Arnold in diesem Zusammenhang von „didaktischen Lebensweltanalysen zur Antizipation von Teilnehmermentalitäten“ (Arnold 1999, S. 6f). Im Laufe dieses Kapitels werde ich im Rahmen der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Analyseformen (Kapitel 6.3.3) noch näher auf die Deutungsmusteranalyse eingehen.

Kritik am Deutungsmusterbegriff in seiner Verwendung als erwachsenenbildnerischer Terminus wird immer wieder dahingehend geäußert, dass er „nicht ausreichend als pädagogische Kategorie entfaltet“ (Arnold 1999, S. 1) bzw. kritiklos aus soziologischen Zusammenhängen übertragen worden sei, ohne jedoch zuvor „in eine pädagogische Kategorie übersetzt worden zu sein“ (Nuissl 1991, S. 50). In seiner Verwendung sei deshalb insgesamt eine „abnehmende Bedeutungsschärfe“ auszumachen (Arnold 1999, S. 1). NUISSL kritisiert dabei vor allem die aus der sozialwissenschaftlichen Verwendung übernommene Betonung der Statik des in seinen Augen für die Erwachsenenbildung eher in seiner spezifischen Dynamik auszudeutenden Begriffs. Denn „neue Handlungsprobleme erzeugen Verhaltensunsicherheit, Deutungsbedürftigkeit und Veränderung bestehender Deutungsmuster aber auch Lernbedürfnis“ (Nuissl 1991, S. 49). Dieser Veränderbarkeit von Deutungsmustern als „dynamische[n] Systeme[n]“ (ebd.) wird jedoch in den vorhandenen Theorien aus Sicht der Bezugswissenschaften kaum Beachtung geschenkt, weswegen deren „erklärende Kraft genau da endet, wo das genuin Pädagogische ... beginnt“ (ebd.). Diesen Missstand begreift NUISSL als Anlass und Herausforderung für weitere empirische Analysen vor allem hinsichtlich der Bedeutung von Deutungsmustern in Lehr-Lernprozessen (Nuissl 1991, S. 51). Er trägt nach Meinung einiger Autor/innen jedoch auch dazu bei, dass man sich in den 1990er Jahren vermehrt vom Deutungsmusteransatz abwendet und stattdessen eine intensive Rezeption der Positionen des radikalen Konstruktivismus in ihrer Konsequenz für die Erwachsenenbildung einsetzt.

Aus dem Blickwinkel der Relevanz von Deutungsmustern weisen KADE (1999, S. 347) und SCHÜBLER (2000, S. 126) auf die folgenden für die Untersuchung von Lehr-Lernsituationen relevanten Fragestellungen hin:

- Bringen die Beteiligten ihre spezifischen Deutungsmuster zur Sprache?
Wie realisieren sie dies?

- Wie unterscheiden sich die Sichtweisen und Deutungsmuster der Beteiligten?
- Wie wird mit solchen evtl. feststellbaren Diskrepanzen umgegangen?
- Wie und über welche Interventionen werden Deutungsmuster im Lernprozess zu differenzieren oder transformieren versucht? Gelingt dies?

5.1.3 Radikaler Konstruktivismus und seine Konsequenzen für Lehren und Lernen

Beim radikalen Konstruktivismus⁸⁰ handelt es sich in Abgrenzung zu den bisher dargestellten Ansätzen erstmals um eine Konzeption, die nicht den benachbarten Sozialwissenschaften entstammt. SIEBERT bezeichnet ihn vielmehr als „neurobiologisch verankerte Erkenntnistheorie“ (Siebert 1998b, S. 112). Seine Grundlagen wurden bezogen auf die Erwachsenenbildung ja bereits in Kapitel zwei im Zusammenhang mit der Begründung der Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens ausführlich dargestellt, weswegen auf diesen Aspekt an dieser Stelle nicht nochmals im Detail eingegangen wird. Nimmt man die oben bereits dargestellten neurobiologischen und erkenntnistheoretischen Aussagen ernst, so wird deutlich, dass diese, obwohl niemals im Sinne einer pädagogischen Handlungstheorie formuliert, unmittelbare und weitreichende Konsequenzen für erwachsenenbildnerische Praxis und Theoriebildung mit sich bringen. Diese Perspektive wurde und wird vor allem seit den 1990er Jahren im erwachsenenbildnerischen Diskurs verstärkt zur Kenntnis genommen (Schüßler 2000, S. 127). Der radikale Konstruktivismus schließt hinsichtlich seiner pädagogischen Konsequenzen in vielen Punkten an die beiden oben bereits dargestellten Ansätze an und wird auch in der Literatur immer wieder in einer Entwicklungslinie dargestellt (vgl. Schüßler 2000; Siebert 1998b, S. 113; Siebert 1995, S. 51f). Allerdings radikalisiert die konstruktivistische Konzeption die in Symbolischem Interaktionismus und Deutungsmusteransatz getroffenen Feststellungen zur Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen noch. SCHÜßLER (2000) stellt heraus, dass „Lehren ... von der gemeinsamen Gestaltung der Interaktions- und Kommunikationssituation mit dem Lernenden im Kursgeschehen abhängig [ist, A. S.], d. h. davon, inwieweit es beiden Interaktionspartnern gelingt, sich über ihre Sinngrenzen und gemeinsamen Leitdifferenzen zu verständigen“ (S. 174). Darüber hinaus plädiert sie für eine aus

⁸⁰ Der Begriff des radikalen Konstruktivismus muss vor allem vom englischsprachigen Begriff des ‚Social Constructionism‘ (sozialer Konstruktivismus) nach GERGEN abgegrenzt werden, welcher eng an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus anschließt, im deutschsprachigen Raum jedoch bisher wenig rezipiert wurde (vgl. Schüßler 2000, S. 18).

konstruktivistischen Argumentationen heraus begründete, umfassende Sensibilisierung bezogen auf „individuelle Verarbeitungsleistung[en]“ und „subjektiven Aneignungslogik[en]“ der Individuen in Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener (a. a. O., S. 176).

Als aus konstruktivistischer Sicht relevante Untersuchungsaspekte in der Lehr-Lernforschung definiert SCHÜBLER u. a. die folgenden (vgl. ebd.):

- Wie bringen die Beteiligten ihre Wissenskonstruktionen zur Sprache?
- Welche Aneignungsstrategien verfolgen die Beteiligten?
- Welche Aspekte einer Situation greifen sie auf, welche nicht?
- Wie wird die Kommunikationssituation gestaltet? Welche Themen werden dabei verfolgt, welche ausgeklammert?
- Wie wird Verständigung erzielt?

5.2 Beispielhafte Studien

Im folgenden Kapitel sollen diejenigen erwachsenenbildnerischen Untersuchungen hinsichtlich ihrer Forschungsfragestellungen, methodischen Herangehensweisen sowie Ergebnisse vorgestellt werden, die infolge der veränderten Sicht auf das Lehr-Lerngeschehen unter mehr oder weniger explizitem Einbezug der zuvor erläuterten Theorieansätze in den letzten zehn Jahren entstanden sind. NOLDA (1997) bezieht in ihren Überblick über interaktionsanalytische Untersuchungen im Bereich der Erwachsenenbildung zwar auch die in den 1970er Jahren entstandene Hannover Studie sowie die Untersuchung zum BUVEP-Projekt mit ein (S. 762f). Da diese jedoch in Kapitel fünf bereits als sog. „Leitstudien“ der Erwachsenenbildungsforschung (Schlutz 1992, S. 39) vorgestellt wurden und in dieser Darstellung ihre zentrale Rolle für die empirische Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung deutlich wurde, werde ich sie im Folgenden außer Acht lassen und mich auf die Untersuchungen der 1990er Jahre beschränken.

NITTEL (1993) untersucht in einer „interaktionsanalytischen Betrachtung“ exemplarisch die Lernprozesse im Rahmen der Sitzung eines ökologischen Arbeitskreises (TU WAS), der zwar unter der Trägerschaft einer Volkshochschule, ansonsten jedoch weitgehend autonom arbeitet (vgl. S. 6f). Sein Interesse gilt dabei dem „Lernen in Formen, die den sozialen Bewegungen nahe stehen“ (a. a. O., S. 3), welches sich von dem in traditionellen Kursformen bewusst abgrenzt und von der Erwachsenenbildungsforschung bisher kaum als Untersuchungsfeld wahrgenommen wurde (vgl. a. a. O., S. 8). Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sich Wissensvermittlung in diesem „alternativen“ Bildungskontext“ konkret

vollzieht und welche „sozialen Mechanismen“ sich im analysierten Lehr-Lerngeschehen als „erkenntnisproduktiv“ erweisen (ebd.). Sein Vorgehen ist dabei an den Prinzipien der Konversationsanalyse orientiert (vgl. a. a. O., S. 10-12). NITTEL arbeitet in seiner Fallanalyse zum einen heraus, inwiefern, obgleich der Sitzungsabend von den Teilnehmenden explizit nicht als traditionelle Lernsituation definiert wird, genuin pädagogische Handlungsschemata in der untersuchten Sequenz auftauchen (vgl. a. a. O., S. 48). Als weitere, für die Arbeit der Gruppe konstitutionelle Elemente, benennt er neben der „Generierung anspruchsvoller Lernprozesse“ den „Aufbau kooperativer, arbeitsteiliger Interaktionsstrukturen, die Etablierung eines starken Wir-Gefühls und die Enthierarchisierung von Wissensformen und Erkenntnisstilen“ (a. a. O., S. 50).

NOLDA (1990) befasst sich in ihrer Studie mit dem Sprachverhalten in (simulierten) Zertifikatsprüfungen aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens Erwachsener. Dabei gewinnt sie in einer vorgeschalteten sequenzanalytischen Einzelfalluntersuchung eines Anfangsinterakts (vgl. a. a. O., S. 29-50) Erkenntnisse über die Art und Weise der Etablierung des Gesprächstyps Prüfungssituation und entwickelt dabei Kategorien, welche sie im Weiteren in Form einer Korpusanalyse⁸¹ an das Gesamtmaterial anlegt. In dieser Art untersucht sie nacheinander das Verhalten der Prüfenden (S. 51-73), der Kandidat/innen (S. 74-101) sowie deren wechselseitige Interaktion (S. 102-118). Dabei identifiziert sie bestimmte „Diskurs- und Interaktionsregeln des Prüfungsgesprächs“ und beleuchtet den Umgang der Beteiligten mit diesen Regeln (a. a. O., S. 119).

In ihrer neuesten Untersuchung „Interaktion und Wissen“ (1996) unterzieht NOLDA zwei kontrastiv ausgewählte Ausschnitte aus Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung⁸² wiederum einer sequenziellen sowie im Anschluss daran einer sog. Korpusanalyse. Ihr Interesse liegt dabei in einem „Erfassen prinzipieller Merkmale allgemeiner unspektakulärer Erwachsenenbildungspraxis“ (a. a. O., S. 24), womit sie vor allem einen Teil zur fehlenden Grundlagenforschung beizutragen hofft, „auf deren Basis Praxis in ihrem Eigenwert erkannt und eventuell auch verändert werden kann“ (a. a. O.,

⁸¹ Unter Korpusanalyse versteht man im Regelfall die Durchsicht eines gesamten Korpus an Datenmaterial hinsichtlich zuvor explorativ entwickelter Beschreibungskategorien sowie eine Zuordnung der einzelnen Elemente zu eben diesen. Im Zuge dieses Prozesses werden die Kategorien gleichzeitig am Material ausdifferenziert und dabei weiter entwickelt (vgl. Nolda 1990, S. 26).

⁸² Es handelte sich hierbei um einen Seniorenkurs sowie einen PC-Kurs, wobei der letztere nach dem „Prinzip des maximalen Kontrasts“ in einer deutlichen Abweichung zum ersten Kurs hinsichtlich behandelten Inhalts, Teilnehmendenstruktur, Geschlecht des Kursleitenden u. a. m. ausgewählt wurde.

S. 20). Sie präzisiert ihren Analysefokus im Weiteren hinsichtlich der Fragestellung, wie sich die „Verbindung von Interaktion mit Rezeption und Transformation von Wissen“ gestaltet, wobei ihr Analysefokus stark auf dem Sprachverhalten der Beteiligten liegt (a. a. O., S. 24). Methodisch bezieht sie sich wie bereits in ihrer ersten Studie auf eine Verknüpfung von ausgewählten Elementen der Konversationsanalyse und der Objektiven Hermeneutik, wobei in der Art des Einsatzes dieser methodischen Instrumente ihre ausgeprägte linguistische Orientierung zu Tage tritt.

Der von ARNOLD, KADE, NOLDA und SCHÜBLER (1998) gemeinsam herausgegebene Band „Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ stellt mehrere Interpretationen derselben Kurssequenz, die jeweils unter unterschiedlichen interesseleitenden Gesichtspunkten und aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln erstellt wurden, unter dem Stichwort „Interpretationswerkstatt“⁸³ zusammen. Hierbei wurden verschiedene Disziplinvertreter/innen von den Herausgebenden aufgefordert, zu einem bestimmten vorgegebenen Datenmaterial⁸⁴ interpretativ Stellung zu nehmen (Arnold, Schübler 1998a, S. 1). Die Ergebnisse werden von diesen in Form einer „'imaginären' Interpretationswerkstatt“ (a. a. O., S. 5; vgl. auch Kade, Nolda 1998) als „methodisches Instrument für die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildner/innen“ (a. a. O., S. 2), d. h. sowohl zum forschungsinternen Gebrauch als auch als fortbildungsdidaktisches Instrument verstanden. Dabei folgen die einzelnen Beiträge zwar alle einer dem interpretativen Paradigma verpflichteten, qualitativ-hermeneutischen Herangehensweise, sind von ihren konkreten methodischen Ansätzen her jedoch breit gefächert. So befinden sich neben kodierend oder lern-biografisch orientierten Arbeiten auch Untersuchungen⁸⁴ darunter, die sich dem Material sequenz- oder verlaufsanalytisch nähern (vgl. Nittel 1998; Gieseke, Siebers, Robak u. a. 1998). Allerdings lässt sich insgesamt feststellen, dass der methodische oder methodologische Diskurs nur relativ wenig Raum in den Erörterungen der einzelnen Autor/innen einnimmt.

⁸³ Mit dem Begriff „Interpretationswerkstatt“ bezeichnet TIETGENS eine Form der Fortbildung für Mitarbeiter/innen im Weiterbildungsbereich, die auf „mentaler Ebene arbeitsplatznah und zugleich distanziert vom Gesprächsfluss und vom Handlungsdruck stattfindet“ (Tietgens 1998, S. 14). Die gemeinsame sequenziell-hermeneutische Analyse von Dokumenten der interpretativen Unterrichtsforschung trägt nach seiner Einschätzung dazu bei, den „Deutungshorizont“ der in der Erwachsenenbildung Tätigen zu erweitern und ihre „Interaktionssensibilität“ zu erhöhen (ebd.).

⁸⁴ Im Einzelnen handelte es sich dabei um das Interaktionstranskript einer Einheit aus dem Volkshochschulkurs „Ausbildung zur Tagesmutter“, ein Interview mit der Kursleiterin, Hintergrundinformationen zu Kursdesign und Teilnehmendengruppe sowie eine Zusammenstellung zentraler Thesen von TIETGENS zur Anregung für die Analyse (vgl. Arnold, Schübler 1998a, S. 1).

In einem Beitrag des Bandes entfaltet auch Ingeborg SCHÜBLER unter dem Titel „Deutungslernen – ‚Ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen‘ in Lehr-Lernprozessen“ ihre analytische Sicht auf das Kursgeschehen (vgl. Schübler 1998). Sie arbeitet dabei unter dem Fokus der Deutungsrelevanz von Bildungsveranstaltungen hinsichtlich des Planungs- sowie des Prozessgeschehens heraus, dass und in welcher Weise das Lernen von den „Deutungen und Situationsinterpretationen“ der Beteiligten beeinflusst wird (a. a. O., S. 111). In ihrem Resümee kommt sie zu dem Schluss, dass die „Inszenierung eines Deutungslernens ... in einer systematischen Verschränkung und Reflexion alltagspraktischer und wissenschaftlicher Deutungssysteme“ (a. a. O., S. 112) eine mögliche und angemessene Antwort auf den sich aus der Deutungsabhängigkeit zwangsläufig ergebenden didaktischen „Umgang mit Unsicherheiten“ (a. a. O., S. 111) darstellt. In ihrer zwei Jahre später erschienenen Dissertation greift sie die Analyse der Interaktionssequenz erneut auf und kontrastiert sie mit einem Ausschnitt aus einer Weiterbildungsveranstaltung, in welcher laut Ansatz das Anknüpfen an Deutungsmuster einen expliziten Teil des Lernprozesses ausmacht (vgl. Schübler 2000). Anhand dieser beiden Sequenzen unterscheidet sie hinsichtlich Rolle und Art der Thematisierung von Deutungsmustern im Lernprozess zwischen „implizitem“ und „explizitem Deutungslernen“. Als methodische Bezugspunkte aus dem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung führt SCHÜBLER zu einer die bereits mehrfach erwähnte Begleitstudie zum BUVEP-Projekt an (vgl. Kejcz, Nuissl, Paatsch 1980), darüber hinaus bezieht sie sich auf das bereits beschriebene Vorgehen von NOLDA (Nolda 1996). Als dritte methodologische Grundlage verweist sie auf das kodierende Verfahren der Grounded Theory (vgl. Schübler 2000, S. 183-199). Diese Ansatzpunkte verbindet SCHÜBLER in ihrer Analyse zu einem Verfahren, in dem sie nach einer Darstellung der relevanten Hintergrundinformationen zum jeweiligen Kurs den Interakt zunächst in beiden Fällen einer sequenziellen Analyse unterzieht, um anschließend eine Korpus- bzw. Kontrastanalyse sowie die Triangulation mit erhobenen Zusatzdokumenten (Kursleitendeninterviews, Teilnehmendenbefragung u. a. m.) durchzuführen (vgl. a. a. O., S. 209). Am Ende dieser Untersuchungen fasst sie die Ergebnisse zu einem „Muster des impliziten“ sowie einem „Muster des expliziten Deutungslernens“ zusammen (a. a. O., S. 306-314 sowie S. 378-389).

Bei der letzten Untersuchung, die ich im Zusammenhang dieser Darstellung aufgreifen möchte, handelt es sich um die jüngste Veröffentlichung GIESEKES,

die unter dem Titel „Programmplanung als Bildungsmanagement?“ im vergangenen Jahr erschienen ist. Hierin befasst sich die Autorin in einer großangelegten empirisch-qualitativen Studie mit dem Bereich des Programmplanungshandelns in der kirchlichen Erwachsenenbildung, wobei sie methodisch auch mit dem Instrument qualitativer Interaktionsanalysen arbeitet. Sie greift dabei den von ihr selbst in anderen Zusammenhängen entwickelten und bereits erprobten Ansatz der Perspektivverschränkung auf, indem sie sich auf unterschiedlichen Ebenen mit Programmplanungshandeln auseinandersetzt, „um verschiedene Sichtweisen auf die Programmentwicklung zusammenzuführen“ (Gieseke 2000, S. 11) und „die notwendigen Wissensstrukturen und Handlungskompetenzen für dieses Handlungsfeld zu erschließen“ (S. 13). Die Untersuchung wählt dafür konkret vier unterschiedliche Zugänge, die GIESEKE mit den Stichworten „Arbeitsplatzanalyse“, „Programmanalyse“, „Lernverlaufsanalyse“ sowie „Biografiestudien“ beschreibt (a. a. O., S. 16).

In der sog. „Arbeitsplatzanalyse“ wird hierbei über teilnehmende Beobachtung das alltägliche Handeln der Professionellen im Prozess der Programmerstellung begleitet sowie anschließend anhand von Leitfadeninterviews in den größeren Interpretationszusammenhang der Beobachteten eingebettet (vgl. Gieseke, Gorecki 2000, S. 60). Das Element „Programmanalyse“ umfasst die vergleichende Untersuchung der Programme sechs exemplarisch ausgewählter Institutionen der konfessionellen Erwachsenenbildung (vgl. Heuer, Robak 2000). Im dritten Schritt werden in Form von Videoverlaufsanalysen Lernsituationen zum Programmplanungshandeln untersucht, die aus Einführungsworkshops für Berufsanfänger/innen stammen. Diese sequenziell vorgehenden Analysen zielen darauf ab, den pädagogischen Lernverlauf in den jeweiligen Situationen nachzuzeichnen und dabei die „Reaktionsweisen und spezifischen Bearbeitungswege“ sowie „die thematische Reflexion, die Selbstausslegungen und die Tätigkeitsreflexionen [der Beteiligten, A. S.] zum Thema Programmplanung“ zu erfassen (Gieseke, Robak 2000, S. 210). Die mehrperspektivische Sichtweise wird zuletzt ergänzt durch das Hinzuziehen der berufsbiografischen Perspektive, die auf der Auswertung biografisch orientierter, qualitativer Interviews basiert.

GIESEKE und ihre Mitarbeiterinnen verwirklichen in ihren Darstellungen eine empirisch fundierte, multiperspektivisch angelegte und dadurch ganzheitliche Betrachtungsweise des zentralen Tätigkeitsfelds hauptamtlicher Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung, in der es ihnen gelingt, ein

differenziertes Bild seiner komplexen Handlungsvollzüge und Kontextbedingungen, vorhandener Wissensbestände sowie konkreter Ergebnisse zu zeichnen.

5.3 Analyseform Sequenzanalyse

In den meisten der im vorherigen Abschnitt dargestellten Untersuchungen bedienen sich die Durchführenden zumindest in einer Phase des Forschungsprozesses eines analytischen Vorgehens, welches eine Interaktionspassage aus dem erhobenen Lehr-Lerngeschehen in ihrer Gesamtheit und unter Berücksichtigung der Logik des ursprünglichen Ereignisablaufs sequenziell auswertet (vgl. u. a. Nittel 1993, S. 13-43; Nolda 1996, S. 30-160; Schüßler 2000, S. 215-35). Begrifflich wird diese Art des Vorgehens zumeist mit dem Schlagwort „Sequenzanalyse“ gefasst. Die Frage nach dem methodologischen Hintergrund dieser Analyseform bleibt dabei jedoch häufig weitgehend ungeklärt. Zwar werden bisweilen die Objektive Hermeneutik (vgl. Nolda 1990, S. 9f; 1996, S. 25) oder auch die sozialwissenschaftliche Konversationsanalyse (vgl. Nittel 1993, S. 10-13) als Bezugspunkte angegeben, ihre theoretischen Grundlagen und Implikationen spielen in den Darstellungen jedoch zumeist nur eine stark untergeordnete Rolle.

Bei der Beschäftigung mit beispielhaften Analysen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung stellten sich mir die einzelnen verwendeten Analysearten insgesamt als ein eher verwirrendes und recht unübersichtliches Feld dar, ein Eindruck, welcher durch den geringen Umfang, welchen methodische und methodologische Klärungen und Explikationen in den Untersuchungen (oder zumindest in ihren publizierten Fassungen) einnehmen, noch verstärkt wird. Das folgende Kapitel versucht nun, diese Unübersichtlichkeit zu erhellen, indem ausgehend vom Begriff „Sequenzanalyse“ eine Rekonstruktion seiner spezifischen Besonderheiten und theoretischen Bezüge vorgenommen, sowie sein Verwendungszusammenhang und das Verhältnis zu anderen gängigen Analyseformen einer Klärung unterzogen wird. In einem letzten Schritt werden aus den dargestellten Zusammenhängen Konsequenzen für das eigene analytische Vorgehen in Kapitel sechs abgeleitet.

5.3.1 Grundlagen

Unabhängig davon, ob sequenzanalytische Vorgehensweisen nun unter Rückbezug auf Konversationsanalyse, Objektive Hermeneutik oder gänzlich ohne eine solche theoretische Anbindung eingesetzt werden, sind sie in der Regel durch eine Reihe grundlegender Charakteristika gekennzeichnet.

So handelt es sich bei der Sequenzanalyse um ein prinzipiell „entdeckendes Verfahren“ (Nolda 2000, S. 17), bei dem davon ausgegangen wird, „dass die Abfolge der einzelnen Äußerungen der Interaktionsteilnehmer eine eigene Ordnung konstituiert“ (Bergmann 1985, S. 313), welche im Rahmen der Analyse rekonstruiert und damit erschlossen werden kann. Sequenzielle Analysen richten sich dabei „strikt nach dem tatsächlichen Verlauf“ der Interaktion und analysieren „die einzelnen Interakte in ihrer wechselseitigen Bezogenheit“ (Nolda 2000, S. 17). Dafür wird die Interaktionssequenz in mehrere, größere oder kleinere Einzelsegmente unterteilt, welche möglichst „natürliche Interaktionseinheiten“ (Schübler 2000, S. 215) repräsentieren und so die „interne Gliederung des Materials“ (Nolda 2000, S. 51) widerspiegeln. Diese einzelnen Segmente werden dann eng am Text hinsichtlich zuvor formulierter Forschungsfragen und unter Einbezug des Gesamtkontextes vollständig analysiert. Die grundlegende „Interpretationsrestriktion“, welcher sich der/die Forschende dabei unterordnet, beschreibt BERGMANN (1985) wie folgt: „Ihr [der Sequenzanalyse, A. S.] wesentlich ist die Verpflichtung des Interpretens, sich immer auf gleicher Höhe mit dem tatsächlichen Interaktionsgeschehen zu bewegen“ (S. 313). Die Möglichkeit, im Voraus auf Informationen aus dem späteren Interaktionsverlauf zurückzugreifen und diese in die Interpretation einzubeziehen, wird dabei bewusst ausgeklammert, um die „von den Interagierenden in ihrem Handeln hervorgebrachte soziale Ordnung in ihrer realen Prozesshaftigkeit zu bestimmen“ (ebd.). Der vorliegende Text wird also ausschließlich Satz für Satz, Interaktionszug um Interaktionszug mikroanalytisch interpretiert. Die Schwerpunkte, welche in der Analyse darüber hinaus gesetzt werden, hängen neben dem fachlich-disziplinären Kontext des/der Forschenden sowie den Leitfragen, denen die Untersuchung folgt, stark davon ab, welcher methodologischen Rückbindung sich der/die Forschende im Einzelnen verpflichtet fühlt. Als zwei methodologische Hauptströmungen lassen sich hierbei die Objektive Hermeneutik sowie die ethnomethodologische Konversationsanalyse identifizieren, welche im folgenden Abschnitt unter dem Stichwort „Methodologischer Hintergrund“ in ihren wichtigsten Punkten vorgestellt werden sollen.

5.3.2 Methodologischer Hintergrund

FLICK (1995) unterscheidet die Methoden der qualitativen Sozialforschung hinsichtlich ihres Umgangs mit dem Datenmaterial zum einen in kodierend-kategorisierend vorgehende Verfahren, welchen er sequenzielle

Analyseformen, die „der Gestalt des Textes größere Bedeutung beimessen“, gegenüber stellt (S. 218). Als auf ein sequenzielles Vorgehen verpflichtete Ansätze benennt er dabei neben narrativen Analysen die Konversationsanalyse sowie die Objektive Hermeneutik (a. a. O., S. 218-231). Da sich die interaktionsanalytischen Untersuchungen in der Erwachsenenbildung, wie bereits gezeigt, zumeist auf einen der letzten beiden Ansätze berufen, sollen deren theoretische Grundlagen, Vorgehensweisen und Forschungskontexte im Folgenden kurz dargestellt werden, um damit ein breiteres Verständnis ihrer jeweiligen theoretischen Implikationen zu ermöglichen sowie insgesamt ihre Gegenstandsadäquatheit für den Bereich der Interaktionsforschung und damit auch den Kontext der vorliegenden Arbeit zu hinterfragen sowie gegebenenfalls argumentativ abzusichern.

5.3.2.1 Konversationsanalyse

Der Begriff Konversationsanalyse wird in der deutschsprachigen Literatur zunächst meist recht allgemein als Sammelbegriff für eine Reihe unterschiedlicher Ansätze, die sich mit der Erforschung natürlich produzierter, sprachlicher Texte auseinander setzen, verwendet (vgl. Bergmann 1991, S. 218). Eine dieser Richtungen, welche bereits von ihrer Benennung her eine besonders enge Verbindung mit dem Begriff Konversationsanalyse aufweist, bildet die in den 1960er und 1970er Jahren im amerikanischen Raum vor allem von SACKS in Anschluss an die Ethnomethodologie GARFINKELS⁸⁵ entwickelte sog. ‚Conversation Analysis‘ oder auch ethnomethodologische Konversationsanalyse (Bergmann 1994, S. 4). Sie setzt sich zum Ziel, „die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels derer die Handelnden in ihrem Handeln die sinnhafte Strukturierung und Ordnung dessen, was um sie vorgeht und was sie in der sozialen Interaktion mit anderen selbst äußern und tun, bewerkstelligen“ (Bergmann 1991, S. 213). Dafür entwickeln die Autoren ein empirisches Analyseverfahren, welches auf

⁸⁵ Als Ethnomethodologie wird die soziologische Forschungsrichtung bezeichnet, die durch Harold GARFINKEL (grundlegendes Werk: „Studies in Ethnomethodology“ 1967) begründet wurde und deren zentrales Erkenntnisinteresse darin besteht, zu ergründen, wie Sinnkonstitution im alltäglichen Handeln realisiert wird. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird dabei als eine „Vollzugswirklichkeit“ verstanden, die von den Interaktionspartner/innen „lokal“ (= im konkreten Handlungsablauf) und „endogen“ (= aus der spezifischen Situation heraus) erzeugt wird (Wolff 2000, S. 157). Erkenntnisziel des im Sinne der Ethnomethodologie Forschenden ist dabei die Identifikation der „Methoden und Prozeduren“, die von den Mitgliedern einer bestimmten sozialen Gruppe bei diesem „Prozess der Wirklichkeitserzeugung systematisch verwendet bzw. bei seiner Interpretation unterstellt werden“ (ebd.). Die Konversationsanalyse gilt neben dem sog. „Studies of work“ als die bedeutendste Analyserichtung, welche aus dem Forschungsprogramm der Ethnomethodologie entwickelt wurde (Bergmann 1991, S. 214).

den Grundannahmen der Ethnomethodologie⁸⁶ aufbaut und versucht, die „kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung“ in Interaktionsabläufen zu identifizieren (Bergmann 1994, S. 3).

Zwar wird für das konversationsanalytische Vorgehen „keine allgemeine verbindliche Methodik“ (Titscher, Wodak, Meyer u. a. 1998, S. 127) im Sinne eines klar definierten Regelkanons festgelegt⁸⁷, stattdessen plädieren die Autoren vielmehr für einen „bestimmten wissenschaftlichen Arbeits- und Analysestil“ (Nittel 1993, S. 10), eine (konversations-),„analytische Mentalität“ (Kallmeyer 1988, S. 1101). Als im Nachhinein deskriptiv aus konversationsanalytischen Studien gewonnene „methodische Prinzipien“ (Bergmann 1991, S. 9) werden in der Literatur jedoch u. a. die folgenden benannt (vgl. zum Folgenden die weitgehend übereinstimmenden Darstellungen von Eberle 1997, S. 257-261; Bergmann 1991, S. 9-12 und Kallmeyer 1988, S. 1101-1105):

- Im Prozess der **Datenerhebung** wird grundsätzlich konservierend, nicht rekonstruierend vorgegangen.
- Die Überführung des konservierten Interakts in Textform erfolgt als möglichst exakte **Transkription** anhand einer Reihe eigens entwickelter Transkriptionsregeln⁸⁸, welche zwar sowohl detaillierte Informationen wie Pausenlänge, Intonationshöhe oder nonverbale Aktivitäten abbilden, darüber hinaus aber trotzdem die grundlegende Lesbarkeit des Textes gewährleisten. In der tatsächlichen Analyse sollte jedoch prinzipiell parallel anhand des Transkripts und der ihm zugrundeliegenden Originaldaten gearbeitet werden.
- Die **Analyse** selbst geht von den erhobenen Daten aus und erfolgt zunächst anhand eines einzelnen Datensegments in sequenzieller Form (Sequenzanalyse). Sie „folgt dem Konstitutionsprozess [sozialer Ordnung, A. S.] und rekonstruiert diesen“ in einer „schrittweisen Feinanalyse“ (Kallmeyer 1988, S. 1103). Ziel dabei ist es, die Praxis der lokalen Produktion sozialer Ordnung anhand der von den Akteur/innen verwendeten „formale[n] Mechanismen der Organisation“ zu entschlüsseln und anschließend diese Mechanismen über den Einzelfall hinaus als

⁸⁶ TITSCHER, WODAK, MEYER u.a. führen als die vier zentralen theoretischen Basisannahmen der Ethnomethodologie die folgenden auf: „(1) der *Vollzugscharakter der sozialen Wirklichkeit*, (2) die *Indexikalität*, (3) die *Reflexivität* und (4) *Darstellbarkeit* von Handlungen“ (S. 122ff).

⁸⁷ Dies würde einem weiteren Grundprinzip der Ethnomethodologie zuwiderlaufen, welches davon ausgeht, dass Analyseverfahren in erster Linie dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand entsprechen und daher in der Auseinandersetzung mit demselben entwickelt werden müssen (vgl. Bergmann 1991, S. 9).

⁸⁸ Für eine Darstellung der konkreten Regeln vgl. KALLMEYER, SCHÜTZE 1976, S. 6f.

konstitutiv für den jeweiligen Gesprächstyp nachzuweisen (Korpusanalyse) (Bergmann 1994, S. 11). Dabei ist von der grundlegenden Maxime auszugehen, dass im Vorhinein kein Element der Interaktion „als insignifikant, ... zufällig oder irrelevant“ eingestuft werden darf (Eberle 1997, S. 259).

Thematische Kernbereiche für Konversationsanalysen stellten zunächst ganz im Sinne des oben beschriebenen Erkenntnisinteresses formale Aspekte wie z. B. die Frage nach der Organisation des Sprecherwechsels („turn-taking“-Organisation, Bergmann 1991, S. 13), der sequenziellen Struktur von Interaktionen z. B. in Form sog. Paarsequenzen („adjacency pairs“, Titscher, Wodak, Meyer 1998, S. 130) oder der Abgrenzung und Etablierung von Gesprächstypen durch „besondere Manöver der Eröffnung und Beendigung“ dar (Bergmann 1994, S. 13). Informelle Alltagsgespräche bildeten hierbei als die „Grundform der sprachlichen Interaktion“ die Basis für die Untersuchung anderer Textarten wie z. B. institutioneller Kommunikation (Titscher, Wodak, Meyer 1998, S. 133).

Im deutschsprachigen Raum wurde die ethnomethodologische Konversationsanalyse trotz ihres genuin soziologischen Entstehungszusammenhangs zunächst in der linguistischen Forschung rezipiert (vgl. Bergmann 1991, S. 214). TITSCHER, WODAK, MEYER u. a. (1998) bezeichnen sie auch als „Methode im Grenzbereich zwischen Soziologie und Linguistik“ (S. 128).

Als für die Erwachsenenbildungsforschung in besonderer Weise relevant hat sich der von KALLMEYER und SCHÜTZE (1976) formulierte Ansatz der Konversationsanalyse erwiesen, da dieser sich nicht auf die Ebene einer Untersuchung der formalen Gesprächsorganisation beschränkt, sondern darüber hinaus auch die sich in der Interaktion vollziehenden Bedeutungsproduktion der Handelnden⁸⁹ in die Analyse mit einbezieht (vgl. S. 4; zur Rezeption im erwachsenenpädagogischen Bereich vgl. Nittel 1993, Nolda 1990, Nolda 2000). Sie definieren den Begriff Konversationsanalyse wie folgt:

Unter Konversationsanalyse möchten wir verstehen die empirische Erforschung von sprachlichen Texten, die in natürlichen Kommunikationssituationen hervorgebracht, mit elektronischen Mitteln aufgezeichnet und gespeichert sowie unter dem

⁸⁹ Als Bezugstheorien für ihre Auffassung der Konversationsanalyse, die sowohl gesprächsorganisationelle als auch bedeutungskonstituierende Aspekte aufgreift, führen sie dabei neben der oben bereits erläuterten ethnomethodologischen Konversationsanalyse der SACKSSchen Schule u.a. die sich ebenfalls an GARFINKEL anschließende ‚kognitive‘ oder ‚interpretativ-ethnomethodologische‘ Soziologie“ nach CICOUREL an, dessen Untersuchungen sich zentral mit eben diesen „Bedeutungsproduktions- und Interpretationsprozessen sprachlicher Interaktionen“ beschäftigen (Kallmeyer, Schütze 1976, S. 5).

Gesichtspunkt der Strukturen des Kommunikationsablaufs, der Aktivitäten der beteiligten Interaktionspartner und/oder der von diesen getätigten Bedeutungsvoraussetzungen und -zuschreibungen transkribiert und analysiert werden. (Kallmeyer, Schütze 1976, S. 4)

Mit dieser offenen Haltung und dem erweiterten analytischen Interesse auch gegenüber „gegenstandsbezogenen Aspekten“ der Interaktion bieten die Autoren Ansatzpunkte für Analysen, die gerade für den erziehungswissenschaftlichen Bereich, zu dessen analytischer Erfassung eine ausschließliche Betrachtung formaler Phänomene nicht ausreichen kann, besonders gewinnbringend erscheinen. NITTEL bezeichnet die „Ebene der interpretativen Prozeduren der Bedeutungsproduktion“ als diejenige, auf der „die Ausdifferenzierung von Deutungsmustern, die Vermittlung und Durchsetzung neuer Sinngehalte stattfindet“ (Nittel 1993, S. 12). Er schlägt damit die Brücke vom dargestellten Ansatz der Konversationsanalyse zu den bereits in Kapitel 5.1 explizierten Theorien der Deutungsabhängigkeit von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung und zeigt so auf, inwiefern die Konversationsanalyse eine Möglichkeit bietet, die Konsequenzen dieser Deutungsabhängigkeit für die analytische Erfassung von Erwachsenenbildungswirklichkeit anhand ihrer methodischen Vorgaben gegenstandsadäquat zu realisieren.

5.3.2.2 Objektive Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik als rekonstruktives Textanalyseverfahren⁹⁰ geht zurück auf die Schriften des Soziologen Ulrich OEVERMANN, der erste Ansätze des Konzepts im Rahmen des sozialisationswissenschaftlichen Forschungsprojekts „Elternhaus und Schule“ ab 1968 entwickelte. Sein Erkenntnisinteresse galt dabei zunächst der Interpretation „innerfamiliäre[r] Interaktionsprotokolle“ (bzw. der ihnen zugrundeliegenden Texte), bei der zuvor die massive Unzulänglichkeit rein quantitativer Messverfahren konstatiert worden war (Titscher, Wodak, Meyer 1998, S. 248). Als weiterer Impuls wirkte für OEVERMANN darüber hinaus die Frage, wodurch es Kindern möglich ist, als vollwertige Interaktionspartner an familiären Handlungen teilzunehmen, obwohl sie einen großen Teil der dafür nötigen Kompetenzen

⁹⁰ Das Forschungsprogramm der Objektiven Hermeneutik „bezeichnet ein sehr komplexes *theoretisches, methodologisches* und *methodisches* Konzept“ (Reichert 1997, S. 31), das neben den im Folgenden primär aufgezeigten methodischen Aspekten auch noch weitreichende andere Aspekte umfasst. Diesen unterschiedlichen Ebenen des Ansatzes in einer stark zusammenfassenden Darstellung gerecht werden zu wollen, würde jedoch den Rahmen des folgenden Absatzes sprengen.

aus entwicklungspsychologischer Sicht erst noch erwerben müssen (vgl. ebd.).

Das Gegenstandsverständnis der Objektiven Hermeneutik weitete sich im Laufe der Entwicklung dahingehend aus, dass als Texte mittlerweile prinzipiell „sämtliche Gebilde kultureller Entäußerungen“ gelten (Schneider 1989, S. 72). Über aufgezeichnete Interaktionen hinaus werden also heute auch Kunstwerke, Fotografien, Fernsehfilme oder Musik objektiv hermeneutisch ausgewertet (vgl. Garz 1997, S. 536).

Seiner Theorie, die im oben beschriebenen Zusammenhang direkt aus der empirischen Forschungspraxis heraus entwickelt wurde, legt OEVERMANN eine besondere „Auffassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“ (Titscher, Wodak, Meyer 1998, S. 248) zugrunde, in der das „Spannungsfeld von individueller Autonomie und gesellschaftlicher Determiniertheit ... aufrechterhalten [wird]: Das frei handelnde Subjekt wird innerhalb seiner biografischen, also auch seiner soziostrukturellen Beschränkungen untersucht“ (ebd.). Er geht dabei davon aus, dass sich in jeder Interaktion neben dem von den Handelnden subjektiv intendierten und realisierten Sinn „eine eigengesetzliche, mit eigenen Verfahren zu rekonstruierende soziale Realität konstituiert, die weder auf die Handlungsdispositionen und psychischen Begleitumstände auf Seiten des Sprechers noch auf die innerpsychische Realität des Rezipienten zurückgeführt werden kann“ (Oevermann 1979, S. 379). An anderer Stelle formuliert OEVERMANN diese Grundannahme wie folgt: „Interaktionstexte konstituieren aufgrund rekonstruierbarer Regeln objektive Bedeutungsstrukturen und diese *objektiven Bedeutungsstrukturen* stellen die *latenten Sinnstrukturen* der Interaktion selber dar“ (ebd.). Die Zielsetzung der Objektiven Hermeneutik ist es nun auf dieser Grundlage explizit nicht, den subjektiv vom Einzelnen mit einer Handlung verknüpften Sinn zu eruieren. Vielmehr geht es ihr im Gegenteil um die analytische Rekonstruktion der sog. objektiven Bedeutungsstrukturen von Texten innerhalb einer bestimmten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft.

In dieser Konzeption objektiver Bedeutungen schließt OEVERMANN positiv an MEAD an, indem er davon ausgeht, dass latente Sinnstrukturen im Handeln des Einzelnen durch ein „Regelsystem“ entstehen, „das objektiv als kulturell Allgemeines unabhängig von den Intentionen eines konkreten Subjekts“ existiert (Schneider 1989, S. 74). Dieses Regelsystem werde ganz im MEADschen Sinne zunächst in Form von Bedeutungen interaktiv ausgehandelt, generalisiert und im Verlauf der Sozialisation vom Einzelnen in

Form von Handlungsregeln internalisiert⁹¹. OEVERMANN geht davon aus, dass dieses System dabei zwar für den Einzelnen handlungssteuernd sowie bedeutungsgenerierend wirkt, jedoch trotzdem unabhängig von den jeweiligen subjektiven Intentionen der Handelnden existiert und so durch seine Realisation im sequenziellen Ablauf sozialer Interaktionen „ein sinnlogisch strukturiertes Verweisungsgefüge von aufeinander bezogenen sozialen Handlungen“ entstehen lässt (a. a. O., S. 75). Diese Realisation vollzieht sich jedoch nicht deterministisch, vielmehr erfolgt sie in einer zwar mustergeleiteten, dem spezifischen Einzelfall jedoch trotzdem eigenen „Aktualisierung und Kombination universeller Regeln und historischer Normen“, die sich in der Interaktion Schritt für Schritt neu aufbaut.

Zur Identifikation dieses latent wirksamen Regelsystems setzt die Methode der Objektiven Hermeneutik an „der Basis des Alltagsverstehens“ der Interpret/innen an (Titscher, Wodak, Meyer 1998, S. 247) und geht dabei davon aus, dass diese aufgrund dessen in der Lage zu „intuitive[n] Angemessenheitsurteile[n]“ sind (Schneider 1989, S. 77), welche lediglich noch durch bestimmte „forschungslogische Vorkehrungen“ (ebd.) in Form eines mehr oder weniger explizit festgelegten Regelsets verfeinert und vereinheitlicht werden müssen.

Was nun jedoch diese Regeln und damit die Art und Weise der Durchführung einer Textanalyse im Sinne der Objektiven Hermeneutik angeht, so finden sich dazu in der Literatur eine Vielzahl unterschiedlicher Angaben. REICHERTZ (1997) identifiziert allein anhand der von OEVERMANN selbst durchgeführten Interpretationen fünf unterschiedliche Analysevarianten⁹², darunter u. a. die „Interpretation objektiver Sozialdaten“⁹³, die „Feinanalyse“ wie auch die „Sequenzanalyse“ (S. 38). Letztere bezeichnet er dabei als „den eigentlichen Kern“ Objektiv-hermeneutischer Interpretationspraxis (a. a. O., S. 39), wohingegen LAMNEK (1995) von der Feinanalyse als dem „eigentlich[en] inhaltsanalytische[n] Vorgehen im Rahmen der Objektiven Hermeneutik“ spricht (S. 220). Diese geht zwar ebenfalls sequenziell vor, nutzt im Unterschied zur Sequenzanalyse dabei jedoch ein bestimmtes, von OEVERMANN anhand von acht Ebenen relativ klar expliziertes Vorgehen (vgl. Lamnek 1995, S. 220ff; Reichertz 1997, S. 40f). SCHNEIDER (1989) wiederum benennt ein fünfschrittiges Verfahren für die Objektiv-hermeneutische Analyse

⁹¹ Vgl. zum Prozess der Sozialisation in der MEADschen Theorie Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit.

⁹² Diese Variantenvielfalt lässt sich damit begründen, dass sich die Objektive Hermeneutik selbst als „Kunstlehre“ versteht, welche in ihrer Durchführung prinzipiell nicht an starr formulierte Regelschemata zu knüpfen sei, sondern vielmehr immer „mit Fragestellung und Gegenstandsbereich variieren“ müsse (Reichertz 1997, S. 39).

⁹³ Bei LAMNEK (1995) taucht diese unter dem Begriff „Strukturanalyse“ auf (S. 220).

und kombiniert unter Punkt vier, den er als „sequenzielle Feinanalyse“ bezeichnet, beide oben beschriebenen Wege (S. 78).

Ich werde im Folgenden, anschließend an die Darstellung von REICHERTZ (1997), die einzelnen Arbeitsschritte der Sequenzanalyse explizieren, die in diesem Kapitel im Zentrum des Interesses steht. Die anderen Objektiv-hermeneutischen Analyseformen sollen hierbei jedoch vernachlässigt werden (vgl. S. 44ff).

- In einem ersten Schritt erzeugen die Interpretierenden gedankenexperimentell quasi durch das ‚Erfinden von Geschichten‘, in deren Zusammenhang die jeweilige Äußerung nach ihrer Einschätzung Sinn ergeben würde, eine Vielzahl sog. „Lesarten“ für das erste identifizierte Handlungssegment, wobei der konkrete Kontext dabei zunächst planmäßig ausgeblendet wird (Reichertz 1997, S. 44).
- Im Folgenden werden die „pragmatischen Implikate“ der einzelnen Lesarten für den darauf folgenden Interakt expliziert, um „den gesamten möglichen Handlungsraum des Handlungssystems“ aufzuzeigen (ebd.). Die Basis dafür bildet, wie bereits oben beschrieben, das Wissen der Interpretierenden um „die Normalitäts- und Vernünftigkeitvorstellungen“ der betreffenden Interaktionsgemeinschaft.
- In einem dritten Schritt wird nun der tatsächlich realisierte Folgeinterakt als Anschlusshandlung zur Kenntnis genommen, wodurch eine Reihe nicht-realisierter Lesarten auf der Basis der entwickelten Vergleichsfolie zwangsläufig ausscheiden. Der Folgeinterakt wird dabei nicht nur hinsichtlich der ausgewählten Optionen analysiert, sondern auch in seiner Funktion der Abwahl bestimmter anderer Handlungsmöglichkeiten.
- Mit den weiteren Interaktionseinheiten wird nun beginnend bei Interakt zwei Schritt für Schritt ebenso verfahren wie mit den Eingangsinterakt. Im Verlauf des Interpretationsprozesses grenzt sich die Anzahl der möglichen Lesarten und denkbaren Interaktionsoptionen so immer weiter ein. „Der Erkenntnisprozess folgt dabei der realen Selbststrukturierung des Falles in der Handlungssequenz, die analysiert wird“ (Schneider 1989, S. 85). Die Interpretation endet in dem Moment, wenn eine Lesart identifiziert werden konnte, die den gesamten Interaktionstext sinnvoll erklären kann und aus der heraus auch die einzelnen Interakte (wenn auch aus rekonstruierender Sicht) zutreffend vorausgesagt werden können.

Übereinstimmend finden sich über diese konkreten Analyseschritte hinaus bei nahezu allen Autor/innen die folgenden Angaben zu Vor- und Rahmenbedingungen für eine Analyse auf der Basis der Objektiven

Hermeneutik (vgl. Reichertz 1997, S. 36f; Lamnek 1995, S. 220; Schneider 1989, S. 77f).

- Grundsätzlich sollte die Analyse immer in einer Gruppe aus mehreren Forschenden durchgeführt werden, wobei diese nach OEVERMANNS Vorstellung „möglichst streitsüchtig“ gestimmt sein sollten, um die Maximierung produzierter Lesarten zu gewährleisten (Garz 1997, S. 538).
- Aus dem gleichen Grund sollten die Forschenden im Gegensatz zu den im protokollierten Interakt Handelnden vom „alltagspraktischen Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (und damit vor allem von zeitlichem Druck) soweit als möglich freigesetzt sein (Schneider 1989, S. 77).
- Des Weiteren ist sicherzustellen, dass die Interpretierenden in jedem Fall frei von „neurotische[n] und/oder ideologische[n] Verblendungen“ und damit handlungsfähige, kompetente Mitglieder der untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft sind (Reichertz 1997, S. 37). Noch nicht voll sozialisierte Mitglieder (Kinder) sind daher als Forschende ebenfalls prinzipiell ausgeschlossen.

Die Objektive Hermeneutik gehört zwar zu den in der Forschungspraxis am weitesten verbreiteten und dabei am intensivsten reflektierten Verfahren der qualitativen Sozialforschung im deutschsprachigen Raum (vgl. a. a. O., S. 51), ist in den vergangenen Jahren jedoch auch immer wieder grundlegend kritisiert worden (vgl. Reichertz 1991, S. 227f). Die Vorbehalte beziehen sich dabei vor allem auf die nicht-methodischen Elemente des Ansatzes wie z. B. die Ausdeutung des methodischen Konzepts als „Kunstlehre“. OEVERMANN wird dabei bisweilen der Versuch einer Art wissenschaftlicher Sektenbildung und Monopolisierung unterstellt, da letztlich nur er entscheiden könne, welche tatsächlich der Objektiven Hermeneutik entsprechen und welche nicht (vgl. ebd.). Auf der Hand liegt darüber hinaus die Gefahr unzutreffender Normalitätsvorstellungen bei den Forschenden, da OEVERMANN keinerlei Aussage dazu trifft, in welcher Weise ihre evtl. „Verblendungen“ entdeckt oder ausgeräumt werden sollen. Fraglich erscheint mir dabei auch, ob im momentanen Stadium gesellschaftlicher Heterogenität die Normalitätsvorstellungen zwischen einzelnen Milieus und sozialen Subgruppen nicht bereits so stark differieren, dass von einer selbstverständlichen Kenntnis allen Alltagsverstehens nicht mehr ausgegangen werden kann. Weitere Kritikpunkte bilden die Annahme einer vollständigen Vertextbarkeit der Welt, da in einer solchen Transformation komplexe Handlungsabläufe aus ihrer prinzipiellen Gleichzeitigkeit zwangsläufig in ein illusorisches Nacheinander überführt werden. Auch beinhaltet der enge Strukturbegriff, den OEVERMANN vertritt, in

den Augen mancher Kritiker/innen eine Entfernung von den Grundannahmen qualitativer Soziologie, da für sie die „interaktiven Leistungen der Handelnden“ zugunsten einer „Metaphysik der Strukturen“ als nicht mehr von wissenschaftlichem Interesse angesehen werden (a. a. O., S. 228).

5.3.3 Konsequenzen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die unterschiedlichen Bezüge, Implikationen und Verwendungen der Analyseform Sequenzanalyse eingehend untersucht und in ihren jeweiligen Zusammenhängen dargestellt. Die Konsequenzen, die sich daraus für den konkreten Fall der in Kapitel sechs durchgeführten Interaktionsanalyse ergeben, sollen im Folgenden als eigentliche methodische Basis der interaktionsanalytischen Untersuchung zusammengestellt werden.

Aus der Darstellung der Grundlagen von Sequenzanalysen in Kapitel 5.3.1 wurde deutlich, dass sie sich für den Einsatz im Rahmen einer interaktionsanalytischen Untersuchung wie der meinen anbietet. Was die methodologischen Hintergrundkonzepte angeht, so lässt sich nach meiner Einschätzung an sie aus mehreren Gründen lediglich in Form einer lockeren Orientierung anschließen. So wurde aus den obigen Darstellungen zunächst deutlich, dass es sich bei beiden Ansätzen um äußerst vielschichtige und komplexe Theoriegebäude handelt, deren Umsetzung sich keinesfalls im einfachen Befolgen einiger formaler Regeln erschöpft. Darüber hinaus erfordert der Einsatz sozialwissenschaftlich bzw. linguistisch fundierter Methoden im erwachsenenpädagogischen Zusammenhang zwangsläufig eine gewisse Modifikation, um ihre Angemessenheit und Gegenstandsadäquatheit für einen spezifisch erwachsenenbildnerischen Blickwinkel zu gewährleisten. So bemerkt NITTEL (1993) zum konversationsanalytischen Vorgehen, dass gerade im erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhang eine „ausschließliche Betrachtung formaler Phänomene nicht ausreichend“ sei (S. 11). Stattdessen stellt er die „Ebene der interpretativen Prozeduren der Bedeutungsproduktion“ als die erwachsenenbildnerisch relevante ins Zentrum seiner sequenziell vorgehenden Interaktionsanalyse einer Lernsequenz⁹⁴ (vgl. a. a. O., S. 12). Diese Dimension der Lernhandlungen bzw. interpretativen Praktiken der Handelnden werden auch im Kontext der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse gegenüber formalen Aspekten der Gesprächsorganisation im Vordergrund stehen⁹⁵. Das Herausarbeiten

⁹⁴ Vgl. dazu auch die genauere Darstellung von NITTELS Studie in Kapitel 5.2 dieser Arbeit.

⁹⁵ Hier folge ich wie bereits NITTEL der weiter gefassten Definition von KALLMEYER und SCHÜTZE, die unter 5.3.2.1 dargestellt wurde.

„formaler Mechanismen“ der Gesprächsorganisation für den Bereich Lernberatung erscheint mir als ein im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls zu hoch angesetztes Ziel. Es könnte eher anhand großräumigerer Untersuchungen realisiert werden (vgl. Bergmann 1991, S. 11).

Auch die Übertragbarkeit der Objektiven Hermeneutik stellt sich für den vorliegenden Fall als eher eingeschränkt dar. Doch obwohl in der durchgeführten Analyse der subjektiv von den Beteiligten verwirklichte Sinn sowie ihre jeweiligen Interpretationen und (Lern-)Handlungen im Vordergrund stehen, wurden in Ansätzen auch von den Beteiligten evtl. unbewusst realisierte Sinnstrukturen berücksichtigt. Dabei führen Interpretationspraktiken wie das Erzeugen verschiedener Lesarten, das Entwickeln unterschiedlicher denkbarer Fortsetzungsoptionen einer Sequenz, das Behandeln eines Anschlusshandelns als Abwahl anderer Möglichkeiten oder das genauere Betrachten der verwendeten Begrifflichkeiten auf den üblicherweise mit ihnen verknüpften Bedeutungshorizont durchaus zu interessanten Ergebnissen und ergänzen das analytische Vorgehen. Auch wenn ich mir also nicht anmaßen möchte, *die eine* tatsächliche latente Bedeutung der analysierten Sequenz zu erkennen, die den in der Situation handelnden Individuen gänzlich unzugänglich bleibt, so erscheinen einige Zusammenhänge durch einen um die Perspektive Objektiver Hermeneutik erweiterten analytischen Blick doch in einem anderen Licht. Neben diesen eher inhaltlichen Aspekten konnte einigen Grundprinzipien der Methoden jedoch schon aus rein formalen Gründen nicht oder lediglich in Ansätzen nachgekommen werden. So gehen beispielsweise beide Interpretationsformen davon aus, die Analyse sei grundsätzlich in einer Gruppe durchzuführen. Dieser Forderung ließ sich durch den vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit nur begrenzt Rechnung tragen. Zwar wurde das Material im Rahmen eines institutsinternen Kolloquiums in einer Gruppe aus Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen gemeinsam angesehen, wobei erste Eindrücke und Ansätze gesammelt wurden. Auch wurden in einem späteren Stadium der Analyse einzelne Segmente in einem Arbeitstreffen gemeinsam mit der betreuenden Mitarbeiterin durchgegangen, wobei Interpretationsansätze diskutiert und unterschiedliche Lesarten gebildet wurden. Der weitaus größte Teil der Analyse wurde jedoch – der Vorgabe einer Diplomarbeit entsprechend – in Einzelarbeit vorgenommen. Auch die Freiheit von äußeren Handlungszwängen, wie sie Oevermann als Voraussetzung für eine Analyse nach den Maßgaben Objektiver Hermeneutik formuliert, war in diesem spezifischen Fall aufgrund der festgelegten Rahmenbedingungen (Abgabetermin u. a.) nicht gegeben. Des Weiteren

verfüge ich nicht über die sprachwissenschaftlichen Kenntnisse, welche für die Durchführung einer Konversationsanalyse (in der Form wie sie bspw. NOLDA in ihren Analysen realisiert)⁹⁶ vonnöten wären. Dazu kommt noch, dass ich im Rahmen meines Studiums nicht die Möglichkeit hatte, mir die „langjährige Interpretationspraxis“ anzueignen, welche beide Analyseverfahren zur Voraussetzung für erfolgreiche Anwendung erklären. Aufgrund dieses Mangels an Erfahrung und vielleicht um ihn in gewisser – wenn auch zwangsläufig unzureichender – Weise zu kompensieren, war es mir wichtig, mich zumindest auf einer theoretischen Basis ausführlich um die oben dargestellten Zusammenhänge zu bemühen. Denn eine Analyse, in welcher es der Durchführenden nicht nur an praktischer Erfahrung, sondern darüber hinaus auch noch an Kenntnis der theoretischen Grundlegung fehlt, muss notwendigerweise noch weniger fundiert ausfallen, als die einer theoretisch bewanderten „Analysenovizin“.

Insgesamt fungieren die dargestellten methodologischen Hintergrundtheorien also lediglich als Bezugskonzepte, an die ich mich in der Analyse anlehne, ohne jedoch der Illusion zu erliegen, dabei den implizierten methodischen Standards dieser Ansätze in letzter Konsequenz gerecht werden zu können.⁹⁷

⁹⁶ NOLDAS Analysen erscheinen mir jedoch streckenweise als in einem solch hohen Maße sprachwissenschaftlich rückgebunden, welches es bereits schwierig macht, sie als Erwachsenenbildnerin ohne linguistischen Hintergrund nachzuvollziehen.

⁹⁷ Mit der Aussage, mich lediglich grob an den dargestellten methodologischen Hintergrundtheorien und ihren Forschungsprogrammen zu orientieren, unterscheide ich mich wie bereits dargestellt, in letzter Konsequenz zwar nicht von den meisten anderen AutorInnen, welche Interaktionsanalysen im erwachsenenbildnerischen Bereich durchgeführt haben. Manchem/r Lesenden mag sich daher in diesem Zusammenhang die Frage stellen, warum dann überhaupt eine so ausführliche Form der Auseinandersetzung sowie der Darstellung wie im vorangegangenen Kapitel gewählt wurde. Um diesen Umstand zu erklären, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass es mir persönlich wichtig war, mich vor einer Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Theorierichtung bzw. die Orientierung an ihr in der durchgeführten Analyse zunächst umfassend über sie zu informieren und fundiert mit ihr auseinander zu setzen, um nicht die Frage der methodischen Orientierung lediglich in Anlehnung an andere Autor/innen, jedoch ohne die Kenntnis ihrer jeweiligen Beweggründe (da diese den Veröffentlichungen nicht zu entnehmen sind) zu übernehmen. Darüber hinaus möchte ich mit der ausführlichen Darstellung einem Gütekriterium qualitativer Forschung (der sog. „Verfahrensdokumentation“) nachkommen, welches davon ausgeht, dass nur eine ausführliche Darstellung aller Arbeitsschritte die Nachvollziehbarkeit und damit die Gültigkeit der Ergebnisse gewährleistet (Mayring 1999, S. 119). In diesem Punkt stellt das vorangegangene Kapitel also nicht nur das Ergebnis eines Arbeits- und Lernprozesses dar, sondern verdeutlicht auch den Weg dorthin. Der Arbeitsschritt, mir einen Überblick über die komplexen und bisweilen verwirrenden Verwendungs- wie theoretischen Zusammenhänge der Sequenzanalyse zu verschaffen, bildet rückblickend auf die Erstellung der gesamten Diplomarbeit bezogen etwas wie eine Schlüsselstelle.

6 EINZELFALLANALYSE

6.1 Konkretisierung der Fragestellung

Die vorliegende Arbeit steht, wie bereits in der Einleitung erwähnt, im Kontext des seit März 2000 durchgeführten Projekts QINEB⁹⁸, an dessen erstmaliger Durchführung ich im vergangenen Jahr teilnehmen konnte. Im Rahmen dieses Projekts, welches gemeinsam vom Institut für Erwachsenenbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen und dem Hessischen Volkshochschulverband (HVV) seit Februar 2000 durchgeführt wird, werden Kursleiter/innen (u. a. aus Volkshochschulen) gemeinsam mit Studierenden der Erwachsenenbildung in ein neues Lernkonzept eingeführt, das konkrete didaktische Konsequenzen aus den veränderten Bedingungen des Erwachsenenlernens zieht und „einen grundlegenden Wandel von der traditionellen Unterrichts- hin zur Lernkultur“ anstrebt (Forneck, Wrana 2001).

Auf der Basis einer eigens ausdifferenzierten didaktischen Konzeption selbstgesteuerten Lernens (dem sog. „selbstsorgenden Lernen“⁹⁹) erwerben sie die Kompetenz zur Gestaltung von Lernumgebungen als „neue[n], innovative[n] Angebote[n] in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Forneck 2000a, S. 9), und werden darüber hinaus im Veränderungsprozess ihres Professionsverständnisses begleitet und unterstützt.

Lernberatung oder „beratende Lernreflexion und -rekonstruktion (BRR)“ wird innerhalb dieses Konzepts als eine „reflexive Praktik“ verstanden, mit deren Hilfe „das Verhältnis von Lehrenden und Lernberatenden“ unter den veränderten Bedingungen selbstgesteuerten Lernens neu strukturiert werden kann (Forneck 2000c, S. 3). Lehrende erlernen damit im Rahmen des QINEB-Konzepts in gewisser Weise Lernberatung. Ein entscheidendes Element innerhalb des Weiterbildungsstudiengangs bildet dabei neben gemeinsamen Präsenzveranstaltungen sowie netzbasierten Selbststudienphasen die Durchführung eines in einem Tandem aus Kursleitenden und Studierenden gemeinsam nach den Prinzipien selbstsorgenden Lernens umgestalteten Kurses bzw. einzelner solcher Kurseinheiten. In diesen werden die neu erlernten Prinzipien erstmals im Rahmen der Vorbereitung eingebaut,

⁹⁸ QINEB = Weiterbildungsstudiengang Qualifizierung für innovatives Lernen in der Erwachsenenbildung.

⁹⁹ Das sog. selbstsorgende Lernen grenzt sich zwar in vielen zentralen Punkten deutlich und programmatisch vom selbstgesteuerten Lernen ab, wird hier aber trotzdem als eine Sonderform des selbstgesteuerten Lernens bezeichnet. Auf die spezifischen Besonderheiten des selbstsorgenden Lernens wurde in Ansätzen bereits in Kapitel 3.4.5 eingegangen.

anschließend von den Kursleitenden in die Praxis umgesetzt, wobei diese die veränderte Rolle als Lernberater/in im eigenen Verhalten umzusetzen erproben, dabei Erlerntes modifizieren und das eigene Verhalten reflektieren können. Lernen im praktischen Vollzug bildet hier also einen entscheidenden Teil der Qualifizierung.

Alle der Analyse im Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden innerhalb eines solchen, im Rahmen des QINEB-Projekts modifizierten Kurses ereignens¹⁰⁰ erhoben. Diese Tatsache hat natürlich zur Folge, dass es sich bei den untersuchten Lernsituationen nicht um Idealfälle selbstgesteuerten oder selbstsorgenden Lernens handelt, da sich die durchführenden Kursleitenden selbst noch am Beginn eines komplexen Lernprozesses befinden, in dem sie evtl. auch ihr Professionsverständnis und Verhalten als Kursleitende einer grundlegenden Neustrukturierung unterziehen. Vielmehr muss dem besonderen Entstehungskontext bereits in der Anlage der Fragestellung Rechnung getragen werden.

Für den konkreten Fall bedeutet dies, vorab zu konstatieren, dass in der aufgezeichneten Lernberatungssituation Lernprozesse auf mehreren unterschiedlichen Ebenen ihren Ausdruck finden.

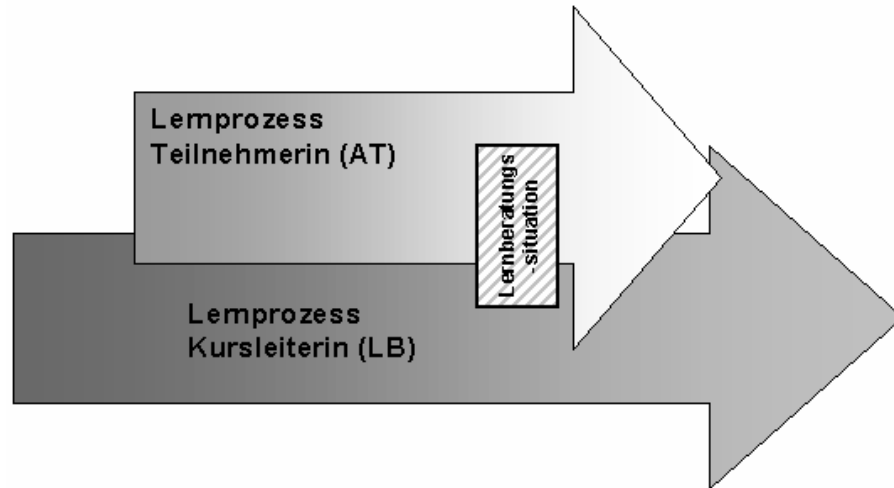
Die folgende Grafik (Abbildung 3) versucht, die in der Situation zum Tragen kommenden Prozesse zu verdeutlichen. Der obere hellgraue Pfeil bezeichnet dabei den im Volkshochschulkurs institutionalisierten Lernprozess der Teilnehmerin TN¹⁰¹ hinsichtlich des Autogenen Trainings (AT). Der dunkelgraue Pfeil symbolisiert den ebenfalls im Rahmen des Qualifizierungsprojekts institutionalisierten Lernprozess der Kursleiterin, der sich – neben anderen Bereichen – auch auf Lernberatung (LB) bezieht. Dieser begann bereits vor dem Volkshochschulkurs und dauert nach seinem Abschluss noch weiter an. Die konkrete Situation der aufgezeichneten Lernberatung tangiert nun beide dargestellten Bereiche, wobei das Lernen der Teilnehmerin das eigentliche manifeste Thema darstellt, weswegen der betreffende Pfeil auch graphisch in den Vordergrund gerückt ist. Zeitlich fand die Lernberatung kurz vor Ende des institutionalisierten Teils des Lernens der Teilnehmerin im AT-Kurs statt.

¹⁰⁰ Es handelt sich dabei um einen Basiskurs Autogenes Training 1, den die betreffende Kursleiterin seit mehreren Jahren regelmäßig an der Volkshochschule einer hessischen Kleinstadt anbietet. Für weitere Informationen zum Kurs vgl. Kapitel 6.3 dieser Arbeit.

¹⁰¹ Die Abkürzungen TN und KL werden im Folgenden vergleichbar eines Namens als Benennung der an der untersuchten Lernberatungssituation beteiligten Teilnehmerin sowie der Kursleiterin gebraucht.

Die Möglichkeit, dass beide Lernprozesse über die institutionalisierten Situationen hinaus andauern, ist prinzipiell gegeben, was mit dem gewählten Symbol des Pfeils ausgedrückt wird.

Abbildung 3: Verschiedene Ebenen von Lernprozessen in der untersuchten Lernberatungssituation

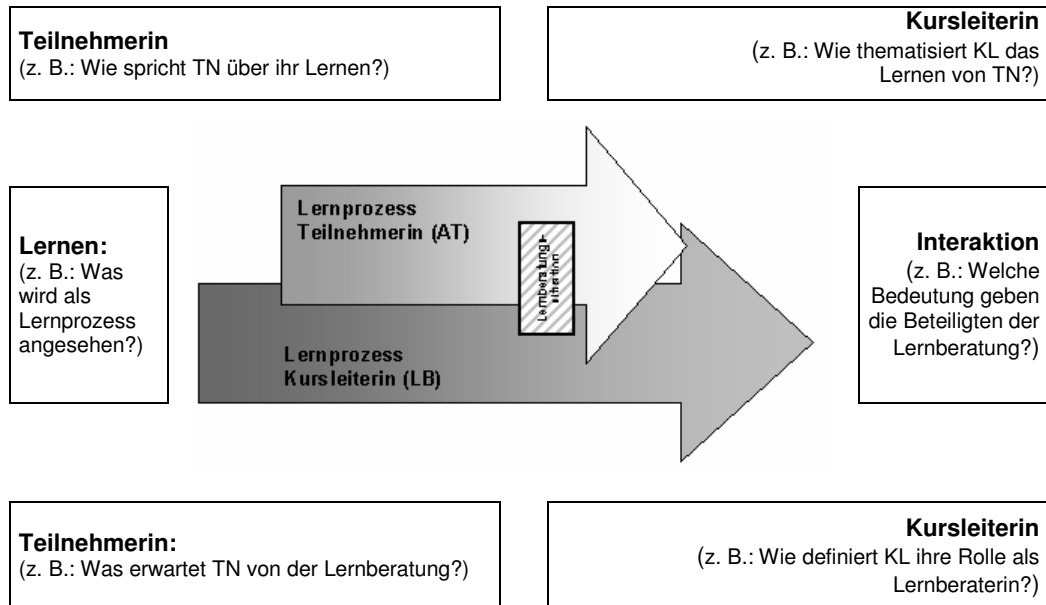


Aus dieser Anlage der Situation ergeben sich nun unter Berücksichtigung der in Kapitel 5.1 entwickelten Hintergrundtheorien verschiedene Fragedimensionen, welche der Analyse als Leitkategorien zugrunde liegen. Aussagen über den Lernprozess der Teilnehmerin können dabei sowohl aus ihrem eigenen Verhalten als auch aus der Wahrnehmungsperspektive der Kursleiterin nachgezeichnet werden. Ebenso verhält es sich mit der eher im Hintergrund stehenden Ebene des Lernens über Lernberatung. Kann aus dem Verhalten der Kursleiterin etwas über ihr Verständnis dieses Handlungsfeldes ausgesagt werden? Und welche Erwartungen an eine Lernberatung macht die Teilnehmerin über ihre Handlungen deutlich?

Des Weiteren wird aus der Interaktion der beiden im Beratungsprozess Lernberatung erst als solche konstituiert und durch das konkrete Handeln der Beteiligten mit Bedeutung versehen.

Differenziert man anhand dieser Aspekte die dargestellte Grundsituation weiter aus, so ergibt sich die folgende Systematisierung:

Abbildung 4: Frageperspektiven und -dimensionen der untersuchten Sequenz



Die einzelnen Fragestellungen möchte ich im Folgenden entsprechend der oben dargestellten Grafik tabellarisch abbilden. Sie basieren auf einer gegenstandsadäquaten Modifikation der im Anschluss der Unterkapitel 5.1.1-5.1.3 dargestellten Grundfragen und greifen so den aktuellen Stand der Theorien zur Deutungsthematik in der Erwachsenenbildung in den drei dargelegten Dimensionen auf.

Tabelle 3: Leitfragen bezogen auf den Lernprozess der Teilnehmerin

Lernprozess Teilnehmerin	
TN	KL
<ul style="list-style-type: none"> • Spricht sie über ihr Lernen? • In welcher Form thematisiert sie es? • Was beschreibt sie als Lernprozesse bzw. sieht sie als solche an? • Wie beurteilt sie ihr eigenes Lernen? • Wie geht sie mit evtl. diskrepanten Deutungen KLS um? • Welche angesprochenen Aspekte nimmt sie wahr/nicht wahr? • Lernt sie etwas in der LB? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie geht sie auf TN ein? <ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilt sie ihr Lernen? Wie macht sie diese Beurteilung deutlich? • Welchen Beratungsstil verfolgt sie? Wie berät sie TN? • Welche Mittel/Strategien setzt sie ein, um evtl. Lernprozesse anzuregen? • Welche Lernprozesse erachtet sie für TN als wünschenswert?

Tabelle 4: Leitfragen bezogen auf Lernen und Interaktion

Lernen	Interaktion
<ul style="list-style-type: none"> • Was wird als Lernprozess angesehen? • Werden Lernprozesse als solche thematisiert? • Gibt es unterschiedliche Deutungen von Lernen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie interpretieren die Beteiligten die LB-Situation? Welche Bedeutung geben sie ihr? • Wie produzieren sie neue Bedeutung? Wie konstruieren sie LB-Realität? <ul style="list-style-type: none"> • Wie ist das Beratungsverhältnis gekennzeichnet? Wer steuert, wer folgt? • Wie wird Verständigung über Themen und Inhalte erzielt?

Tabelle 5: Leitfragen bezogen auf den Lernprozess der Kursleiterin

Lernprozess Kursleiterin	
TN	KL
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erwartungen hat sie an die LB? • Worin äußern sich diese? • Wie beurteilt sie die LB rückblickend? • Welches Rollenverständnis von Lernenden und Lernberatenden manifestiert sich in ihrem Handeln? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorstellung von LB wird aus ihrem Verhalten deutlich? • Welches Beratungsverständnis liegt ihrem Handeln zugrunde? <ul style="list-style-type: none"> • Wie definiert sie ihre Rolle als Lernberaterin? • Welches Selbstbild manifestiert sich in ihrem Handeln? Auf welche Handlungsmuster greift sie zurück? • Welche Aspekte von LB greift sie auf, welche nicht? <ul style="list-style-type: none"> • Was tut sie, um die LB-Situation als solche zu etablieren? • Lernt sie in der LB dazu? Wie, wodurch bzw. warum nicht? <ul style="list-style-type: none"> • Wie interpretiert sie ihr Handeln im Nachhinein?

In der Analyse werden also sowohl die Perspektive des subjektiv von den Beteiligten realisierten Sinns als auch der objektiven Sinnstrukturen untersucht. Die in Kapitel 5.3 durchgeführte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Analyseformen und methodischen Vorgehensweisen soll für die Unterscheidung dieser Ebenen sensibilisiert haben. Die Analyse setzt ihren Schwerpunkt insgesamt vor allem auf inhaltliche und weniger auf formale Analyseaspekte. NITTEL (1993) bemerkt hierzu, dass die „Ebene der (Lern)Handlungen und der interpretativen Praktiken der Produktion neuer Bedeutungen“ als eigentlich erwachsenenpädagogisch relevante Ebene anzusehen sei, was eine solche Fokussierung bestätigt und sogar im Sinne zu fordernder Gegenstandsadäquatheit unabdingbar erscheinen lässt (S. 12).

6.2 Methodische Vorbemerkung

An dieser Stelle möchte ich anhand einiger methodischer Vorbemerkungen den Rahmen der durchgeführten Analyse abstecken. In kurzen Abschnitten werde ich dabei zunächst auf die geplante Anlage der Untersuchung eingehen, anschließend die tatsächliche Datenbasis und ihre Erhebungsformen beschreiben sowie die vorgenommene Materialauswahl begründen. Die Darlegung der gewählten Transkriptionsweise sowie die nochmalige Zusammenstellung der zentralen Punkte des eingesetzten Analyseverfahrens sollen einen möglichst umfassenden Einblick in die gewählten Vorgehensweisen auf den unterschiedlichen relevanten Ebenen geben.

Insgesamt dient dieses Kapitel einer ausführlichen „Verfahrensdokumentation“, die als eines der zentralen Gütekriterien qualitativer Arbeiten angesehen wird (Mayring 1999, S. 119). In einem letzten Abschnitt werde ich der Frage nach den Gütekriterien nochmals weiter nachgehen, um dabei anhand einer Diskussion der weiteren von MAYRING zusammengestellten Gütekennzeichen, bezogen auf die durchgeführte Analyse im Einzelnen, zu überprüfen, inwiefern diese erfüllt werden konnten.

6.2.1 Anlage der Untersuchung

Die ursprüngliche Untersuchungsanlage sah es vor, zwei Sequenzen aus zueinander kontrastiv ausgewählten Kursen¹⁰² in Form einer Kontrastanalyse interaktionsanalytisch auszuwerten. Zu diesem Zweck wurden neben dem AT-Kurs drei nach den Prinzipien des selbstsorgenden Lernens umgestaltete Sitzungen eines weiteren Kurses aus dem Qualifizierungsprojekt besucht und jeweils über Videoaufnahmen dokumentiert. Jedoch ergab sich innerhalb dieser drei Sitzungen keine einzige Lernberatungssituation, die vergleichend zum bereits erhobenen Material hätte herangezogen werden können¹⁰³. Aus diesem Grund bezieht sich die vorliegende Analyse lediglich auf eine erhobene Sequenz im Kurs AT. Eine Vertiefung und Ausweitung der Untersuchung, in der u. a. über das Hinzuziehen mehrerer Lernberatungssequenzen weitere Aussagen über die Realität von Lernberatung zu treffen versucht würde, wäre jedoch als eine anschließende Forschungsperspektive durchaus denkbar.

Die Untersuchungsanlage sah vor, verschiedene Zugänge zum Geschehen in einer Lernberatung aufzugreifen, um ein möglichst differenziertes und breites Bild der Abläufe in einem solchen Gespräch zeichnen zu können. Als zu erhebende Daten wurden dafür neben der Videoaufzeichnung des Gesprächs zusätzlich die nachträglichen Deutungen der Kursleiterin sowie die Einschätzung der Teilnehmer/innen nachgefragt. Nachträglich wurde entschieden, auch die von KL im Rahmen der Abschlussreflexion des Weiterbildungsstudiengangs erstellte „Verlaufsdarstellung des ‚Basiskurs Autogenes Training‘“ mit heranzuziehen.

¹⁰² Als kontrastive Elemente der beiden Kurse (Autogenes Training vs. Business English) wurden hierbei vor allem die folgenden ausgemacht: Weibliche vs. männliche Kursleitung, Kursinhalt Gesundheitsbildung vs. Sprachen, Ausrichtung auf Selbsterfahrung vs. berufliche Wertbarkeit, berufliche Beratungserfahrung von KL vs. Unerfahrenheit.

¹⁰³ Man könnte an dieses erhobene Material nun zwar die ebenfalls sehr interessante Frage stellen, warum keiner der Teilnehmenden im Kurs Lernberatung in Anspruch genommen hat. Diese zusätzliche Fragestellung hätte den Rahmen dieser Diplomarbeit jedoch endgültig gesprengt.

6.2.2 Datenbasis

Zunächst wurde der untersuchte Kursabend über digitale Videoaufnahmen vollständig aufgezeichnet. Zusätzlich konnte die sprachliche Kommunikation in den Lernberatungen über ein MiniDisc-Gerät mitgeschnitten werden (zur Absicherung bei eventuellem Ausfallen eines der Aufnahmegeräte, außerdem wegen der besseren sprachlichen Aufnahmequalität). Von den vier durchgeführten Lernberatungen wurde anschließend eine ausgewählt und zunächst anhand einer Reihe aus der Literatur für die speziellen Untersuchung gegenstandsadäquat zusammengestellten Transkriptionsregeln wörtlich transkribiert¹⁰⁴ (vgl. dazu auch Kapitel 6.2.4). Dieses Transkript stellt die grundlegende Materialbasis für die durchgeführte Analyse dar.

Weiterhin füllten die Teilnehmenden nach Abschluss der Sitzung einen schriftlichen Kurzbefragungsbogen aus, der in die Auswertung sowohl im Sinne einer Triangulation (Einsatz mehrerer Methoden zur Datenerhebung, um zu verhindern, „dass der Gegenstand durch die Wahl einer einzigen Methode beeinflusst oder gar verfälscht wird“, Nolda 2000, S. 74) vor allem jedoch auch als Mittel der Perspektivverschränkung (Versuch, die unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen der am Prozess Beteiligten abzubilden und für den Forschungsprozess nutzbar zu machen, da diese als in besonderer Weise konstitutiv für Bildungsprozesse Erwachsener angesehen werden; vgl. ebd.; vgl. auch Gieseke 1986) einging. Der Bogen der beteiligten Teilnehmerin TN findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Ein im Anschluss an die Sitzung durchgeführte fokussiertes Interview¹⁰⁵ mit der Kursleiterin, in dem sie den Verlauf der Sitzung reflexiv rekonstruieren und in ihrer persönliche Wahrnehmung und Deutung der Abläufe darstellen sollte, wird in einigen den Bereich Lernberatung betreffenden Ausschnitten in vergleichbarer Funktion herangezogen und kann ebenfalls im Anhang nachgelesen werden. Des Weiteren wurden Ausschnitte aus der von KL im Sinne einer Abschlussreflexion im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs erstellten „Verlaufsdarstellung des ‚Basiskurses Autogenes Training‘“ mit herangezogen, die ebenfalls im Anhang eingesehen werden können.

¹⁰⁴ Die verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang dieser Arbeit aufgeführt.

¹⁰⁵ Dieses Interview bildete einen Bestandteil der im Rahmen des Qualifizierungsprojekts zur Dokumentation der nach dem neuen Konzept durchgeführten Sitzungen von den studentischen Beobachter/innen durchzuführenden Datenerhebung. Es wurde also nicht speziell für diese Diplomarbeit durchgeführt. Trotzdem wurde es bereits in der Planung derselben als Mittel zur Triangulation und Perspektivenverschränkung mit einbezogen.

6.2.3 Begründung der Datenauswahl

Die analysierte Lernberatungssequenz wurde aus unterschiedlichen Gründen ausgewählt. Zum einen handelte es sich um die längste der aufgezeichneten Beratungen (sie dauerte ca. 20 Minuten). Zum anderen war die Teilnehmerin TN die einzige, die nachweislich aus eigenem Antrieb um Lernberatung bat, sie also nicht nur aufgrund der Bitte der Kursleiterin in Anspruch nahm¹⁰⁶. Das Prinzip der Freiwilligkeit war also in dieser Sequenz als einziger eindeutig erfüllt. Auch hatte TN als einzige der Teilnehmenden im Kursverlauf die Möglichkeit wahrgenommen, KL ihre Aufzeichnungen im Entspannungsjournal einsehen zu lassen, es bestand also bereits ein erster lernberatungsähnlicher Kontakt zwischen den beiden.

6.2.4 Transkriptionsweise

Da in der Lernberatung die Beteiligten die meiste Zeit nacheinander sprachen und sich jeweils nur wenige Abschnitte überschnitten, wurde für die Transkription die Form der „Textnotation“ ausgewählt, in der die einzelnen Äußerungen in Textblöcken unter vorheriger Angabe des Sprechenden notiert sind (Nolda 2000, S. 39). Dabei wurden neben dem gesprochenen Text auch Hinweise zur Charakterisierung der Sprechweise und zu außersprachlichen Vorgängen aufgenommen. Um darüber hinaus eine Reduktion auf die rein auditive Ebene zu vermeiden, wurden aus den Videoaufnahmen heraus auch nonverbale Gesten und Körpersprache mit transkribiert. Diese wurden jedoch nur mit aufgenommen, wenn sie für das Verständnis des Gesagten eine Bedeutung enthielten, da der Bereich der körpersprachlichen Interaktion insgesamt durch die feste Anordnung der Sitzplätze relativ eingeschränkt war. Der Dialekt der Kursleiterin wurde der besseren Lesbarkeit halber weitestgehend geglättet. Des Weiteren verzichtet die Transkription auf alle Satzzeichen außer Punkt (verbunden mit sinkender Intonation am Satzende) und Fragezeichen (entsprechend steigende Intonation).

6.2.5 Segmentierung

Die Segmentierung des Transkripttextes erfolgte in erster Linie anhand inhaltlich-thematischer Einschnitte im Gesprächsverlauf. Sie wurde nach einem ersten Entwurf vor Beginn der Analyse im Verlauf der Interpretation noch mehrmals verändert. Zunächst wurden die Segmente in Orientierung an der Maßgabe der Objektiven Hermeneutik recht klein gewählt, später wurden

¹⁰⁶ Die Kursleiterin hatte zu Beginn der Sitzung die Teilnehmenden ausdrücklich darum gebeten, im Laufe des Abends Lernberatung bei ihr in Anspruch zu nehmen. Eine Darstellung der genauen Planung des Kursabends folgt in Kapitel 6.3.3.

vermehrt größere Sinneinheiten identifiziert, um der sich abspielenden Interaktion zwischen den Beteiligten besser gerecht zu werden. In manchen Fällen, in denen nicht eindeutig festgelegt werden kann, ob eine Äußerung eher der Abschluss des Vorhergehenden oder aber der Beginn etwas Neuem ist, wurde der Beitrag beiden betreffenden Segmenten (jeweils am Ende bzw. Anfang) zugeordnet. Diese Vorgehensweise wird in der Literatur üblicherweise empfohlen (vgl. dazu Nolda 2000, S. 45).

6.2.6 Analysevorgehen

Als Analyseschritte im Einzelnen wurden pro Segment in Anlehnung an Kapitel fünf (vor allem 5.3.3) die folgenden durchgeführt:

- Mehrmaliges Ansehen bzw. Anhören der Sequenz, dabei Verfeinerung der Transkription
- Paraphrasierung des Segments in eigenen Worten. Deskriptive Berücksichtigung von Aspekten der Gesprächsorganisation (Turn-taking, Paarsequenzen, Pausen u. ä.)
- Genaues Betrachten des Transkripttextes: Interpretation gesprächsorganisationeller und sprachlicher (verwendete Zeit, Aktiv vs. Passiv, usw.) und inhaltlicher Aspekte hinsichtlich der vorab formulierten Leitfragen (vgl. dazu Kapitel 6.1). Dabei u. a. Ausschöpfen der impliziten Bedeutungen der verwendeten sprachlichen Ausdrücke, Lesartenbildung, Fehlen von Erwartetem, Hinweise auf subjektiven bzw. auch unbewusst-latenten Sinn
- Identifikation von bestimmten konsistenten Sprach-, Argumentations- und Verhaltensmustern der Beteiligten, ebenso von möglichen Widersprüchen, Ambivalenzen und Brüchen im Verhalten. Suche nach einer argumentativ-interpretativen Erklärung für solche
- Zusammenfassung einzelner größerer Sinnabschnitte in Zwischenzusammenfassungen nach den Bereichen der vorab formulierten Leitfragen, zunehmendes Abstraktionsniveau
- Abschließend zusammenfassende Darstellung in Form einer analytischen Abstraktion, in welcher die interpretativen Thesen in einem größeren Zusammenhang nochmals dargestellt werden. Hierbei evtl. Heranziehen von Sekundärliteratur zu den identifizierten Themengebieten

6.2.7 Gütekriterien

Gerade im Zusammenhang qualitativ orientierter Forschungsansätze, die in der Regel mit gering standardisierten Methoden sowie eigens entwickelten und hoch spezifischen Untersuchungsdesigns arbeiten, erhält die

Geltungsbegründung von Forschungsergebnissen anhand bestimmter Gütekriterien eine besondere Relevanz (vgl. Mayring 1999, S. 115). Da das entsprechende standardisierte Instrumentarium der quantitativen Forschung sich aus nachvollziehbaren Gründen in dieser Frage als ungeeignet erweist, muss es also darum gehen, neue Formen der Begründungslegitimation zu entwickeln und zu etablieren, die der Spezifik qualitativer Forschung gerecht werden. MAYRING (1999) benennt in diesem Sinne als sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung die „Verfahrensdokumentation“, die „argumentative Interpretationsabsicherung“, die „Regelgeleitetheit“, „Nähe zum Gegenstand“, „kommunikative Validierung“ und „Triangulation“ (S. 119ff). Im Folgenden soll anhand einer kurzen Darstellung dieser einzelnen Aspekte jeweils verbunden mit der Überprüfung, inwieweit bzw. wodurch diese Arbeit ihnen nachzukommen anstrebt, dem Anspruch zumindest in Ansätzen Genüge getan werden.

Mit dem Begriff *Verfahrensdokumentation* verbindet MAYRING den Anspruch, die speziell für den untersuchten Gegenstand entwickelten Methoden und Vorgehensweisen ausführlich zu dokumentieren, um den Forschungsprozess so für Dritte nachvollziehbar zu machen (vgl. a. a. O., S. 119). Als relevante darzustellende Aspekte bezeichnet er dabei die „Explikation des Vorverständnisses“, die „Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums“ sowie die „Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (ebd.). Das theoretische Vorverständnis des Gegenstandes wird in den Kapiteln zwei und drei dieser Arbeit im Vorfeld der Analyse ausgeführt. Eine Darstellung und Auseinandersetzung mit dem methodischen Hintergrund des gängigen Analyseinstrumentariums erfolgte anschließend in den Kapiteln vier und fünf. Die Frage nach der Durchführung der Datenerhebung soll vor allem in den einzelnen Abschnitten dieses sechsten Kapitels nachgekommen werden, in dem die einzelnen Schritte des Forschungsvorgehens explizit dargelegt werden. Zuletzt wird auch in der Analyse selbst durch eine ausführliche Darlegung und Begründung der einzelnen Argumentationsschritte eng am Material versucht, die Auswertungsprozedur so nachvollziehbar wie möglich zu machen. Dieser letzte Punkt leitet nun auch über zum nächsten Aspekt, der *argumentativen Interpretationsabsicherung*. In einer z. T. sehr kleinschrittigen Art und Weise wird innerhalb der Analyse selbst versucht, alle vorgenommenen Interpretationen am Material argumentativ abzusichern. Dabei werden die betreffenden Textstellen des Transkripts in Form eines Analysezitats jeweils direkt in die Darstellung der Interpretation eingefügt, um immer explizit deutlich zu machen, worauf sich der Interpretationsansatz

argumentativ bezieht. Inwieweit die Analyse die Forderung nach *Regelgeleitetheit* des Vorgehens im Sinne der Berücksichtigung bestimmter Verfahrensregeln berücksichtigt, wurde bereits in Kapitel 6.2.5 unter dem Stichwort *Analyseverfahren* beschrieben. Dem Kriterium der *Nähe zum Gegenstand* wurde vor allem über die intensive Form der Begleitung und Beobachtung des gesamten Kurses von der ersten bis zur letzten Sitzung nachgekommen. In diesem Kontext fand auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kursgegenstand AT auf theoretischer Ebene wie auch in eigenen praktischen Übungsversuchen statt. Einen zweiten Faktor stellt in diesem Zusammenhang die Tatsache dar, dass ich am von der Kursleiterin durchlaufenen Qualifizierungsprojekt ebenfalls teilgenommen habe. Dadurch ergab sich sowohl auf der Ebene der Kursleiterin wie auch der Teilnehmenden eine Form der Verbundenheit, die der geforderten „Interessenübereinstimmung“ zwischen Forschenden und Betroffenen zumindest nahe zu kommen vermag (vgl. a. a. O., S. 120). Vom Aspekt der *kommunikativen Validierung* im Sinne einer Diskussion der Interpretationsergebnisse mit den Betroffenen wurde allerdings abgesehen. In der Literatur findet sich der Hinweis, dass diese Art der Validierung im Zusammenhang der eingesetzten Methoden (Objektive Hermeneutik und Konversationsanalyse) nicht empfohlen wird, da diese auch auf eine Bedeutungsschicht unterhalb der jeweils bewussten Zugänglichkeit abzielen, also von einer solch direkten Konfrontation der Beteiligten mit den vollzogenen Interpretationen in der Regel kein Erkenntnisgewinn erwartet werden kann (vgl. Nolda 2000, S. 81). Diese Argumentation erscheint zwar z. T. nachvollziehbar, andererseits mutet sie jedoch vor allem vom ethischen Standpunkt aus betrachtet zumindest fragwürdig an. Ich habe daher versucht, die Analyse stets in einer Form durchzuführen und zu verfassen, dass sie theoretisch den Beteiligten jederzeit vorgelegt werden könnte. Praktisch musste ich von dieser Möglichkeit zuletzt jedoch u. a. auch aus zeitlichen Gründen absehen. Lediglich mit der Kursleiterin, die am Ergebnis der Interpretation überaus interessiert war, wurden gelegentlich einzelne Aspekte telefonisch ausgetauscht, die jedoch nicht dokumentiert wurden. Vom Einsatz kommunikativer Validierung im Sinne eines Gütekriteriums kann also nicht gesprochen werden. Inwiefern im Ansatz der Untersuchung darüber hinaus Aspekte einer methodischen *Triangulation* sowie einer Perspektivverschränkung im Sinne GIESEKES berücksichtigt wurden, wurde bereits in Kapitel 6.2.1 beschrieben.

6.3 Kursthema: Grundlagen des Autogenes Trainings

Der folgende Abschnitt soll nun zunächst einen Überblick über die inhaltlichen Grundlagen des im Kurs behandelten Themas Autogenes Training (AT) geben. Diese werden dabei in erster Linie als einer von mehreren Teilaspekten des nötigen Hintergrundwissens für die durchgeführte Analyse verstanden, weshalb die Inhalte an dieser Stelle lediglich angerissen werden und sich auf einen Umfang beschränken, der es dem/der Lesenden ermöglicht, das in der ausgewerteten Sequenz geführte Gespräch zu verstehen.

6.3.1 Entstehung, Grundannahmen und Zielsetzung von AT

Der Begriff AT (autogen [griech.] = selbsterzeugend) bezeichnet ein Entspannungsverfahren, das durch „konzentrierte Selbstentspannung“ in der eigenen Person entsteht und grundlegend auf dem Prinzip der Autosuggestion beruht (Hoffmann 1990, S. 29; vgl. Kampen 1998, S. 140).

Es wurde vom Internisten, Nerven- und Hautarzt J. H. SCHULTZ in den 1920er Jahren auf der Basis von Beobachtungen an Hypnosepatienten entwickelt (vgl. Vaitl 1993, S. 167). SCHULTZ versuchte in seinem Ansatz, die physischen und psychischen Begleiterscheinungen der Hypnose¹⁰⁷ über vom Trainierenden autonom eingesetzte, systematische Entspannungsübungen erfahrbar zu machen, d. h. sie mit Hilfe von bestimmten, einfachen Formeln herzustellen, welche der Übende in der Regel autosuggestiv anwendet. Ihm gelang es so, mit dem Autogenen Training ein autohypnotisches Verfahren zu entwickeln, bei dem die Autonomie des/der Übenden, der/die lernt, seine/ ihre individuellen Entspannungspotenziale schrittweise zu entfalten, im Vordergrund steht.

Ziel des Autogenen Trainings ist dabei das Erreichen einer gezielten Selbstentspannung. Die Methode findet „als Selbsthilfetechnik“ vielfältige Verwendung vor allem im klinisch-therapeutischen Bereich (z. B. zur Behandlung von Angst- oder Schlafstörungen, in der Schmerztherapie, bei der Behandlung von Suchtproblematiken, Hautkrankheiten, Asthma sowie bei psychovegetativen oder psychosomatischen Störungen). Sie wird aber auch eher allgemein zur individuellen Erholung, Förderung seelischer Ausgeglichenheit, Leistungssteigerung oder zur Überwindung der körperlichen und seelischen Folgen von Stresszuständen eingesetzt (Kampen 1998,

¹⁰⁷ Als solche gelten vor allem die folgenden: Schwere- und Wärmeerlebnis von allen Gliedmaßen (durch Entspannung des Muskelsystems), Weitung der Gefäße, ein Gefühl der Ruhigstellung von Herz und Atmung, allgemeine Entspannung, angenehme Müdigkeit sowie Angstfreiheit und Ausgeglichenheit.

S. 140; vgl. Hoffmann 1990, S. 317-416). AT ist als Therapieform medizinisch international anerkannt, seine Wirksamkeit kann durch eine Vielzahl von Tests belegt werden.

6.3.2 Übungen und Formeln

Die Übungen des Autogenen Trainings werden unterschieden in sog. „psychophysiologische Standard-Übungen“ (Unterstufenübungen), „meditative Übungen“ (Oberstufenübungen) sowie „spezielle Übungen“ (Vaitl 1993, S. 169). In einem Basiskurs kommt in der Regel lediglich die Gruppe der Unterstufenübungen zum Tragen. Als solche werden die folgenden bezeichnet:

Tabelle 6: Übungen und zugehörige Formeln des Autogenen Trainings (Grundstufe)

	Übungen ¹⁰⁸ (Unterstufe)	zugehörige Formel
Grundübungen	• Ruhetönung	„Ich bin ruhig“/„Ruhe“
	• Schwereübung	„Mein rechter Arm ist schwer“/„Schwere“
	• Wärmeübung	„Mein rechter Arm ist warm“/„Wärme“
Organübungen	• Atemübung	„Es atmet mich“
	• Herzübung	„Herz schlägt ruhig und gleichmäßig“
	• Sonnengeflecht- oder Leibübung	„Sonnengeflecht/ Leib strömend warm“
	• Stirnkühleübung	„Stirn angenehm kühl“
	• Schulter-Nacken-Übung	„Schulter-Nacken warm und weich“

aus: KRAMPEN 1998, S. 36f sowie VAITL 1993, S. 175-189, HOFFMANN 1990, S. 278)

Die Formeln, mit denen die einzelnen Übungen durchgeführt werden, umfassen also eine (zunächst) begrenzte und kontrollierte Anzahl von Vorstellungen und Gefühlen, durch deren autosuggestives Einstellen eine Entspannungsreaktion sowie vegetative Umstimmung des Körpers ausgelöst werden soll. Sie sind bei den Unterstufenübungen, wie in Tabelle 3 deutlich wird, nach einem recht einfachen Schema aufgebaut und beziehen sich

¹⁰⁸ Ich verwende in dieser Darstellung bewusst diejenigen Begriffe, mit welchen die Übungen auch im Kursverlauf bezeichnet wurden (diese finden sich vergleichbar auch bei Vaitl 1993, S. 175-189).

jeweils direkt auf den zu erzielenden physiologischen Effekt (vgl. Vaitl 1993, S. 172). Die Basis der Übungen bildet dabei die sog. „Ruhe-Tönung“ oder das Ruheerlebnis, welches meist den restlichen Übungen in Form eines Einleitungsrituals vorgeschaltet wird, um einen schrittweisen Übergang in die Entspannung vorzubereiten und einzuleiten (a. a. O., S. 171).

Daran anschließend werden nun die Grund- und Organübungen durchgeführt. Diese einzelnen Übungen basieren auf den oben abgebildeten Formeln, die sich der/ die Übende in Form einer „Selbstinstruktionen“ mehrfach innerlich vorspricht (a. a. O., S. 168). Durch diese beständige mentale Wiederholung und die damit verbundene „passive Konzentration“ auf das jeweilige Körperempfinden wird dies (als Schweregefühl, Wärmegefühl, usw.) autosuggestiv herbeigeführt (Krampen 1998, S. 35f). Die Schulter-Nacken-Übung gehört eigentlich nicht zu den Übungen der Grundstufe, sondern gilt als „organspezifische Formel“ (Vaitl 1993, S. 173) oder „Teilübung“ (Hoffmann 1990, S. 272). Aufgrund der physiologischen Sonderstellung des Schulter-Nacken-Bereichs, der häufig gerade in diesem Feld lokalisierbaren starken Belastungen durch Bildschirmarbeit o. ä. und ihrer insgesamt hohen Wirksamkeit wird die sie jedoch häufig in die Standardübungen der Grundstufe mit eingebaut (vgl. Hoffmann 1991, S. 272-278). Obwohl der Übende sich die Anordnungen zwar zunächst lediglich bezogen auf eine Körperseite (bei Rechtshänder/innen rechts) und eine Extremität (Arm) innerlich einstellt, geht man davon aus, dass sich im Laufe des Lernprozesses die Reaktionen durch „eine spontan sich einstellende Erweiterung der Reaktionsbreite“, die sog. „Generalisierung“ auch auf die andere Körperhälfte bzw. andere Gliedmaßen und Körperregionen auswirkt (Hoffmann 1990, S. 99).

Nach der Durchführung wird die Übungsphase mit der sog. Rücknahme abgeschlossen, die ebenfalls über eine festgelegte Formel realisiert wird („Fäuste ballen! Arme fest! Tief Atmen, Augen auf!“, Krampen 1998, S. 37).

Die Übungen des AT sind aus SCHULTZ' oben bereits beschriebenen Beobachtungen mehr oder weniger zufällig entstanden, so dass grundsätzlich alle Formen von Kombination und Reihenfolgen möglich sind (vgl. Vaitl 1993, S. 168).

6.3.3 Effekte Autogenen Trainings

Prinzipiell wird in der Folge von Autogenem Training zwischen „psychophysiologischen und psychologischen Effekten“ unterschieden (Krampe 1998, S. 112).

Physiologisch gesehen wirkt sich das Üben von AT vor allem auf das autonome vegetative Nervensystem (VNS) aus, welches die Funktion der Körperorgane (prinzipiell unabhängig vom Bewusstsein, jedoch von ihm beeinflussbar) steuert. Während des Übens von AT verschiebt sich nun der Schwerpunkt des VNS von der Sympatikusaktivität (Aktion und Leistung,) hin zur Parasympatikusaktivität (Erholung und Regeneration, vgl. Hoffmann 1990, S. 84). Die Anordnungen, die sich der/ die Übende während des Autogenen Trainings innerlich einstellt, können das ansonsten weitgehend autonom arbeitende VNS also in Richtung einer bewusst herbeigeführten Entspannungsreaktion beeinflussen. Die Resultate bleiben für die Zeit der Selbstversenkung und je nach Tiefe des erreichten Versenkungszustandes auch darüber hinaus wirksam. Experimentell lassen sich u. a. eine Abnahme des Muskeltonus, ein Anstieg der Körpertemperatur (durch Weitung der Gefäße und so verstärkte Durchblutung) sowie eine Verlangsamung der Atmung belegen (vgl. Krampen 1998, S. 115-124).

Die „psychologische[n] Effekte des Autogenen Trainings“ sind zwar empirisch bisher weniger gut untersucht, KRAMPEN (1998) nennt als solche jedoch u. a. die „Verbesserung von Entspannungs- und Erholungsfähigkeiten, ... Verbesserung der Ausnutzung eigener Fähigkeiten und ... Leistungssteigerung, ...Schmerzverhinderung bzw. -abstellung sowie ... Erhöhung von Selbstbestimmung und -kontrolle“ (S. 124f).

Trotz dieser positiven Effekte wird immer wieder betont, dass AT bei Schmerzen, denen eine organische Ursache zugrunde liegt, nicht heilend wirken, sondern lediglich eine Schmerzlinderung herbeiführen kann. Organische Probleme müssen also in jedem Fall diagnostiziert und gegebenenfalls medizinisch behandelt werden, wobei AT lediglich zur „begleitende[n] und/oder rehabilitative[n] Behandlung“ und Symptomlinderung eingesetzt werden sollte (a. a. O., S. 84).

6.3.4 Übungspraxis

Bereits der Begriff „Training“ weist darauf hin, dass es sich beim AT „um ein übendes Verfahren handelt, welches zwar von einem Fachmann nahegebracht und vermittelt wird, aber nur dann zu den gewünschten ... Effekten führt, wenn das Individuum diese Übungen über einen mehr oder weniger langen Zeitraum hin selbst durchführt“ (Vaitl 1993, S. 168). Entspannungserfolg im AT ist also eng verknüpft mit seiner regelmäßigen und konsequenten Durchführung. In der Regel wird empfohlen, AT mindestens zwei bis viermal täglich für jeweils fünf bis zehn Minuten einzusetzen (vgl.

Krampen 1998, S. 228). Um dies verwirklichen zu können ist es jedoch nötig, AT als festen Bestandteil in den persönlichen Alltag einzubauen.

Im Trainingsbegriff deutet sich jedoch auch eine grundlegende Problematik des AT an, da er bei vielen Übenden die Assoziation einer leistungsbezogenen Übungshaltung hervorruft, die den Basisannahmen des AT zuwiderläuft (vgl. Vaitl 1993, S. 168). Denn AT führt eben gerade nicht über den Weg einer „aktiven, willentlich gesteuerten und zielgerichteten Hinwendung“ zum Erfolg, es ist im Gegenteil verbunden mit einer kritischen Reflexion der eigenen Leistungsanforderungen und ggf. ihrer Modifikation (zumindest und in einem ersten Schritt bzgl. des AT), da das Erreichen eines Entspannungszustandes nach den Annahmen von SCHULTZ ausschließlich auf dem Weg „passiver Konzentration“ möglich ist, die sich in Form eines prinzipiell beobachtenden Geschehenlassens äußert (ebd.).

6.3.5 AT in der Volkshochschule: Grenzbereich zwischen Lernen und Therapie

In den vorhergehenden Abschnitten wurde festgestellt, dass es sich beim AT um ein anerkanntes Therapieverfahren handelt, welches häufig auch im medizinisch-klinischen Zusammenhang zur Anwendung kommt. AT-Kurse, die im Rahmen der sog. Gesundheitsbildung z. B. an Volkshochschulen, also an Orten institutionalisierten Lernens angeboten werden, bewegen sich also prinzipiell in einem Grenzbereich zwischen Lernen und Therapie. Diese Position von Gesundheitsbildung als einer Schnittstelle zwischen Heilen und Lernen wird bereits seit längerem thematisiert (vgl. u. a. Bundesvereinigung für Gesundheitserziehung e.V. 1983). Zumeist wird eine bewusste Abgrenzung der Erwachsenenbildung von therapeutischen Handlungsformen gefordert oder aber die Volkshochschule auf der Grundlage, „dass jede psychische oder erzieherische Intervention im weitesten Sinne als Therapie verstanden werden kann“ in einem „erweiterten Therapieraum“ angesiedelt (a. a. O., S. 43).

Betrachtet man die Inhalte und Zielsetzungen nun auf der Basis der oben entwickelten Inhalte speziell für einen Kurs in AT, so lassen sich die folgenden drei Ebenen unterscheiden, auf denen sich Lernprozesse dort vollziehen:

- **kognitiv-theoretische Ebene** (Grundlagen zum theoretischen Hintergrund des AT, Wirkungsweise, Formeln u. ä.)
- **leiblich-erfahrungsorientierte Ebene** (Umsetzung des theoretisch Gelernten und Erfahren von Entspannung ‚am eigenen Leib‘, Herstellen eines Kontakts zum eigenen Körper)

- **verhaltenstherapeutisch-psychische Ebene** (Reflexion des eigenen Lebensalltags, Identifizieren krankmachender Faktoren und Veränderung des Alltags bzw. erlernter Verhaltensweisen über den Einsatz von AT)
- Diese drei Ebenen lassen sich, wie im folgenden Kapitel aufgezeigt wird, auch für den beobachteten Kurs identifizieren.

6.4 Hintergrundinformationen zum Kurs

6.4.1 Kursinhalte und -ablauf im Rahmen des Qualifizierungsprojekts QINEB

Der Basiskurs Autogenes Training fand im Herbst 2000 statt und umfasste ausschreibungsgemäß sieben Abende von jeweils 120 Minuten Dauer. Er wurde im Rahmen des Qualifizierungsprojekts QINEB, an dem die Kursleiterin seit März 2000 teilnahm, in Zusammenarbeit mit einer weiteren Studentin der Erwachsenenbildung (B2) und mir vorbereitet (vgl. dazu Kapitel 6.1). Im Rahmen des Qualifizierungsprojekts nahmen B2 und ich als Beobachterinnen an allen sieben Kursabenden teil. An fünf Abenden führten wir dabei teilnehmende Beobachtungen durch, die zwei weiteren Abende wurden nach Vorgabe des Qualifizierungsprojekts über nicht-teilnehmende Beobachtung anhand eines speziell entwickelten Beobachtungsrasters dokumentiert und über ein anschließendes fokussiertes Interview mit der Kursleiterin ergänzt. Auch der Ablauf der nicht dokumentierten Sitzungen wurde in nahezu allen Fällen im Rahmen eines gemeinsamen Nachgesprächs im Anschluss an den Kurs reflektiert.

Kursplanung

Mit dem Kurs war zentral die Zielsetzung verbunden,

den Teilnehmer [zu] befähigen, sich selbst über den Weg der Konzentration auf bestimmte, einfache Formeln in einen entspannten Zustand zu versetzen. Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, Grundübungen des Autogenen Trainings kennen zu lernen und über den Erfahrungsaustausch in einer kooperativen Lehr- und Lernumgebung den eigenen Weg zu einem veränderten Umgang mit Alltagsstress zu finden.¹⁰⁹

Inhaltlich umfasste der Kurs (vom Planungsstandpunkt her) dabei die folgenden Aspekte¹¹⁰:

¹⁰⁹ Diese Passage entstammt dem Ausschreibungstext des Kurses, in dem die Teilnehmenden darüber hinaus auch bereits auf eine veränderte Art des Lernens sowie die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Lernberatung durch die Kursleiterin hingewiesen wurden. Den vollständigen Ausschreibungstext findet der/ die Leser/in im Anhang dieser Arbeit.

¹¹⁰ Diese Darstellung orientiert sich an den Angaben der Kursleiterin, welche dem von ihr für die Qualifizierungsmaßnahme verfassten Projektabschlussbericht entnommen wurden.

- Hinführung zur Anwendung des AT (Trainingshaltungen und Übungsaufwand, einzelne Unterstufenübungen [Ruhetönung, Schwere-, Wärme- und Atemübung sowie Schulter-Nacken-Übung])
- Gemeinsames Üben und Austausch in der Gruppe (dabei Bearbeitung von Irritationen und Störungen, besondere Betonung des Selbsterlebens)
- Physiologische Grundlagen des AT (Entspannungsreaktionen im Körper aus neurophysiologischer Sicht, Mechanismen der Autosuggestion)
- Psychosomatische Zusammenhänge und Schulung der eigenen Körperwahrnehmung
- AT und einzelne Krankheitsbilder (Indikationen und Kontraindikationen)
- AT im Rahmen der Stressvorbeugung und -bewältigung (Hintergrundwissen Stress und Stressbewältigung; Zeitmanagement, AT und Zeitgeist)
- Reflexion der Lebenssituation bzw. des eigenen Entspannungsbedarfs sowie Implementation von AT in den persönlichen Alltag

Von der Schwerpunktsetzung her sollten das konkrete Üben der Teilnehmenden sowie der Erfahrungsaustausch in der Gruppe etwa 50 Prozent der Kurszeit umfassen, die Theoriearbeit die anderen 50 Prozent.

Im Kurs wurde als Reflexionsinstrument ein sog. Entspannungsjournal eingeführt, in das die Teilnehmenden sowohl während des Kurses als auch zu Hause ihre Erfahrungen und Erlebnisse während des AT protokollieren sollten.

6.4.2 Einordnung und Aufbau des Kursabends

Im Rahmen der gemeinsamen Planung des Kursverlaufes war es ursprünglich vorgesehen, zwei Kursabende nach den im Qualifizierungsprojekt erlernten Prinzipien des selbstsorgenden Lernens vorzubereiten und durchzuführen. Da der zweite dafür im Vorfeld festgelegte Termin jedoch in eine Phase fiel, in welcher die Kursleiterin mit dem umgestalteten Kursverlauf äußerst unzufrieden war und den Kurs-/ Lernerfolg der Teilnehmenden ernsthaft gefährdet sah, entschied sich die Gruppe gegen seine Durchführung. Stattdessen wählte man die Alternative, den Kursteilnehmenden unentgeltlich einen zusätzlichen achten Kursabend anzubieten, der wiederum nach den Prinzipien des Qualifizierungsprojekts geplant und dokumentiert werden sollte. An diesem achten Abend am 20. November 2000 entstand die im Folgenden ausgewertete Lernberatungssequenz.

Planung des Kursabends

Inhaltlich sollte das Thema „Implementierung von AT in den persönlichen Alltag“ bearbeitet werden. Da in den Vorgesprächen von Seiten der Kursleiterin der Wunsch deutlich wurde, die Teilnehmenden noch ein letztes Mal vor Kursende zu beraten, entschied sich die Gruppe dazu, die Bitte, einmal im Laufe des Abends eine Lernberatung bei KL in Anspruch zu nehmen, in die Aufgabenstellung mit aufzunehmen. Im Einzelnen war der Abend wie folgt geplant:

Nach einem einleitenden Input durch die Kursleiterin, der in erster Linie die Bedeutung des letzten Kursabends als Schnittstelle zwischen Kurs und Alltag, zwischen Übungsphase und autonomer Anwendung von AT thematisierte, erhielten die Teilnehmenden die Aufgabe, in der verbleibenden Zeit einen Brief an sich selbst zu verfassen. In diesem sollte vor allem ein persönlicher Plan erarbeitet werden, welcher es den Teilnehmenden erleichtern sollte, AT auch nach Abschluss des Kurses regelmäßig und gewinnbringend in ihrem Alltag anzuwenden. Dafür sollten sie sich dem eigenen Alltag reflexiv zuwenden, indem sie z. B. bisher beim Üben im Alltag aufgetretene Schwierigkeiten zu reflektieren bzw. neue zu antizipieren versuchen, ihren bisherigen Lernprozess rekapitulieren, weitere individuelle Unterstützungs- und Lernbedarfe erkennen und sich ggf. Möglichkeiten ihrer Realisierung erschließen u. a. m. Der Brief sollte anschließend verschlossen und fertig adressiert bei der Kursleiterin abgegeben werden, die dann im Laufe der nächsten Monate jedem/r Lernenden per Post den jeweils eigenen Brief zuschicken würde. Betrachtet man diese Aufgabenstellung auf der Basis der oben aufgezeigten Systematisierung nach unterschiedlichen Lernebenen, so wird deutlich, dass sie vor allem auf der verhaltenstherapeutisch-psychischen (Reflexion des Alltags usw.) sowie der leiblich-erfahrungsorientierten Lernebene (praktischen Üben von AT) angesiedelt ist.

Jede/r Teilnehmende erhielt die Aufgabenstellung schriftlich¹¹¹. Die Kursleiterin formulierte die Aufgabenstellung in ihrer Einleitung wie folgt¹¹²:

„Ja, jetzt (..) Thema Alltag. Das wird, wir ham uns jetzt überlegt (.) dass (..) ihr euch (.) heute Abend (.) mit dem (.) mit dem Thema Alltag (.) auseinandersetzt, weil das im Prinzip die größte Hürde ist (.) die eventuell jetzt kommen könnte. (.) Ähm, bevor, für manche net aber für manche vielleicht schon. (..) Es gibt ne Aufgabenstellung, die ich (.) gleich austeilen werd, das heißt ich würde euch bitten, dass ihr (..) ähm, nachher

¹¹¹ Die schriftliche Fassung der Aufgabenstellung findet sich im Anhang dieser Arbeit.

¹¹² Der gesprochene Text wurde anhand der Videoaufzeichnung, die vom kompletten Abend erstellt wurde, transkribiert.

(.) **selber** (..) für euch einen **Plan** macht (.) in Form eines **Briefes** (.) an euch selbst (.) wie ihr (..) die Dinge, die ihr jetzt so im Autogenen Training während des Kurses erlebt habt, **umsetzen könntet** um **selber** von dem, was ihr hoffentlich hier gelernt habt zu profitieren. (..) Ein Brief an euch **selber**, den **ich** irgendwann zwischen **heute** und Kursbeginn Ende März nächsten Jahres an euch **abschicken** werde zu unterschiedlichen Zeitpunkten und ich weiß es selber noch net.“

Daran schloss sie eine Explikation der vorhandenen Hilfsmittel an.

Die Lernberatung kündigte sie dabei mit den folgenden Worten an.

„Ich wünsche mir, ich **wünschs** mir und ich hoffe, es wird auch genutzt, dass ihr jeder von euch auch ne individuelle Lernberatung bei mir beansprucht. Ich setz mich nachher raus, da is, die Mädchen sind ja jetzt weg, mit Sicherheit sind die jetzt weg. Ich geh also raus und immer einzeln könnt ihr Lernberatung beanspruchen.“

Als Materialien standen den Teilnehmenden zur Verfügung:

- Vorformulierte sog. **Einstiegspunkte** (ESP)¹¹³ zu unterschiedlichen Themengebieten, über die der Reflexionsprozess begonnen werden könnte (eigenes Tempo, bisherige Schwierigkeiten beim Üben im Alltag, u. a. m.)
- ein **Zitate-Tisch**, an dem auf Karteikarten eine umfangreiche Sammlung unterschiedlicher Zitate und Sprüche zu finden war;
- ein **Material-Tisch** mit verschiedenen Briefpapieren, Stiften usw.

Es wurde den Teilnehmenden darüber hinaus nahe gelegt, während des Kursabends mehrmals praktisch AT zu üben. Mit dieser Konstellation bildete der Kursabend bereits ein Stück des Alltags der Teilnehmenden und der für sie damit verbundenen Schwierigkeiten ab, da sie gezwungen waren, ihre Vorgehensweise für den Abend planend zu strukturieren sowie trotz vielfältiger unterschiedlicher Anforderungen die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und vor allem ihnen gerecht zu werden.

¹¹³ „Einstiegspunkte“ bilden im Konzept des selbstsorgenden Lernens ein sog. reflexives Element (vgl. Forneck 2000c, S. 42f).

6.4.3 Hintergrundinformationen zu den Beteiligten¹¹⁴

Kursleiterin KL

Die Kursleiterin ist 48 Jahre alt, verheiratet und Mutter von zwei Söhnen (14 und 19 Jahre), die beide noch zu Hause leben. Sie hat Sozialwesen studiert und arbeitet seit zehn Jahren hauptberuflich im Krankenhaus einer hessischen Kleinstadt als Sozialarbeiterin im Klinik-Sozialdienst (momentaner Einsatzbereich: Neurologisches Klinikum). In dieser Tätigkeit nimmt die Beratung von Patienten und Klienten nach eigenen Angaben einen relativ großen Raum (ca. 35-50%) ein. KL verfügt also bereits über berufliche Beratungserfahrung sowie ausbildungsbedingtes Vorwissen aus ihrem Studium. Seit Anfang des Jahres 1997 gibt KL regelmäßig Volkshochschulkurse zum Thema AT (in der Regel zwei Kurse pro Semester), nachdem sie zuvor eine Zusatzausbildung an einer privaten Schule für AT absolvierte und dadurch die Qualifikation zur „Seminarleitung Grundstufe des AT“ erwarb. Neben den VHS-Kursen leitete sie in den Jahren 1998 und 1999 eine Selbstentspannungsgruppe in der Klinik, in welcher sie hauptberuflich tätig ist, wobei das dieser Gruppe zugrundeliegende Konzept dafür wesentlich durch sie entwickelt wurde. Ab dem kommenden Herbst plant sie, in einer eigenen Praxis für AT Kurse auf freiberuflicher Basis anzubieten.

Teilnehmerin TN

Die Teilnehmerin TN ist 47 Jahre alt, verheiratet und Mutter von drei Kindern, von denen ein Sohn (16 Jahre) noch in ihrem Haushalt lebt. Beruflich ist sie als Grundschullehrerin tätig. Der untersuchte Kurs ist der erste in AT, an dem sie teilnimmt. Sie besucht den Kurs alleine und hat regelmäßig an nahezu allen Kursabenden teilgenommen. Im Kursverlauf zeigt sie sich interessiert und engagiert, gibt jedoch in ihren Beiträgen wenig von sich selbst preis und knüpft von sich aus keinen Kontakt zu anderen Teilnehmenden. Allerdings sucht sie besonders in den ersten Sitzungen nach offiziellem Kursende häufig das Gespräch mit der Kursleiterin. TN ist auch die erste, die das Angebot einer Lernberatung in Anspruch nimmt und dafür auch das von ihr geführte Entspannungsjournal zur Einsicht zur Verfügung stellt.

¹¹⁴ Die Informationen über die Kursleiterin KL beziehe ich hierbei aus persönlichen Gesprächen und Korrespondenzen mit ihr. Zur Absicherung wurde der Textabschnitt von ihr persönlich gegengelesen. Die Informationen zur Teilnehmerin TN beruhen auf der Einschätzung durch KL, der weiteren am Projekt beteiligten studentischen Beobachterin (B2), und mir selbst. Ich bat dazu alle Beteiligten, unabhängig voneinander in einer kurzen Darstellung ihre Beobachtungen des Verhaltens von TN im Kurs auf einer möglichst deskriptiven Ebene zu formulieren. Außerdem sollten sie eine Liste der von TN im Kurs häufig angesprochenen Themen erstellen. Anschließend verfasste ich aus den weitgehend übereinstimmenden Angaben einen kurzen Text, der wiederum von KL und B2 gegengelesen und für zutreffend befunden wurde. Die objektiven Daten wie Alter usw. der Teilnehmerin TN entnehme ich dem von ihr ausgefüllten Fragebogen zum letzten Kursabend (vgl. Anhang).

Themen, die TN in den Gruppengesprächen auffallend häufig zur Sprache bringt, sind ihr nach eigenen Angaben mangelhafter Übungserfolg, Irritationen im Trainingsverlauf sowie der Leistungsvergleich mit den anderen Teilnehmenden. Darüber hinaus thematisiert sie gegenüber der Kursleiterin mehrfach, wie sehr sie deren intensive Vorbereitungsarbeit für den Kurs zu schätzen wisse.

TN besucht im darauf folgenden Semester erneut einen Basiskurs AT bei KL.

6.4.4 Situative Rahmenbedingungen

Raum

Der Kurs findet bereits seit Beginn in den Räumen einer Berufsschule der hessischen Kleinstadt statt. Als Kursraum dient dabei ein im Erdgeschoss gelegener, hallenähnlicher Raum, der direkt an die Pausenhalle der Schule anschließt, so dass Nebengeräusche von dort im Raum sehr stark zu hören sind. Darüber hinaus ist er mit einer großen Fensterfront zum Schulhof hin sowie mit Lichtschaltern, die sich ausschließlich über Bewegungsmelder regulieren lassen, ausgestattet. All dies macht ihn für einen Kurs in AT denkbar ungeeignet. Die Kursleiterin KL ist mit den Gegebenheiten dieses Raumes schon immer sehr unzufrieden¹¹⁵.

Für den Kursabend der Aufzeichnung waren nun aus Gründen der Planung (vgl. Kapitel 6.3.2) mehrere Räume erforderlich (Raum für Lernberatung, Raum zum Üben von AT, Raum für das Schreiben des Briefes). KL war es mit viel organisatorischem Aufwand und diplomatischem Geschick gelungen, für diesen einen Abend einen zusätzlichen Raum zur Verfügung gestellt zu bekommen, in dem laut ursprünglicher Planung die Lernberatung stattfinden sollte. Zum Üben des AT war geplant, den Teilnehmenden eine vom restlichen Raum abgetrennte Übungsecke im Kursraum zur Verfügung zu stellen, außerdem war die Möglichkeit vorgesehen, in der Pausenhalle zu üben. Direkt vor dem Kurs änderte KL jedoch diese Planung ab und entschied spontan, die Lernberatung in einer Nische der Pausenhalle durchzuführen, um den zusätzlichen Raum den Teilnehmenden als reinen Übungsraum zur Verfügung stellen zu können. Der Weg zum zweiten Übungsraum wie auch zur „Lernberatungsecke“ in der Pausenhalle waren im Vorfeld ausgeschildert worden. Die abgetrennte Übungszone im Kurssaal wurde trotzdem eingerichtet.

¹¹⁵ Am Rande sei bemerkt, dass das Thema „Raumprobleme“ sich in wie ein roter Faden durch den ganzen Kurs zog und sich in sich in verschiedenen Auseinandersetzungen mit dem Hausmeister der Schule wie auch der betreffenden Volkshochschule manifestierte.

So fand die Lernberatung also in der Pausenhalle statt. Dies brachte mit sich, dass sowohl der Lärmpegel als auch der Publikumsverkehr zwischenzeitlich (während der Pausenzeiten gleichzeitig stattfindender anderer Kurse) und auch während der im Folgenden analysierten Sequenz sehr hoch war, was die beteiligten Teilnehmenden verständlicherweise als sehr störend empfanden¹¹⁶. Die Nische war mit zwei Stühlen (für KL und den/ die jeweils Beratene/n) eingerichtet und wurde mit einem Tisch abgegrenzt, auf dem KL eine Duftlampe aufgestellt hatte.

Teilnehmende

Von den ursprünglich zehn regelmäßig Teilnehmenden waren am letzten (Zusatz-)Kursabend lediglich fünf anwesend, was u. a. eventuell sowohl auf den Termin des Abends nach Abschluss des eigentlichen Kurses als auch die angekündigte Videoaufzeichnung zurückzuführen ist¹¹⁷.

Interaktionen direkt vor Beginn der analysierten Sequenz

- TN verlässt den Kursraum gemeinsam mit KL direkt im Anschluss an die Bekanntgabe der Aufgabenstellung, um als erste Teilnehmerin sofort Lernberatung zu erhalten. Sie hat zu diesem Zeitpunkt also noch nicht mit der Bearbeitung der Aufgabenstellung begonnen. Während des Aufbaus der Aufnahmegerätschaften¹¹⁸ sitzt sie bereits auf dem vorgesehenen Stuhl, beobachtet das Geschehen und wartet.
- TN äußert in dieser Situation, dass sie als Mutter ein schlechtes Gewissen bekommt, wenn sie sieht, wie andere Eltern offensichtlich ihre Kinder im Studium unterstützen. Sie selbst hätte ihre jurastudierende Tochter bei der Hausarbeit, welche diese vor einiger Zeit schreiben musste, nicht geholfen. KL wirft daraufhin ein, dass die Möglichkeiten zur Unterstützung sich doch von Studienfach zu Studienfach unterscheiden.
- KL ist unzufrieden mit der Beleuchtungssituation in der Pausenhalle, würde „**diese Festbeleuchtung**“ gerne abstellen, was allerdings nicht möglich ist.

¹¹⁶ Zwar hatten wir im Vorfeld vorsorglich in der ganzen Pausenhalle Schilder angebracht, die auf die besondere Situation einer Videoaufnahme hinwiesen und darum baten, sich ausnahmsweise möglichst leise zu verhalten, diese wurden jedoch kaum zur Kenntnis genommen.

¹¹⁷ Selbstverständlich war im Vorfeld das Einverständnis der Teilnehmenden bezüglich der Videoaufzeichnung eingeholt worden, die hohe persönliche Betroffenheit von der Kursthematik mag jedoch dazu beigetragen haben, dass der/die eine oder andere sich im Nachhinein doch noch gegen eine Teilnahme am Zusatzabend entschieden hat. Über diese Gründe (die auf der Ebene von Vermutungen bleiben) hinaus kann über die tatsächlichen Ursachen des Fernbleibens der Einzelnen an dieser Stelle natürlich nichts ausgesagt werden.

¹¹⁸ Ich erhielt bei dieser Tätigkeit die Unterstützung meiner Eltern, welche auch die Videoaufnahme durchführten.

- Die Pausenhalle ist zu diesem Zeitpunkt noch leer, nur KL, TN und B2 sind anwesend.

6.5 Sequenzanalyse

Segment 1

- 1 **KL:** {KL steht und schenkt sich ein Getränk in einen Becher} So jetzt
 2 schenk ich mir noch ein (leiser) und dann.* (..) Das macht dir
 3 jetzt auch was aus obwohls dich ja eigentlich net betrifft du bist
 4 jetzt ja nicht in der Rolle der Lehrerin.
- 5 **TN:** Also wenn bei uns die Referendare Unterrichtsbesuch #KL: Ja?#
 6 haben (.) dann wirts mir auch immer ganz anders. /KL: Mhm./
 7 Ja. (..) {KL setzt sich} Ähm also ich komme deswegen zu der
 8 Lernberatung {TN blickt kurz in die Kamera und setzt sich auf
 9 dem Stuhl zurecht} sitz ich so richtig'&ist alles in Ordnung? Ich
 10 komme jetzt deswegen zu der Lernberatung als ich das hörte wir
 11 sollen also einen Brief schreiben (..) ähm ich weiß zwar um was
 12 es geht aber da ich ja selbst nun noch keinen richtigen Weg
 13 gefunden habe zur Ruhe zu kommen (..) kann ich mir jetzt auch
 14 sehr schlecht selbst Ratschläge erteilen und als ich dann hörte
 15 wir haben soundso lange Zeit und sollen auch noch zweimal
 16 Autogenes Training machen (..) da is mir eigentlich in dem
 17 Moment schon bewusst geworden dass ich wahrscheinlich heute
 18 bei dem Autogenen Training heute wieder nicht zur Ruhe
 19 kommen werde. (..) Wobei ich hier generell gut zur Ruhe komme.
- 20 **KL:** Weil (..) Du den Eindruck hast dass Du jetz- dass jetzt wieder
 21 zuviel' (.) von dir abverlangt wird in nem zu kurzen Zeitraum. (.)
 22 Oder warum?
- 23 **TN:** Ja weil ich in Termine gezwängt werde.

Nach einer anfänglichen Thematisierung des kurz bevorstehenden Beginns der Lernberatung sowie der von KL initiierten Klärung der Rollen der Beteiligten, steigt TN mit einer längeren Äußerung direkt in die tatsächliche Beratungssituation ein. Ihren Beitrag beginnt sie damit, explizit den Grund ihres Beratungsbedarfs zu benennen. Sie wirkt dabei zunächst recht zielstrebig, unterbricht dann jedoch ihren Eröffnungssatz, und bringt in einem Satzeinschub mit gleichzeitigem Blick in die Kamera noch einmal die ungewöhnlichen Rahmenbedingungen (Videoaufzeichnung, Beobachtung usw.) sowie eine für sie damit verbundene Unsicherheit zum Ausdruck. Erst in einem zweiten Anlauf führt sie ihn dann zu Ende und beschreibt, wie sie sich angesichts der Aufgabenstellung des Brief-Schreibens für den aktuellen Kursabend fühlt und dass sie vermutet, aufgrund der Menge der

Anforderungen beim AT nicht zur Ruhe kommen zu können, obwohl sie ansonsten im Kurs, wie sie in einem nachgeschobenen Satz versichert, offensichtlich gut entspannen kann. KL reagiert darauf mit einer zusammenfassenden Feststellung, in der sie einen nach ihrer Interpretation plausiblen möglichen Grund für die Angst der Teilnehmerin, keine Entspannung finden zu können, formuliert (zu viele Anforderungen in einem zu kurzen Zeitraum). Auf eine angeschlossene versichernde Nachfrage hin bestätigt die Teilnehmerin KLS Aussage mit anderen Worten.

KL gibt der Teilnehmerin, die bereits auf dem Stuhl ihr gegenüber sitzt und auf den Beginn der Lernberatung wartet, Auskunft darüber, warum sie sie im Moment offensichtlich noch warten lässt („**Jetzt schenk ich mir noch ein**“). Dabei stellt sie weiterhin in Aussicht, dass ihre aktuelle Tätigkeit, welche den Beginn der Lernberatung im Moment noch verhindert, in Kürze beendet sein wird, und stellt in Aussicht, dass die Lernberatung im Anschluss daran unverzüglich beginnen kann. Hierdurch signalisiert KL einen grundlegend kooperativen Gesprächsstil. Gleichzeitig macht sie jedoch auch direkt in dieser ersten Aussage deutlich, dass es grundlegend von ihrer Person abhängt, wann die Lernberatung tatsächlich beginnen kann. Sie scheint sich also als diejenige anzusehen, der die Steuerung der Situation prinzipiell obliegt.

Im Anschluss thematisiert KL ebenfalls noch vor dem Beginn der eigentlichen Lernberatung die ungewöhnlichen Rahmenbedingungen der Situation und vollzieht dabei eine erste grundlegende Rollenklärung. Mit dem Satz „**Das macht dir jetzt auch was aus**“ macht sie einerseits deutlich, dass offensichtlich auch sie selbst die Situation als unangenehm empfindet. TN signalisiert sie jedoch, dass sie als Kursleiterin diejenige ist, deren Verhalten durch die Aufzeichnung dokumentiert – und in gewisser Weise überprüft – werden soll, TN also keinen Grund hat, wegen der Rahmenbedingungen nervös zu sein. Diese Äußerung soll zum einen eine Entlastung dahingehend bewirken, dass nicht TNs Verhalten bei der Videoaufzeichnung im Fokus steht, sondern sie ohne weitere Verantwortung sich getrost zurücklehnen und Beratung aus der Sicht einer Teilnehmerin in Anspruch nehmen kann. Durch den letzten Teil des Satzes, in dem KL TN explizit auf ihre momentane Rolle als Teilnehmerin anspricht, welche sich von der ihr sonst geläufigen Berufsrolle der Lehrerin in dieser Situation grundlegend unterscheidet, erhält die vorhergehende Äußerung jedoch auch eine geringfügige Spitze gegen TN („**du bist jetzt ja nicht in der Rolle der Lehrerin**“). KL klärt damit die Rollen

der Beteiligten bereits vor Beginn der eigentlichen Beratung. TN erwidert auf diese Anfangsäußerung, dass sie auch in ihrem Alltag in Situationen aufgeregt sei, in denen nicht sie sondern andere geprüft würden, wodurch sie ihr grundlegendes Mitempfinden mit KL und der unangenehmen Situation ausdrückt.

Direkt danach eröffnet TN mit ihrem Einstiegsbeitrag initiativ das Lernberatungsgespräch, ohne dabei eine weitere Aufforderung durch KL abzuwarten. Damit nimmt sie ihre Zusage auf einen Gesprächsbeginn nach Abschluss des Einschenkens ernst und macht mit dieser zielstrebigem Art des Einstiegs in die Beratung vor allem deutlich, dass sie mit bestimmten, klar definierbaren Anliegen in die Lernberatung kommt, welche sie im Anschluss zu formulieren beginnt. Als Beratungsanlass stellt sie dabei zunächst ihre aktuelle Befindlichkeit, nämlich erstens ein sich auf zwei Ebenen äusserndes Gefühl der Überforderung angesichts der Aufgabenstellung des Abends (inhaltlich und zeitlich) und zweitens die Befürchtung, aufgrund dieser Überforderung im AT keine Entspannung finden zu können, dar. Ihr Grund, die Lernberatung aufzusuchen, liegt also nach eigener Aussage in einer Schwierigkeit mit der Aufgabenstellung. Über die dazwischen geschobene Aussage **„ich weiß zwar um was es geht“** macht sie jedoch gleich zu Beginn deutlich, dass sie diese grundsätzlich verstanden hat, es sich bei ihrer Schwierigkeit also offensichtlich nicht um ein Verständnisproblem handelt.

Es fällt im Folgenden auf, dass sie in der Einstiegssequenz gleich dreimal die Wendung **„zur Ruhe kommen“** benutzt. So stellt sie zunächst gleich zu Beginn fest, sie selbst habe **„noch keinen richtigen Weg gefunden“**, um zur Ruhe zu kommen. Damit drückt sie ein aus ihrer Sicht vorhandenes individuelles Lerndefizit aus, welches sich, bezieht man die Tatsache mit ein, dass es sich um die letzte Einheit des Kurses handelt, sogar noch stärker als genereller Misserfolg für den gesamten Kursbesuch deuten ließe. Sie selbst begründet damit zunächst vor allem die Schwierigkeit, sich in einem Brief an sich selbst (wie in der Aufgabenstellung vorgesehen) Ratschläge bezüglich des Entspannens im Alltag zu geben (= inhaltliche Überforderung). Auch in diesem Zusammenhang stellt sich die Teilnehmerin erneut als defizitär dar (**„kann ich mir jetzt auch sehr schlecht selbst Ratschläge erteilen“**). Es wäre darüber hinaus auch denkbar, dass sie die Ratschläge, welche sie sich nach eigener Einschätzung selbst nicht glaubt, erteilen zu können, von der Kursleiterin in der Lernberatung zu erhalten hofft.

Im Anschluss an diese Äußerung antizipiert sie, dass sie wiederum aufgrund der Aufgabenstellung am heutigen Kursabend während des AT nicht **„zur Ruhe kommen“** können wird. Damit weist sie auf ein zweites – wenn auch bisher nicht eingetretenes, sondern lediglich von ihr erwartetes – Misserfolgserlebnis hin. Durch die Benutzung des Wortes **„wieder“** macht sie dabei deutlich, dass es ihr bereits in anderen Situationen ähnlich erging, sie also keine Entspannung/ Ruhe finden konnte. Welche Situationen sie hier genau meint (z. B. ob sie sich auf Entspannungsphasen innerhalb oder außerhalb des Kurses bezieht), wird aus dieser Äußerung noch nicht deutlich. Auch nennt sie für ihre Misserfolgserwartung an dieser Stelle keine explizite Begründung, sondern deutet diese lediglich an, indem sie die einzelnen Bereiche der Aufgabenstellung, die sie nach ihrem Empfinden erfüllen **„soll“**, aufzählt und mit der von ihr ausgedrückten Erwartung temporal verknüpft (**„als ich das hörte da is mir eigentlich in dem Moment schon bewusst geworden“** = zeitliche Überforderung). Die gewählte Formulierung, sie *solle* die Aufgaben erfüllen, deutet darauf hin, dass sie diese als von außen an sie herangetragene Pflichten ansieht, die sie nicht unbedingt erfüllen möchte.

In der dritten Verwendung des Begriffes **„zur Ruhe kommen“** im nachgeschobenen Satz versucht TN nun, den mit der fehlenden Entspannung verbundenen Misserfolg zumindest für die Kursabende wieder zu relativieren (**„wobei ich hier generell gut zur Ruhe komme“**) und verweist damit implizit darauf, dass sie als den eigentlichen Problembereich das nicht eintretende Zur-Ruhe-Kommen außerhalb des Kurses im Alltag ansieht. Es wäre also durchaus denkbar, dass sich ihre Misserfolgserwartung darauf stützt, dass sie sich außerhalb des Kurses (Alltag, Beruf o. ä.) bisweilen bereits in einer ähnlichen Situation der Überanforderungen befunden hat, die es ihr nach ihrer Erfahrung unmöglich machte, im AT Entspannung finden oder **„zur Ruhe kommen“** zu können. Geht man in dieser Deutung davon aus, dass ihre – nach eigener Einschätzung offensichtlich ohnehin geringen – Entspannungserfolge sich also vor allem auf die Kursabende konzentrierten und sie es im Alltag zu Hause nur selten schafft, Ruhe zu finden, so wird deutlich, warum die geäußerte Befürchtung eine so zentrale Rolle für sie spielt.

Die Häufung der Begrifflichkeit des Zur-Ruhe-Kommens in einer so frühen Phase des Gesprächs deutet darauf hin, dass es sich bei dieser Thematik um einen zentralen Aspekt für TN handelt. Man könnte vermuten, dass sie damit ihr individuelles Lernthema oder -ziel – für den betreffenden Kursabend aber auch den gesamten Kurs – beschreibt und dass sich darüber hinaus für sie ihr

persönlicher Lernerfolg in erster Linie am erfolgten oder nicht erfolgten Zur-Ruhe-Kommen festmacht¹¹⁹.

Die Kursleiterin reagiert nun auf die Darstellung von TN, indem sie ihre eigene Interpretation des Grundes ihrer Befürchtungen resümierend zusammenfasst und sie mit dieser in Form einer Feststellung konfrontiert. Sie formuliert ihre Deutung dabei so, dass sie den in den Äußerungen von TN bisher (vor allem in Formulierungen wie „...**wir sollen also...**“ und „...**und sollen auch noch...**“) mitschwingenden Aspekt des Ausgeliefertseins gegenüber äußeren Ansprüchen aufnimmt und deutlich ausdrückt („**dass jetzt wieder zuviel von dir abverlangt wird in nem zu kurzen Zeitraum**“). Sie spürt damit zum einen sehr feinfühlig die bisher nur indirekt ausgesprochene Tendenz der Aussagen von TN heraus. Zum anderen erscheint es, als wolle sie die Teilnehmerin durch das explizite Herausstellen, der Grund für die Überforderung liege außerhalb ihrer selbst, entlasten. Auch KL verwendet an dieser Stelle das Wort „**wieder**“ und deutet damit bereits an, dass nach ihrer Interpretation der aktuelle Kursabend nicht die einzige Situation darstellt, in der TN überfordernden externen Anforderungen ausgeliefert ist. Eventuell möchte sie in ihrer Äußerung auf einen ihrer Meinung nach vorhandenen Problembereich der Teilnehmerin hinweisen. Anschließend fragt sie zwar mit einem nachgeschobenen „**Oder warum?**“ nach, ob ihre Interpretation zutreffend ist und gibt der Teilnehmerin so prinzipiell die Möglichkeit, ihre Einschätzung zu korrigieren oder zu präzisieren. Sie hat deren Antwort jedoch zuvor bereits durch ihre Äußerung in eine bestimmte Richtung gelenkt. Indem sie über ihren Beitrag nach dem von der Teilnehmerin bisher nicht verbalisierten Grund ihrer Befürchtung fragt, greift sie in deren Darstellung intervenierend ein und bringt sie dazu, diesen explizit zu benennen. Sie lenkt das Gespräch also gezielt auf einen Punkt hin, der von TN bisher ausgespart bzw. lediglich angedeutet wurde.

Die Teilnehmerin bestätigt in ihrem anschließenden Satz prinzipiell die Interpretation von KL, formuliert sie jedoch in ihren eigenen Worten. Darin stellt sie die Aufgabenstellung in Übernahme der Deutung von KL als eine von außen an sie herangetragene Anforderung dar, der sie sich mehr oder weniger passiv ausgeliefert fühlt („**weil ich in Termine gezwängt werde**“), wobei sie den von ihr neu eingebrachten Begriff Termine als eine Art Schlüsselwort auffällig betont.

¹¹⁹ Auch der von ihr ausgefüllte Kurzbefragungsbogen, auf dem sie als Grund für den Besuch des Kurses angibt „Um zur Ruhe zu finden und um körperliche Symptome in den Griff zu bekommen“, würde diese Lesart unterstützen.

Segment 2

- 23 **TN:** Ja weil ich (.) in Termine gezwängt werde. /KL: Ja mhm?/ Und
 24 (..) ich lasse mich natürlich auch reinzwängen so privat ich mein
 25 mir ist das auch in zahlreichen Gesprächen (.) schon klar
 26 geworden /KL: Mhm./ natürlich könnte das ein oder andere (.)
 27 liegen bleiben auch zu Hause /KL: Mhm./ aber ich hab dann
 28 diesen Perfektio:nsdrang ja' und ich hätte jetzt auch gern den
 29 Garten jetzt richtig winterfest gehabt und /KL: Ja./ (..) Alles
 30 mach ich son bisschen ja' und wenn ich mir jetzt also vorstelle
 31 ich soll mich da unter Umständen in Literatur einlesen und einen
 32 wirklich für mich (.) sinnvollen&das heißt Brief schreiben der mir
 33 auch in bestimmten Situationen weiterhilft (.) und ähm (.)
 34 außerdem hab ich heute noch Kopfschmerzen /KL: (gedehnt)
 35 Mhm./ und ich würde auch gerne heute noch üben (..) ja #KL:
 36 **Mhm. Das is Stress# das ist für mich ne Stresssituation.**

Auf die Aufforderung der Kursleiterin hin benennt TN den Grund ihrer Befürchtung, keine Ruhe finden zu können: Sie fühlt sich „in Termine gezwängt“. Anschließend äußert sie anhand von Beispielen aus ihrem Alltag, dass sie mit dieser Problematik offensichtlich des Öfteren konfrontiert ist, jedoch mittlerweile um ihren eigenen Anteil daran weiß und erklärt dies mit dem ihr eigenen „Perfektionsdrang“. Das daraus resultierende Gefühl, alles nur unzulänglich erledigen zu können, überträgt sie dann wiederum aus ihrem Alltag zurück auf den Kursabend sowie die in diesem Rahmen an sie herangetragenen Anforderungen und endet schließlich mit der Feststellung, diese Konstellation empfinde sie als eine „Stresssituation“.

Nachdem die Teilnehmerin zunächst die Interpretation der Kursleiterin hinsichtlich der externen Anforderungen bestätigt hat, leitet sie zum Thema Überanforderungen im Alltag über, über welches bisher lediglich Vermutungen angestellt werden konnten. Das aktuell empfundene Gefühl, in Termine gezwängt zu sein, ist TN also offenbar tatsächlich aus ihrem Alltag bekannt. In ihrer Aussage verändert sie nun die von KL zuvor eingebrachten Sichtweise, als Grund für ihr Nicht-zur-Ruhe-Kommen externe Anforderungen zu sehen, die ihr von außen „**abverlangt**“ werden. Vielmehr stellt sie nun sich selbst als verantwortlich für diese Überanforderungssituation dar („**ich lasse mich natürlich auch reinzwängen, so privat**“). Die von ihr im Folgenden vorgenommene analytische Selbstbeschreibung gipfelt im auffällig betonten Begriff „Perfektio:nsdrang“, mit dem sie ihre ständige Überforderungssituation im Alltag erklärt. Sie scheint ihr Problem also bereits zu kennen (und kann es artikulieren), was sie als ersten Lernerfolg beschreibt.

Aus ihrer Äußerung wird zwar nicht genau deutlich, wo und wann sich die **„zahlreichen Gespräche“** abgespielt haben, die ihr zu dieser Selbsterkenntnis verhalfen. Es ist denkbar, dass sie sich auf Gespräche im Kontext des Kurses bezieht. Sich in einem nächsten Schritt von diesem Drang zur Perfektion zu distanzieren, die Selbsterkenntnis also in konkrete Handlungen umzusetzen ist ihr bisher offensichtlich jedoch nicht gelungen, was in der Anschlussaussage deutlich wird, mit der sie ihr Perfektionsbedürfnis illustriert (**„und ich hätte jetzt auch gern den Garten jetzt richtig winterfest gehabt“**). Hier deutet sich an, dass dieser zweite Schritt bisher noch keine Rolle für sie spielt, sondern die Erkenntnis sowie das Aussprechen derselben offensichtlich bisher für sie zentral sind. Der Perfektionsdrang selbst bzw. seine negativen Konsequenzen für ihr Leben und evtl. auch ihre Gesundheit bleiben an dieser Stelle unproblematisiert.

Über den Satz **„alles mach ich son bisschen“**, in dem TN ausdrückt, dass sie aufgrund ihres hohen Anspruchs offensichtlich nie mit sich selbst zufrieden sein kann, leitet sie nun wieder zurück zur Kurssituation. Durch die überfordernde Aufgabenstellung droht das Dilemma ihres Alltags sich auch am Kursabend zu wiederholen, da es ihr nach ihrer Einschätzung nicht möglich sein wird, einen **„sinnvollen“** Brief zu schreiben *und* im AT Ruhe zu finden. In der Art ihrer Beschreibung der Aufgabenstellung wird wiederum ihr hoher Anspruch an sich selbst deutlich. Darüber hinaus zeigt ihre Wortwahl, dass ihr persönlicher Interessenschwerpunkt für die Gestaltung des Abends deutlich auf dem praktischen Üben des AT liegt. Das Schreiben des Briefes beschreibt sie dabei weiter als externe Anforderung, der sie (wie sie bereits in Segment 1 formulierte) nachkommen *soll*, während sie das Üben als eigenen Wunsch darstellt (**„und ich würde auch gerne heute noch üben“**). Erschwerend kommt für sie noch hinzu, dass sie unter **„Kopfschmerzen“** leidet¹²⁰. Dass sie trotz Kopfschmerzen zur Sitzung gekommen ist, zeigt auch, wie viel ihr der Kurs offensichtlich bedeutet bzw. wie dringend sie ihr Lernziel erreichen möchte. Auch KL gibt diesen Kopfschmerzen offensichtlich eine besondere Bedeutung, was sie über das betonte und gedehnte Rezeptionssignal **„mhm“**, das sich an dieser Stelle deutlich von den übrigen abhebt, zum Ausdruck bringt.

¹²⁰ Die Kopfschmerzen könnten in diesem Kontext und auf dem Hintergrund eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesundheit wie es dem AT zugrunde liegt, auch als Anzeichen einer psychosomatischen Reaktion auf eine permanente Überforderungssituation gedeutet werden.

In der abschließenden Einschätzung der Lage der Teilnehmerin als „**Stresssituation**“ stimmen KL und TN überein.

Segment 3

- 37 **KL:** **Mhm. (...) Ich hab ja vorhin so in der Runde so in etwa skizziert**
 38 **was äh wie die Aufgabenstellung ist. Ne Aufgabe (.) kann ja (..)**
 39 **immer auch (.) durch dich selber beeinflusst werden&jetzt #TN:**
 40 **Hm.# könnten wir ja mal zusammen sortieren was für dich heute**
 41 **am letzten Kursabend (..) am wichtigsten is' weil du ja merkst es**
 42 **wird zuvief. Also wie würdest du dir jetzt Schwerpunkte setzen**
 43 **für den Abend heute?**
 44 **TN:** **Unter den gegebenen Bedingungen jetzt?**
 45 **KL:** **Ja unter den gegebenen Bedingungen.**
 46 **TN:** **(...) Ja vielleicht dass der (.) dass die Übungsphasen durchaus**
 47 **lang sind und dass mein Brief dafür vielleicht kürzer ausfällt. /KL:**
 48 **Mhm./ (.) Da könnte ich also mit leben. (..)**
 49 **KL:** **Ja. (..)**

Zu Beginn des Segments weist KL die Teilnehmerin darauf hin, dass die von ihr als Überforderung empfundene Aufgabenstellung durch eine individuelle Schwerpunktsetzung prinzipiell veränderbar ist. Dann bietet sie ihr an, diese gemeinsam mit ihr im Rahmen der Lernberatung vorzunehmen. Nachdem KL die Nachfrage durch TN, ob die „gegebenen Bedingungen“ bei dieser Akzentuierung generell aufrecht zu erhalten sind, bejaht hat, schlägt diese als ihren Bedürfnissen entsprechende Priorität vor, das Üben von AT zum Schwerpunkt des Abends zu machen und dafür einen kürzeren Brief zu schreiben.

Nach einer relativ langen Pause greift KL in ihrer Äußerung die Schwierigkeit der Teilnehmerin mit der Aufgabenstellung auf. Die Pause weist evtl. darauf hin, dass sie zunächst darüber nachdenkt, wie sie auf die Einleitung der Teilnehmerin reagieren könnte bzw. wie ihre Reaktion am besten zu formulieren sei. Sie führt nun aus, dass es ihrer Meinung nach grundsätzlich immer möglich ist, eine gegebene Aufgabenstellung aktiv selbst zu beeinflussen, und lässt dabei einfließen, dass sie dies bereits in der Einstiegsrunde in dieser Form dargelegt hat, sie sich also wiederholt. Dabei spricht sie auffällig langsam und betont und macht zwischen den Wörtern immer wieder kurze Pausen, wodurch sie jedem einzelnen Wort Gewicht verleiht. Ihre Sprechweise, welche in dieser Form auch bereits bei der Erklärung der Aufgabenstellung auftaucht (vgl. Kapitel 6.4.2), deutet darauf hin, wie wichtig es ihr ist, dass die Teilnehmerin wahrnimmt und auch versteht,

was sie ihr sagt. Dies erscheint vor allem auf dem Hintergrund verständlich, dass sie, wie sie selbst feststellt, diesen Hinweis bereits zum zweiten Mal gibt, sie also davon ausgeht, TN habe ihn beim ersten Mal vermutlich überhört bzw. nicht wahr oder ernst genommen.

Mit ihrer Aussage legitimiert sie inhaltlich eine eigene Schwerpunktsetzung der Teilnehmerin hinsichtlich der unterschiedlichen Elemente der Aufgabenstellung, fordert sie sogar explizit zu einer solchen auf. Als mögliche Option bietet sie ihr an, mit ihr gemeinsam im Rahmen der Lernberatung diese Prioritäten festzulegen, sie also bei der Strukturierung des Abends zu unterstützen. TN könnte dies durch die gewählte konjunktivische Formulierung („**könnten wir ja mal zusammen sortieren**“) prinzipiell auch ablehnen. Allerdings macht sie diese Möglichkeit durch den Anschluss einer direkt formulierten Nachfrage im nächsten Moment eigentlich wieder unmöglich. Hierin äußert sich eine von Beginn an das Verhalten von KL durchziehende Ambivalenz.

Wichtig scheint KL vor allem zu sein, dass die Teilnehmerin überhaupt eine bewusste Entscheidung für oder gegen einzelne Elemente innerhalb der Aufgabenstellung vornimmt, um sich so aus der von ihr empfundenen Überforderungssituation zu befreien. Eine darüber hinaus gehende Vermutung, die an der Konzeption des Kursabends ansetzt, wäre hierbei, dass KL ein solches bewusst abwägendes und prioritätensetzendes Verhalten über die konkrete Situation des Abends hinaus auch für den Alltag der Teilnehmerin als angemessene Strategie gegen Überforderung erachtet und ihr dies über die Lernberatung demonstrieren will. Diese Lesart lässt sich auf dem Informationsstand der bisher vorliegenden Segmente nicht belegen, würde sich jedoch vermutlich im weiteren Verhalten der Kursleiterin niederschlagen.

TN fragt daraufhin nach, ob sie mit ihren Schwerpunktsetzungen innerhalb der „**gegebenen Bedingungen**“ verbleiben muss. Dabei betont sie auffällig jedes einzelne Wort ihrer Nachfrage, was sie grundsätzlich bedeutungsvoll erscheinen lässt. Es erscheint so, als wolle sie eher grundsätzlich die Bedingungen der Aufgabenstellung verändern (evtl. dahingehend, einen Teil der Aufgabenstellung ganz zu vernachlässigen), dafür jedoch zuvor die Zustimmung der Kursleiterin einholen. Sie schreibt KL damit die grundlegende Autorität zu, über das Aufrechterhalten der Rahmenbedingungen zu entscheiden und wagt es nicht, eine Änderung der Bedingungen ihrem Bedürfnis entsprechend aus sich selbst heraus zu verfolgen und auch ohne die Zustimmung der Kursleiterin durchzusetzen. Dies fällt vor allem auf, da KL

erst in der vorhergehenden Äußerung sehr eindringlich darauf hingewiesen hat, dass sie eine solche individuelle Schwerpunktsetzung als das adäquate Mittel zur Bewältigung und sinnvollen Nutzung des Kursabends erachtet. TN schreibt KL damit eine relativ große Entscheidungs- und Steuerungskompetenz bezüglich der Gestaltung ihres Lernprozesses am Kursabend zu. Eventuell deutet sie das Hilfeangebot, gemeinsam zu „**sortieren**“, eher als Kontrollmechanismus denn als Unterstützung, über den KL überprüfen möchte, ob sie die Aufgabenstellung auch „richtig“ erfüllt. Diese Deutung würde auf ein klassisches Verständnis eines Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses hinweisen.

KL geht in ihrer Reaktion auf keinen der beiden möglichen Bedeutungshorizonte der Nachfrage ein, indem sie sie schlicht bestätigend wiederholt. Die „**gegebenen Bedingungen**“ (was sie auch in der Interpretation der Beteiligten genau bezeichnen mögen) werden damit zum unveränderlichen Rahmen des Lernens der Teilnehmerin am Kursabend. Allerdings ist nicht entscheidbar, ob KL diese Aussage mit voller Bewusstheit der impliziten Tendenz der Nachfrage der Teilnehmerin trifft. Vom Tonfall her klingt ihre Antwort eher beiläufig. Es wäre jedoch auch denkbar, dass sie bewusst entscheidet, TN solle sich insgesamt an die gegebenen Vorgaben halten und nur innerhalb dieser eine Akzentsetzung vornehmen, da die einzelnen Elemente ja vom Planungsstandpunkt her eine bestimmte Zielsetzung verfolgen. In jedem Fall akzeptiert sie die ihr zugeschriebene Entscheidungskompetenz mit ihrer Reaktion und scheint sie nicht als in irgendeiner Form ungewöhnlich oder unangemessen zu empfinden. Vom Selbstverständnis her verweist dies eher auf die klassische Kursleiter/innenrolle als auf die Funktion einer Lernberaterin.

Nachdem TN also erfahren hat, dass die grundsätzlichen Rahmenbedingungen von KL als unveränderlich angesehen werden, präsentiert sie nach einem deutlichen anfänglichen Zögern ihre persönliche Schwerpunktsetzung. Sie formuliert sie dabei recht vorsichtig in Form eines Vorschlags (verwendet dabei zweimal das Wort „**vielleicht**“) und spricht damit die Autorität, über die Angemessenheit ihres Plans zu entscheiden, wiederum KL zu. Inhaltlich benennt sie dabei zum ersten Mal ausdrücklich die Akzente, welche, wie in den ersten beiden Segmenten herausgearbeitet wurde, indirekt bereits in ihren vorherigen Redebeiträgen anklangen. Ihr Fokus liegt also tatsächlich auf dem praktischen Üben, wohingegen der Brief an sich nach ihrem Dafürhalten kürzer ausfallen kann. Sie begründet ihre Strukturierung dabei auf einer rein zeitlichen Ebene, wenn sie sagt, sie möchte mehr Zeit mit

dem Üben verbringen („**dass die Übungsphasen durchaus lang sind**“). Dies legt nahe, dass sie sich also weniger lange mit dem Brief auseinandersetzen möchte, weswegen dieser dann im Resultat letztlich vermutlich einen geringeren Umfang haben wird. Warum sie das Üben dem Brief-Schreiben vorzieht, wird aus ihrer Äußerung nicht explizit deutlich. Naheliegender erscheint, dass sie das Schreiben des Briefes gegenüber dem Üben (und dem damit evtl. verbundenen Zur-Ruhe-Kommen, das ja offensichtlich ihre höchste Priorität darstellt) schlicht für weniger wichtig hält¹²¹. Es könnten aber noch weitere Faktoren eine Rolle spielen. Geht man davon aus, dass die Alternative, sie habe die mögliche Bedeutung des Briefschreibens nicht verstanden, ausgeschlossen werden kann (aufgrund TNs eigener Aussage in S1; Z14), so ergibt sich als weitere mögliche Deutung, dass TN die Wirksamkeit der Aufgabe anzweifelt. Diese Einschätzung kann anhand des Materials wiederum unterschiedlich begründet werden, so z. B. weil sie einen Lernerfolg beim Entspannen zu Hause auf dem aktuellen (nach eigener Meinung) defizitären Stand ihres Lernprozesses ohnehin für utopisch hält oder da sie sich selbst aufgrund ihrer Misserfolge beim Üben nicht in der Lage sieht, sich nützliche Hinweise zu geben (vgl. S1). In dieser Lesart äußert sich erneut TNs defizitäre Selbstsicht¹²².

Abschließend bemerkt TN nochmals, dass diese Akzentsetzung für sie eine durchaus angemessene Entscheidung darstellt, mit der sie „**leben könnte**“. Über diese gewählte Formulierung weist TN jedoch indirekt darauf hin, dass sie mit ihrem Kompromiss nicht absolut zufrieden zu sein scheint, sondern sie lediglich als das kleinste Übel ansieht. Sie benötigt nun also noch das Einverständnis der Kursleiterin, um ihren Plan in dieser Form in die Tat umzusetzen.

KL bestätigt daraufhin die vorgetragene Alternative mit einem „**Ja**“. Damit bejaht sie erneut die ihr zugebilligte Autorität, die Entscheidung der Teilnehmerin zu bewerten.

¹²¹ Diese Interpretation würde auch mit der in Segment 1 geäußerten Vermutung übereinstimmen, dass ihr das Zur-Ruhe-Kommen (als Erreichen ihres persönlichen Lernziels) im Rahmen der Kursabende viel besser gelingt als in ihrem alltäglichen Umfeld, weshalb es ihr so immens wichtig ist, dass sie sich nicht durch das Schreiben eines Briefes vom Üben abhalten lassen will.

¹²² Natürlich wäre es auch denkbar, dass TN diesen Teil der Aufgabe aus bestimmten Gründen unbewusst nicht bearbeiten möchte und sie daher ablehnt. Diese These lässt sich jedoch aus dem Material heraus nicht eindeutig belegen und würde außerdem zu einer Form psychoanalytischer oder therapeutischer Interpretation überleiten, von der ich im Rahmen dieser Analyse absehen möchte. Zwar werden wie noch gezeigt werden wird, im analysierten Gespräch wiederholt therapeutische Themen in einem therapeutischen Gesprächsmodus angesprochen. Diese möchte ich in der Analyse aufzeigen und belegen, gleichzeitig bin ich jedoch bestrebt gerade deswegen alle Formen therapeutisch operierender Interpretationen bewusst auszuklammern.

Segment 4

- 49 **KL:** **Ja. (..) Wärs auch ne Mö:glichkeit dass du net ausformulierst**
 50 **sondern dass du wesentliche Punkte die du wahrscheinlich im**
 51 **Kopf hast die für dich wichtig sind einfach (...) so notierst dass**
 52 **du später wieder weißt´~**
- 53 **TN:** **Also stichpunktartig?**
- 54 **KL:** **Ja genau.**
- 55 **TN:** **Ja wobei mein Problem ist das ich weiß genau was ich mir**
 56 **schreiben müsste dass ich zum Beispiel so wie du das neulich**
 57 **beschrieben hast aus /KL: Ja./ der Schule komme (.) bei mir**
 58 **prügeln sich keine Kinder mehr weil nur noch eins da is aber ähm**
 59 **/KL: Ja. Wie alt is der?/ der ist sechszehn aber ähm (...) ich weiß**
 60 **das ist die Situation wo es mir am nötigsten täte /KL: Ja./**
 61 **Autogenes Training zu machen /KL: Ja./ und ich glaube, ich**
 62 **komme wenn überhaupt&ich habe ja nur geringfügige Erfolge nur**
 63 **zum Erfolg wenn ich es dann mache wenn ich alles (.) in**
 64 **Anführungszeichen Wichtige erst mal erledigt habe. /KL: Mhm**
 65 **((setzt an, etwas zu sagen, bricht jedoch ab als TN**
 66 **weitspricht))./ Und ich käme so gern dahin dass ich das so**
 67 **machen könnte wie du empfohlen hattest eben ja? Dass ich also**
 68 **sagen würde egal was jetzt ist jetzt mach ich erst Autogenes**
 69 **Training.**

Zu Beginn des Segments schlägt KL der Teilnehmerin eine Vorgehensweise vor, über die sie beim Schreiben des Briefes Zeit einsparen kann, nämlich das abgekürzte Notieren „wesentlicher Punkte“. TN fragt daraufhin kurz nach und legt anschließend die Schwierigkeit dar, welche sie beim Schreiben des Briefes erwartet. Dabei schildert sie den Idealzustand, den sie sich für das Durchführen von AT im Alltag wünscht und äußert gleichzeitig Vermutungen darüber, warum sie es bisher nicht geschafft hat, diesen zu erreichen.

Nachdem KL dem Vorschlag der Teilnehmerin zu Beginn des Segments zunächst mit „Ja“ bestätigend zugestimmt hat, schließt sie einen eigenen Vorschlag an, der sich von dem der TN zunächst zu unterscheiden scheint. Damit verhält sie sich prinzipiell der ihr von TN zugesprochenen Autorität und Kompetenz entsprechend. Sie formuliert ihre Aussage dabei jedoch in Frageform, wodurch (verstärkt durch die Wortwahl und Sprechweise: „**wärs auch ne Mö:glichkeit...?**“) deutlich wird, dass sie ihren Vorschlag eher als Anregung und Angebot an die Teilnehmerin verstehen möchte, welches diese prinzipiell auch ablehnen kann. Dadurch gelingt es ihr, die relativ mächtige Position, in welche TN sie versetzt, zumindest ansatzweise zu relativieren. Sie nimmt die Sicht der Teilnehmerin von ihrer Kursleiterinnenrolle also auf und

kommt ihr in ihrem Handeln nach, mildert sie dabei jedoch gleichzeitig indirekt ab.

Inhaltlich umfasst ihre Äußerung keinen wirklichen Gegenvorschlag, sondern vielmehr eine Konkretisierung des Plans von TN. KL schlägt dafür nun eine bestimmte methodische Vorgehensweise vor, die darin besteht, den Brief zwar in kürzerer Zeit und kürzer, jedoch deswegen nicht oberflächlicher zu verfassen. Sie schlägt stattdessen vor, die Zeit über eine formale Umgestaltung dahingehend einzusparen, im Brief ausschließlich die „**wesentlichen Punkte**“ in Stichworten festzuhalten, ohne viel Zeit für umständliches – und ‚perfektes‘ – Ausformulieren aufzuwenden. Indem KL so für eine formale Zeiteinsparung statt einer inhaltlichen plädiert, macht sie implizit ihre Einschätzung der Wichtigkeit der Briefaufgabe deutlich, ohne dies jedoch direkt so zu formulieren. Ob sie diese Relevanz der Aufgabe insgesamt zuspricht oder sie besonders für die Teilnehmerin als wichtig erachtet, ist aus dem Material an dieser Stelle nicht festzustellen. KL belässt die Thematik damit auf der von TN angesprochenen Ebene der zeitlichen Strukturierung, verdeutlicht aber trotzdem indirekt die von ihr präferierte Schwerpunktsetzung sowie damit verbunden ein bestimmtes Anspruchsniveau. Ein in Stichworten formulierter Brief würde dabei evtl. auch ein Feld für die Teilnehmerin bilden, auf dem sie sich in einem ersten Schritt probeweise von ihrem hohen Anspruch und ihrem Perfektionsdrang auf einer formalen Ebene zu lösen versuchen könnte. Das Ausformulieren stünde dann als Symbol für eigentlich überflüssige Äußerlichkeiten, die wertvolle (Lebens-)Zeit in Anspruch nehmen. Gleichzeitig macht KL TN deutlich, dass sie sowohl ihre generelle Reflexionsfähigkeit als auch den konkreten Stand ihrer Reflexion bezüglich des AT unbedingt positiv einschätzt. Dies tut sie, in dem sie bemerkt, dass TN bereits wesentliche Punkte des Briefes „**wahrscheinlich im Kopf**“ hat. In diesem Punkt verfolgt KL offenbar wiederum die Strategie, TN eine positive Einschätzung ihrer Fähigkeiten vorzuführen, wobei dies hier nicht im Vordergrund steht, sondern eher im Nebensatz eingebracht wird.

TN fasst ihr Verständnis des Vorschlags von KL, die sich recht weitschweifig ausgedrückt hatte, in dem Begriff „**stichwortartig?**“ zusammen und versichert sich damit zum einen, sie richtig verstanden zu haben. Gleichzeitig unterbricht sie KLS Erläuterungen mit ihrer Nachfrage, was auch als ein Anflug tendenzieller Ungeduld gedeutet werden könnte, als wolle sie die relativ lange Erklärung mit einem einzigen treffenden Wort abkürzen. KL bestätigt daraufhin die zusammenfassende Nachfrage der Teilnehmerin.

Die sich nun anschließende Reaktion beginnt TN zunächst mit einem bestätigenden „Ja“, schränkt diese Zustimmung jedoch sofort wieder mit „wobei...“ ein. Damit deutet sie an, dass sie den Vorschlag von KL zwar verstanden hat, dass er auch grundsätzlich eine „Möglichkeit“ darstellt, sie jedoch offensichtlich trotzdem etwas gegen ihn vorzubringen hat. Mit der nun folgenden Aussage „**mein Problem ist das**“ leitet TN im Anschluss bereits zum zweiten Mal eine Art Selbstanalyse ein. Sie macht im folgenden Satz deutlich, dass ihr genau klar ist, was sie sich in einem Brief „**schreiben müsste**“, da sie bereits im Voraus weiß, wo ihre Schwierigkeiten beim AT im Alltag liegen. Das tatsächliche Schreiben des Briefes scheint also ihrer Meinung nach für sie überflüssig zu sein. TN geht (wie bereits in S3 vermutet) davon aus, das Instrument Brief sei in ihren speziellen Fall nicht wirksam. Bezieht man die Information aus S1 mit ein, so weiß sie nicht nur um ihre Problembereiche, sondern hält sich darüber hinaus nicht für kompetent genug, sich selbst Ratschläge zu geben, was das Schreiben des Briefes doppelt unsinnig erscheinen lässt. Mit der Selbstanalyse weist sie zum wiederholten Mal auf ein persönliches (Lern)Defizit hin.

Es fällt weiter auf, dass TN mit ihrer Aussage zum ersten Mal die von ihr zunächst gewählte Argumentationsebene der zeitlichen Strukturierung verlässt und stattdessen eine inhaltlich begründete Schwierigkeit mit dem eigentlichen Thema des Abends (der Integration des AT in den Alltag) anspricht. Nachdem sie die Ablehnung des Briefschreibens zuvor immer (zumindest indirekt) mit der geringen vorhandenen Zeit begründet hatte, bringt sie an dieser Stelle erstmals die inhaltliche Ebene ins Spiel.

Sie stellt nun in der nächsten Passage eine konkrete Situation ihres Alltags dar, in der sie es sich wünschen würde, AT einsetzen zu können. Dabei spielt sie auf ein Beispiel an, welches die Kursleiterin einige Sitzungen zuvor gegeben hatte, um zu verdeutlichen, welchen Nutzen man in alltäglichen Belastungssituationen aus AT ziehen kann. Dieses Beispiel überträgt TN auf ihre Lebenssituation. Mit der eingeschobenen – auf den zu Hause lebenden Sohn von TN bezogenen – Nachfrage: „**Wie alt is der?**“ verdeutlicht KL ihr Interesse an den persönlichen Lebensumständen von TN und versichert ihr weiterhin, dass sie aufmerksam zuhört. Trotz der Unterbrechung führt TN nach ihrer Antwort den begonnenen Satz zu Ende und konstatiert, ihr sei bewusst, dass genau dies die Situation sei, in der sie am dringendsten AT brauche. Allerdings geht sie offensichtlich davon aus, sie könne gerade in einem solchen Moment nicht zu einem Entspannungserfolg kommen, da sie

nicht schon vorher **„alles in Anführungszeichen Wichtige erst mal erledigt“** hat. Betrachtet man diese Aussage unter dem Aspekt, dass bereits in S2 aus ihrer eigenen Aussage ersichtlich wurde, dass sie eigentlich niemals das Gefühl hat, ihrem eigenen Perfektionsanspruch gerecht zu werden und etwas wirklich erledigt zu haben (**„alles mach ich son bisschen“**), so erscheint ihre Situation nun als eine Art Teufelskreis: Sie kann nicht entspannen, weil sie zuvor nicht alles erledigt hat. Sie schafft es jedoch nicht, alles zu erledigen, da sie nie ihrem eigenen Perfektionsanspruch gerecht wird und evtl. darüber hinaus zu hohen externen Anforderungen ausgesetzt ist. Über das AT könnte sie evtl. lernen, diese zu hinterfragen bzw. sich von beiden Ebenen zu distanzieren, was ihr aber wiederum nicht möglich ist, da sie im AT nicht zur Ruhe kommt, ohne zuvor alles erledigt zu haben. Denkbar wäre auch, dass sie das AT in den entsprechenden Situationen gar nicht erst einsetzt, da sie ohnehin mit einem Misserfolg rechnet, wodurch sich wiederum ihr Trainingseffekt verringert und so zu insgesamt geringeren Fortschritten führt.

Dabei spricht sie bereits zum wiederholten Mal auf ihre mangelnden Erfolge beim Lernen des AT an (**„wenn überhaupt&ich habe ja nur geringfügige Erfolge“**). Sie empfindet ihre eigene Leistung im AT als mangelhaft, ist mit ihren **„geringfügigen Erfolgen“** offensichtlich unzufrieden und wertet das bisherige Ergebnis ihres Lernprozesses ab.

Als ein weiterer Aspekt fällt auf, dass TN KL in diesem Beitrag zum ersten Mal direkt anspricht (**„wie du das neulich beschrieben hast“** und **„wie du empfohlen hattest eben“**), wohingegen KL sich bisher in beinahe jeder Aussage in Form einer direkten Anrede an sie gewendet hat.

Betrachtet man die Aussagen, mit denen die Anreden verbunden sind, so fällt auf, dass TN in diesen Sätzen von offenbar positiv empfundenen Ratschläge und Empfehlungen durch KL spricht. Wenn sie hingegen zuvor über die sie überfordernde und einengende Aufgabenstellung sprach, vermied TN bisher immer eine direkte Anrede. Sie möchte die Person der Kursleiterin also offensichtlich nicht direkt kritisieren. Über diese Art der Darstellung erzeugt TN jedoch eine auffällige Polarität: Sie stellt der durchgängig defizitären Beschreibung ihrer selbst die positive Person der Kursleiterin gegenüber. Man erhält so den Eindruck hat, TN bewundere KL in gewisser Weise.

Am Ende des Segments setzt KL kaum merklich an, TN in ihrer Schilderung zu unterbrechen.

Zwischenzusammenfassung 1

- Es deutet sich an, dass TN das Zur-Ruhe-Kommen als ihr eigentliches individuelles Lernziel ansieht. Es liegt auf der Ebene des leiblich-erfahrungsorientierten Lernens. Sie versucht über eine körperlich-sinnliche Erfahrung in Kontakt mit sich selbst zu treten. Der Wunsch nach bzw. der erlebte Misserfolg beim Zur-Ruhe-Kommen scheint sich dabei auf alle unterschiedlichen Ebenen ihrer Lebenssituation (den aktuellen Abend, den bisherigen Kurs, das AT-Üben zu Hause, ihre gesamte Lebenssituation) zu beziehen. Dabei weiß sie um ihre individuellen Problemfelder, welche sie klar und ohne Schwierigkeiten artikulieren kann. Den Weg zur von ihr so ersehnten Ruhe hat ihr dies jedoch nicht eröffnet, da sie bisher keine Konsequenzen für ihr persönliches Handeln ableitet.
- TN stellt in ihren Äußerungen immer wieder ihre persönlichen Defizite in den Vordergrund. Sie liefert bereits am Anfang des Gesprächs die Selbstanalyse, ihr Perfektionsdrang sei der Grund für die Überforderung, kann oder will sich von diesem jedoch in ihrem Handeln nicht distanzieren. Lernen kommt bisher so nur indirekt, nämlich über das Konstatieren von Misserfolgen zur Sprache.
- Den Ausgangspunkt des Beratungswunsches der Teilnehmerin bildet bisher die Aufgabenstellung des Kursabends, für deren Bewältigung sie die Hilfestellung der Kursleiterin in Form einer Lernberatung einfordert. Allerdings klingen in ihren Äußerungen auch bereits Aspekte an, die über die Bewältigung der konkreten Aufgabenstellung in ihrem Alltag hinausweisen.
- Die Überforderung von TN am Kursabend manifestiert sich auf einer zeitlichen wie auf einer inhaltlichen Ebene.
- KL etabliert bereits in der Einstiegssequenz einen eher intervenierenden Beratungsstil. Ihre Äußerungen machen deutlich, dass sie die Aussagen der Teilnehmerin sehr genau und differenziert (auch in Nuancen und Andeutungen) wahrnimmt. Inhaltlich versucht sie bisher, die Teilnehmerin zu entlasten, indem sie ihrer negativen Selbstdarstellung eine positive Umdeutung gegenüberstellt.
- Das Verhältnis zwischen TN und KL entspricht bisher eher einem klassischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. TN spricht KL viel Steuerungs- und Entscheidungsbefugnis zu, in Ansätzen erweckt TN den Eindruck, sie bewundere KL. Diese versucht zwar bisweilen, ihre mächtige Rolle abzuschwächen, wendet sich in ihrem Verhalten jedoch

nicht deutlich dagegen. KL scheint ein grundsätzlich kooperatives Beratungsverständnis zu vertreten, in dem sie sich als Fachfrau mit gewissen Steuerungskompetenzen sieht.

Segment 5

- 70 **KL:** Wie lang (.) brauchst du denn äh (.) wenn du übst? Wie lang wie
71 viel Zeit nimmst du dir?
- 72 **TN:** (..) Ich würde mal sagen fünf bis zehn Minuten /KL: Ja./ und
73 mein Erfolg ist auch eigentlich nur der dass die Arme (.) schwer
74 werden /KL: Ja./ (..) und warm. /KL: Ja'/ Äh mein allergrößtes
75 Problem sind mein ist mein Nackenbereich' /KL: Mhm./ und zwar
76 einfach ähm (.) wenn ich korrigiere. /KL: Ja./ Ich habe jetzt am
77 Wochenende ne Mathearbeit korrigiert (.) {fasst sich mit beiden
78 Händen an die Schultern} äh (.) das waren Schmerzen #KL:
79 Stunden über Stunden?# Ja. Und dann mach ich das nach so nem
80 bestimmten System ich korrigiere immer eine Nummer durch das
81 heißt ich habe immer mit der rechten Hand lege ich Hefte weg
82 {demonstriert das Weglegen der Hefte durch eine angedeutete
83 Bewegung des rechten Arms} und (..) /KL: Ja./ dann (.) kann ich
84 richtig merken wie der Schmerz zunimmt. /KL: Mhm./ Und wenn
85 dann so ne bestimmt Phase überschritten ist geht der auch nicht
86 mehr weg&und dann hab ich diese Übungen gemacht {kreist kurz
87 mit den Armen} /KL: Mhm ja./ das hat mir schon ein bisschen
88 geholfen /KL: Ja mhm./ und ich merke auch dass das
89 Nervenschmerzen sind die so richtig bis hier reingehen {deutet
90 mit der Hand den Arm entlang von Schulter bis Ellenbogen}. Und
91 ich sitze auch öfters unter der Infrarotlampe /KL: Mhm./ oder
92 meine Mutter die kann mich unheimlich gut mit so ner
93 durchblutungsfördernden Salbe einreiben /KL: Ja./ mein Mann
94 der macht das so grob der drückt drauf das is (..) wie beim Pferd
95 aber nicht #KL: ((lacht auf)) Schrecklich. Ja ja.# ja so (.) ja. Und
96 das stell ich mir dann alles vor dieses Massieren und die Rot-
97 Infrarotlampe und trotzdem tritt der Wärmeeffekt gerade im
98 Schulterbereich nicht ein.
- 99 **KL:** Ja. Ähm (.) und das wäre jetzt mit was ganz Wichtiges für dich
100 das is (.) klar ja. /TN1: Ja./

KL fragt im Anschluss an die Schilderung ihres AT-Idealzustandes direkt nach, wie viel Zeit sie jeweils für das Üben aufwendet. TN beantwortet diese Frage, schildert kurz den dabei eintretenden „Erfolg“ und berichtet dann ausführlich von ihren massiven somatischen Beschwerden im Schulter-Nacken-Raum. Dabei geht sie darauf ein, wie und in welchen Situationen die Schmerzen

entstehen, beschreibt die Art der Schmerzen und welche Strategien sie bisher zu ihrer Überwindung anwendet. Abschließend stellt sie bedauernd fest, dass es ihr über AT jedoch bisher nicht gelingt, diese Körperregion anzusprechen.

Mit ihrer Äußerung zu Beginn des Segments führt KL erstmals explizit weg von der eigentlichen Aufgabenstellung und spricht direkt das praktische Üben des AT an. Sie verlässt damit die von TN eingebrachte Schwierigkeit mit der Aufgabenstellung ohne sie aufzugreifen – z. B. indem sie ihr Hilfestellungen für eine gelingende Bearbeitung gegeben oder zur Reflexion der angesprochenen Themengebiete angeregt hätte – sondern verlässt ausdrücklich die Ebene des Lernens am Kursabend. Damit folgt sie dem Thema AT im Alltag, den TN am Ende des vorhergehenden Segments angesprochen hatte.

Betrachtet man die Aussage von KL genauer, so fällt auf, dass sie sie im Gegensatz zu allen bisherigen längeren Äußerungen nicht mit einer ausgedehnten Pause beginnt. Es erscheint, als habe sie bisher immer recht genau darüber nachgedacht und kontrolliert, wie sie jeweils auf TN (re-)agiert. Gerade in dem Moment, als sie mit ihrer Frage von der Aufgabenstellung wegführt, fehlt nun diese Kontrollpause bzw. tritt lediglich stark verkürzt auf. Man könnte dies als Hinweis auf eine intuitive, spontane Reaktion deuten, die weniger kontrolliert vorgenommen wird. Auch die Tatsache, dass sie ihre Frage bereits im Beitrag von TN anbringen wollte deutet dies an (vgl. S4; Z73/74). Dies könnte als Zeichen für das Einsetzen einer gewissen Beratungsroutine angesehen werden.

TN nimmt das angebotene Thema im Folgenden dankbar auf. Zunächst beantwortet sie knapp die konkrete von KL gestellte Frage, misst ihr jedoch offensichtlich keine größere Bedeutung bei, da sie in einem direkten Anschluss auf die von ihr durch die Übung herbeigeführten „Erfolge“ eingeht. Die Formulierung ihrer Aussage **„und mein Erfolg ist eigentlich auch nur der, dass die Arme schwer werden“** macht dabei sofort deutlich, dass sie selbst diese offensichtlich als ungenügend und mangelhaft betrachtet. Danach beginnt sie mit einer ausführlichen Schilderung ihrer Schmerzproblematik im Schulter-Nacken-Bereich, die sie mit den Worten einleitet: **„mein allergrößtes Problem ist“**. Diese Formulierung benutzte sie bereits in S4. Dass sie zum wiederholten Mal auf diese Formulierung zurückgreift, entspricht ihrem bisher herausgearbeiteten Handlungsmuster, in erster Linie ihre Schwierigkeiten und Misserfolge klar zu artikulieren und in den Vordergrund zu stellen, das auch in diesem Segment wieder festzustellen ist.

Die Teilnehmerin beschreibt nun zunächst ausführlich, dass die Schmerzen nach ihrer Erfahrung vor allem bedingt durch anfallende Korrekturarbeiten auftreten. Sie berichtet von einem konkreten Beispiel am letzten Wochenende, an dem sie offensichtlich sehr unter den Schmerzen gelitten hat („**das waren Schmerzen**“). Bei der Korrektur verwendet sie, wie sie berichtet, ein bestimmtes „**System**“, das ihr sich stetig wiederholende und einseitige Bewegungen abverlangt („**immer mit der rechten Hand lege ich Hefte weg**“). Der Schmerz wird dabei nach ihrer Beobachtung spürbar immer schlimmer und lässt sich ab einer bestimmten überschrittenen Schmerzgrenze auch nicht mehr verringern. Als Abhilfestrategie beschreibt sie nun Unterschiedliches: das Durchführen von bestimmten Gymnastikübungen für Arme und Schultern aus dem AT-Kurs, den Einsatz einer Infrarotlampe sowie Massage von ihrer Mutter, welche ihr offensichtlich Linderung verschaffen. All diese Strategien reagieren nachträglich auf den bereits entstandenen Schmerz und setzen nicht daran an, bereits seine Entstehung zu verhindern. Die eigentlich naheliegendste Lösung, die Hefte anders, d. h. nach einem anderen „**System**“ oder in einer anderen zeitlichen Abfolge zu bearbeiten, um die starke physiologische Belastung gar nicht erst entstehen zu lassen, benennt TN jedoch nicht. Es macht den Eindruck, als sei die Option, ihr Verhalten im Voraus zu verändern, um dadurch eine Verbesserung ihrer Situation zu erzielen TN, bisher nicht eingefallen.

Aus dem eingeschobenen Satz über die Massagefähigkeiten ihres Mannes („**mein Mann der macht das so grob der drückt drauf das is ähm (..) wie beim Pferd aber nicht...**“) wird deutlich, dass dieser ihr offenbar nicht helfen kann. Sie bleibt was die Massage angeht auf ihre Mutter angewiesen, worin sich symbolisch ausdrücken könnte, dass ihr aus ihrem nächsten familiären Umfeld tendenziell wenig Verständnis für ihre Situation entgegengebracht wird. KL reagiert auf den sarkastischen Unterton dieser Aussage zwar lachend, was die Situation in diesem Moment auflockert, bekräftigt das Empfinden der Teilnehmerin jedoch inhaltlich mit dem Wort „**schrecklich**“.

Auch der Versuch, über den Einsatz von AT (Schulter-Nacken-Übung) die Symptome zu lindern, zielt wie bereits die anderen von TN aufgezählten Strategien, eher auf die nachträgliche Behandlung bereits vorhandener Schmerzen. Allerdings erreicht sie auf diesem Weg – der sie übrigens von der Hilfe durch Mutter, Ehemann o. ä. unabhängig machen würde – offenbar noch nicht den von ihr gewünschten Erfolg („**trotzdem tritt der Wärmeeffekt gerade im Schulterbereich nicht ein**“), und das obwohl sie versucht, über

Vorstellungsbilder alle positiv wirkenden Effekte ihrer anderen Abhilfestrategien autosuggestiv nutzbar zu machen. Der Verweis auf die Verwendung von Vorstellungsbildern in der Schulter-Nacken-Übung weist darauf hin, dass sich TN bereits intensiv mit dieser Übung auseinandergesetzt und dabei kreativ Strategien entwickelt hat, die über die bloße Anwendung der Grundformeln hinausgehen. Trotzdem sind ihre Versuche bisher nicht erfolgreich. Das hier von TN geschilderte Misserfolgserlebnis erscheint angesichts des drastischen Leidensdrucks, welcher aus ihrer Darstellung vor allem in diesem Segment herausklingt, umso dramatischer. Die Schilderung der Unterstützungsstrategien erfüllt an dieser Stelle also eine doppelte Funktion, in dem sie die Stärke der von TN empfundenen Schmerzen illustriert.

Auf diesen langen Beitrag von TN hin verhält sich KL nun wieder eher reaktiv, indem sie wie bereits in S 1 ihre Interpretation der Aussage von TN pointiert und in Form einer Aussage zusammenfasst („**und das wäre jetzt mit was ganz Wichtiges für dich das is klar**“). Sie spricht damit die besondere Bedeutung der Schulter-Nacken-Übung für TN aus, welche aus deren Äußerungen bisher nur indirekt (über die intensive Beschreibung des Leidensdrucks, die Versuche über Hilfsstrategien den Wärmeeffekt zu forcieren u. ä.) deutlich wurde, und wird daraufhin durch TN in ihrer Einschätzung bestätigt.

Segment 6

- 100 **KL:** **Ähm (.) das ist wieder das Problem was**
 101 **ich schon öfters auch im im (.) Kurs angesprochen hab. Du hast**
 102 **jetzt n massives (..) Schmerzproblem oder en Befund quasi schon**
 103 **/TN: Zeitweise halt immer ja./ zeitweise ja also unter der**
 104 **Anspannung der Korrektur so wie ichs versteh ja. Oder?**
 105 **TN: Oder auch wenn ich Fahrrad gefahrn bin mir schlafen die Arme**
 106 **ein also /KL: (erstaunt) Während des Fahrradfahrens?/ Ja~/ /KL:**
 107 **(sehr erstaunt, fast ungläubig) Während des Fahrradfahrens?/**
 108 **Jaja. /KL: Mhm./ So nach zehn Kilometer fängt das an.**
 109 **KL: Und was machst du dann?**
 110 **TN: (lachend, leise) Mit einer Hand fahrn und schütteln* {schüttelt**
 111 **den rechten Arm aus}.**

KL bringt am Beginn des Segments zunächst ihre Einschätzung der Schmerzproblematik von TN zum Ausdruck, die sie als recht massiv beschreibt. Daraufhin schaltet sich die Teilnehmerin ein und versucht, mit einem korrigierenden Einwurf ihre Beschwerden hinsichtlich der Häufigkeit

des Auftretens zu relativieren. KL geht auf diesen Einwand ein, wiederholt ihn wiederum und konkretisiert anschließend ihr Verständnis der Darstellung von TN in Form einer Nachfrage. Daraufhin berichtet diese von einem weiteren Bereich, in dem ihre Symptome im Schulter-Nacken-Bereich auftreten: das Fahrradfahren, bei dem ihr die Arme einschlafen. KL reagiert darauf zunächst überrascht und fragt dann nach, wie TN in der Regel mit diesem Phänomen umgeht, woraufhin die Teilnehmerin lachend darlegt, sie fahre dann eben „**mit einer Hand**“ weiter.

KL konfrontiert die Teilnehmerin am Beginn des Segments nach einer spürbaren Pause zum wiederholten Mal mit einer zusammenfassenden Interpretation ihrer vorhergehenden Aussagen. Von vorherigen, ähnlich aufgebauten Äußerungen unterscheidet sich diese jedoch dahingehend, dass sie als reine Feststellung formuliert wird, wohingegen ansonsten bisher immer eine Nachfrage angeschlossen oder durch eine gehobene Intonation die prinzipielle Offenheit der Aussage angedeutet wurde. Dabei verwendet sie Begriffe, die eine Assoziation im medizinischen Bereich nahe legen („**Befund**“). Gerade diesen Ausdruck betont sie auffällig und macht in ihrer Formulierung, in der sie ihn als Steigerungsform eines „**massiven Schmerzproblems**“ verwendet, deutlich, dass sie die Problematik der Teilnehmerin als durchaus ernstzunehmende gesundheitliche Beeinträchtigung oder als Krankheit einstuft. Sie etabliert über ihre Ausdrucksweise dabei ihren Status als Expertin im medizinisch-psychologischen Grenzbereich des AT. Mit ihrer Aussage liefert sie, bleibt man in einer medizinischen Ausdrucksweise, sozusagen die Diagnose, die sie aus den Beschreibungen der Teilnehmerin ableitet („**Du hast jetzt n massives Schmerzproblem oder en Befund quasi schon**“) und welche einem professionellen Rat üblicherweise vorgeschaltet ist. An dieser Stelle unterbricht TN nun die Kursleiterin und versucht, über einen Einschub die in ihrer Formulierung mitschwingende Ernsthaftigkeit (beinahe Dramatik) der Problematik zu relativieren, in dem sie betont, die Schmerzen träten lediglich „**zeitweise**“ auf. Ihre Einschätzung der Schwere ihrer Symptome scheint mit der Feststellung von KL offensichtlich nicht überein zustimmen.

Die Kursleiterin nimmt den vorgebrachten Einwand auf und präzisiert daraufhin ihre Aussage („**zeitweise ja also unter der Anspannung der Korrektur**“), wobei sie in diesem Fall mit erwähnt, dass es sich um ihr Verständnis des Ausgesagten handelt („**so wie ichs versteh ja.**“) und TN über das angeschlossene „**Oder?**“ wiederum zu einer Stellungnahme

auffordert. Daraufhin differenziert TN die Beschreibung ihrer Symptome weiter aus, indem sie eine weitere Situation schildert, in der ihr, wie sie es beschreibt, die Arme einschlafen. Mit dem Fahrradfahren spricht sie dabei diesmal eine Tätigkeit an, die im Freizeitbereich anzusiedeln ist und sich dadurch fundamental vom bisher geschilderten beruflichen Kontext unterscheidet. Die Korrekturarbeiten gehören unweigerlich zu ihrem Beruf, sie muss ihnen als externer Anforderung nachkommen, beim Fahrradfahren ist davon auszugehen, dass sie es zu ihrem Vergnügen oder zumindest prinzipiell freiwillig tut¹²³. Dass die Schmerzprobleme offensichtlich also auch bereits im Freizeitbereich auftauchen, kann als ein weiteres Zeichen des hohen Leidensdrucks der Teilnehmerin gedeutet werden. KL fragt daraufhin zweimal nach, ob sie die Aussage richtig verstanden hat, was zur Folge hat, dass statt der zuvor von TN beabsichtigten Relativierung eine tendenzielle Dramatisierung eintritt. Die Teilnehmerin bleibt auf diese wiederholten ungläubigen Nachfragen sehr ruhig und vermittelt damit erneut, dass sie auch dieses Phänomen als weniger schlimm einschätzt, als KL dies offensichtlich tut. Diese schließt nun die Frage an, wie die Teilnehmerin diesen Symptomen **„während des Fahrradfahrens“** begegnet. Auch ihre lachend vorgebrachte Antwort kann wiederum als Versuch der Entdramatisierung gedeutet werden. Als Strategie gibt sie an, **„mit einer Hand“** zu fahren, wiederum eine Vorgehensweise, die reaktiv auf ein bereits vorhandenes Schmerzproblem antwortet, um im akuten Moment eine Linderung zu erreichen, jedoch nicht bereits im Vorhinein die evtl. Quelle der Beschwerden auszuschalten versucht.

¹²³ In TNs Erzählungen zum Bereich Fahrradfahren während des Kursverlaufs wurde deutlich, dass sie sich auch dort unter einen immensen Leistungsdruck setzt, um ihrem Mann nicht zuzumuten, auf sie warten oder Rücksicht nehmen zu müssen. Auch das Thema des sozialen Vergleichs mit ihrem Ehemann sprach sie in diesem Zusammenhang an.

Segment 7

- 113 **KL:** **Mhm. (..) Also das würd ich da sinds mehrere Sachen**
 114 **wichtig&also einmal (..) losgelöst vom Autogenen Training hast**
 115 **du einfach ne Überbelastung (.) zum Beispiel durch den Job. /TN:**
 116 **Mhm./ Also durch das durch das Korrigieren (.) als Beispiel. /TN:**
 117 **Mhm./ Und auch durch den (.) äh da spielen mehrere Sachen ne**
 118 **Rolle (.) ähm (.) halt dieser Zeitdruck du musst (.) du musst**
 119 **deine Hefte was weiß ich wieder zu nem bestimmten Termin halt**
 120 **wieder korrigiert zurückbringen' und hast~**
 121 **TN:** **Ja und diesen Druck stelle ich mir auch selbst ich geb unheimlich**
 122 **früh zurück ja'.**
 123 **KL:** **Ahja mhm. (..) Und was würde passieren wenn du später**
 124 **zurückbringen würdest?**
 125 **TN:** **Es belastet mich. Das wäre für mich schlimmer wahrscheinlich**
 126 **weil ich dieses immer vor mir herschiebe. Aber ich habe dasselbe**
 127 **auch wenn ich mit meinem jüngsten Sohn der sehr schulunwillig**
 128 **ist da sitze und mit dem was übe dann sitze ich ja auch~ /KL:**
 129 **(erstaunt) Mit dem Sechzehnjährigen?/ Ja. /KL: Mhm, ja./ (..)**
 130 **Ich weiß mit sechzehn, ähm (.) sollte man das nicht #KL: Weiß**
 131 **ich net# aber er sieht das sehr leger.**
 132 **KL:** **Ich würds meine würdens nimmer machen /TN1: Mhm./ oder ich**
 133 **könnte es auch nicht mehr ja. (..) Das kann man so net sagen**
 134 **nö:ö das kann man so net sagen. (..)**

KL fasst zunächst ihre Diagnose der Lebenssituation zusammen, wobei sie eine „Überbelastung ... durch den Job“ feststellt. Sie weist dabei zunächst auf den äußeren Zeitdruck bei Korrekturarbeiten hin, woraufhin TN sie unterbricht und richtig stellt, dass sie diesen Druck in erster Linie selbst erzeugt. KL fragt daraufhin nach den zu erwartenden Konsequenzen, wenn TN sich weniger unter Druck setzen würde, worauf sie antwortet, dies würde sie vermutlich noch stärker belasten. Anschließend leitet TN zur Beschreibung einer anderen Alltagssituation (Üben mit dem Sohn) über, in der ihre Beschwerden auch auftreten, unterbricht diese Schilderung jedoch auf eine Nachfrage von KL hin und versucht stattdessen, ihr Verhalten des gemeinsamen Übens zu rechtfertigen.

Die Kursleiterin beginnt das Segment wiederum mit einer Art Diagnose, in der sie analysierend zusammenfasst, was TN bisher über ihre Situation deskriptiv berichtet hatte. Diese formuliert sie in Feststellungsform („**also einmal ... hast du einfach ne Überbelastung**“). Zwar hatte sie zuvor dazu angesetzt, auch an dieser Stelle deutlich zu machen, dass es sich um ihre persönliche Einschätzung der Lage handelt („**Also, das würd ich**“), hatte sich dann jedoch

korrigiert und diesen begonnenen Satz abgebrochen, was den Charakter ihrer Äußerung als definitiver Feststellung noch unterstreicht. Stattdessen betont sie, in der Situation von TN seien **„mehrere Sachen wichtig“**. Mit dieser Äußerung, welche die Kursleiterin kurz darauf wiederholt, weist sie auf die Komplexität der Problemlage der Teilnehmerin hin. Durch den vorherigen Einschub **„losgelöst vom Autogenen Training“** wird nochmals deutlich, dass sich KL in dieser Phase der Beratung weit vom Thema des Kursabends entfernt hat und die Teilnehmerin eher hinsichtlich von Problemfeldern in ihrem alltäglichen Leben berät.

Im Folgenden konkretisiert KL ihre Analyse, in dem sie ergänzt, wodurch die diagnostizierte Überbelastung – unter anderem – entsteht, nämlich durch die spezifische Arbeitsbelastung der Teilnehmerin. Sie greift also aus den geschilderten Situationen, in denen die Schmerzen auftreten, den Bereich der beruflichen Tätigkeit heraus, in dem die Belastung noch am ehesten über externe Anforderungen zu erklären ist. In ihrer Formulierung **„zum Beispiel durch den Job. /.../ Also durch das Korrigieren als Beispiel“** nimmt die Kursleiterin dabei indirekt beide im letzten Segment durch TN ergänzten Aspekte auf: Zum einen stellt der Bereich Arbeit nur einen Teilbereich der Beschwerden dar, zum anderen konzentriert sich dort die Problematik auf die immer nur zeitweilig auftretende Belastung der Korrektur. KL erweist sich hier wiederum als äußerst aufmerksam und differenziert in ihrer Wahrnehmung und Wiedergabe der von TN geschilderten Inhalte. Anschließend beginnt sie, einen weiteren Aspekt zu benennen, den sie für relevant hält, unterbricht sich jedoch wiederum mit einem zwischengeschobenen Hinweis auf die Vielschichtigkeit der Problematik. Dieser Aspekt scheint ihr also besonders wichtig zu sein, da sie seinetwegen zweimal bereits begonnene Sätze abbricht. Als weiteren Faktor benennt sie dann den **„Zeitdruck“**, unter dem TN bezüglich der Korrekturarbeiten steht. KL beschreibt diesen als externe Anforderung, die von TN nicht direkt beeinflussbar ist (**„du musst du musst deine Hefte...“**). Darin folgt sie wiederum dem bereits herausgearbeiteten Muster, TN vor Augen zu führen, inwiefern sie äußeren Erfordernissen ausgesetzt ist, die ihre Situation bedingen, so dass ihre Überlastung nicht ausschließlich ihr selbst und ihrer Unzulänglichkeit zuzuschreiben ist. Sie verfolgt also auch hier die Strategie, die Teilnehmerin zu entlasten. An genau dieser Stelle wird sie jedoch von der Teilnehmerin unterbrochen, die exakt diese Absicht von KL ad absurdum führt, in dem sie kontrastierend darstellt, dass auch dieser **„Druck“** in erster Linie aus ihr selbst entspringt. Sie

widerspricht der impliziten Aussage der Kursleiterin an dieser Stelle also sofort und stellt ihr ihre defizitäre Selbstsicht, in der sie selbst als der zentrale Auslöser ihrer problematischen Situation erscheint, gegenüber. TN lenkt die Thematik erneut auf das Thema „interne Anforderungen“, welches sie bereits zu Beginn der Beratung in der Selbstanalyse ihres „**Perfektionsdrangs**“ angesprochen hatte. Die Kursleiterin nimmt diese Aussage zunächst bestätigend zur Kenntnis und schließt nach einer längeren Pause die direkte Frage an, welche Konsequenz es hätte, wenn TN sich für die Korrekturarbeiten mehr Zeit lassen würde. Sie steigt damit auf das erneut von TN eingebrachte Thema ein, reagiert dabei jedoch recht steuernd. Die Teilnehmerin lässt sich auf diese Nachfrage nicht ein, indem sie nur kurz und relativ unpräzise feststellt, ein solches Vorgehen käme nicht in Frage, da es sie belasten würde, etwas immer vor sich herzuschieben. Sie scheint nach ihrer Beschreibung allen Anforderungen also immer sofort nachkommen zu müssen, da sie ansonsten das Gefühl hat, ihnen nicht gerecht zu werden, was sie als belastend und „**schlimmer**“ empfindet als den dadurch entstehenden Zeitdruck. Der verwendete Ausdruck „**wahrscheinlich**“ weist darauf hin, dass sie die formulierte Konsequenz lediglich vermutet, da sie noch nie tatsächlich ausprobiert hat, was geschehen würde, wenn sie sich von diesem „**Druck**“ distanziert. Im Anschluss lenkt sie das Gespräch jedoch schnell vom Themenbereich der problematischen hohen Anforderungen an sich selbst fort, und versucht stattdessen, wiederum auf ihre konkrete Schmerzsymptomatik im Schulter-Nacken-Raum zu sprechen zu kommen. Sie scheint das Thema subjektiver Anforderungen also nicht gezielt mit der Absicht eingebracht zu haben, es in der Lernberatung zu bearbeiten. In ihrer Anschlussäußerung stellt sie dann einen weiteren Bereich dar, in dem sie unter den Schmerzen leidet: das gemeinsame „**Üben**“ mit ihrem zu Hause lebenden Sohn, den sie – im Lehrervokabular – als „**schulunwillig**“ bezeichnet. Die Aussage dient für sie in erster Linie als Beispiel zur weiteren Illustration ihrer Beschwerden. KL greift an dieser Stelle ein, indem sie nachfragt, ob sie sich in ihrer Aussage auf den sechzehnjährigen Sohn bezieht. Über ihre auffällige Betonung des Alters, den erstaunten Tonfall sowie der Tatsache, dass KL eigentlich bereits aus dem vorherigen Gesprächsverlauf weiß, dass nur noch der „**Sechzehnjährige**“ zu Hause wohnt, wird deutlich, dass sie dieses Verhalten als ungewöhnlich einstuft. Auf diese unausgesprochene Botschaft reagiert TN nun in ihrer rechtfertigenden Anschlussbemerkung, in der sie zunächst darstellt, dass sie sich der Ungewöhnlichkeit dieses Verhaltens durchaus

bewusst sei. Sie formuliert dies dabei, als bestünde ein gesellschaftlicher Konsens darüber, dass mit sechzehnjährigen Jugendlichen nicht mehr für die Schule geübt werden sollte, dem sie generell auch zustimmt („**Ich weiß, mit sechzehn äh (.) sollte man das nicht**“), rechtfertigt sich dann aber über die spezifische Einstellung ihres Sohnes, die sie als „**sehr leger**“ bezeichnet. In diesem Teil des Gesprächs werden implizit gesellschaftliche Rollenanforderungen thematisiert, mit denen die Teilnehmerin in ihrer Funktion als Mutter konfrontiert ist. Es geht um die Frage, wie eine „gute Mutter“ handeln sollte, die eine zusätzliche Brisanz aus der Tatsache erhält, dass KL ebenfalls Mutter eines beinahe gleich alten Sohnes ist, was TN auch bekannt ist. Dadurch kommt es zu einer Situation des Vergleichs zwischen den beiden Frauen. Interessant erscheint, dass KL lediglich eine scheinbar unbedeutende Nachfrage gestellt hat, in der sie keines dieser Themen explizit forciert. Vielmehr lässt sie ihre neutrale Nachfrage auf die Teilnehmerin wirken, woraufhin diese sich zu rechtfertigen beginnt. Damit spiegelt KL ihr die Problematik, welche TN offensichtlich auch selbst mit ihrem eigenen Verhalten verbindet, ohne dass sie selbst wertend aktiv wird.

KL, die weniger durch ihre eigene Nachfrage, sondern vielmehr durch die Aussage der Teilnehmerin in die Position einer Wächterin über die Einhaltung gesellschaftlicher Regeln versetzt wird, beeilt sich nun, der Teilnehmerin deutlich zu machen, dass diese sich nicht vor ihr rechtfertigen muss („**Weiß ich net**“). Sie versucht, das Thema von der gesellschaftlichen Ebene auf eine individuelle zurück zu transformieren, indem sie zwar zunächst kontrastiv von ihrem persönlichen Verhalten als Mutter spricht, anschließend jedoch versichert, man könne über diese Frage kein pauschales Urteil fällen („**das kann man so net sagen nö:ö das kann man so net sagen**“). Gleichzeitig reagiert sie damit auf die Perspektive des Vergleichs zwischen ihr und der Teilnehmerin hinsichtlich ihrer Qualitäten als „gute Mutter“. Zuerst setzt sie an, ihr Verhalten in dieser Frage, das sich von dem der Teilnehmerin offensichtlich unterscheidet, über ihre eigene Entscheidung zu begründen („**ich würds**“), bricht jedoch ab und korrigiert sich indem sie mit Schilderung der Perspektive ihrer Söhne beginnt („**meine würdens nimmer machen**“) und erst dann ihren eigenen Anteil an dieser Entscheidung nachschiebt („**und ich könnte es auch nicht mehr ja**“). Sie unterlässt also eine Formulierung, die auf eine bewusst getroffene, eigene Entscheidung ihrerseits hinweist und stellt stattdessen heraus, dass sie aufgrund fehlender Kapazitäten gar nicht mehr in der Lage wäre, mit ihren Kindern für die Schule zu üben, die ohnehin nicht

dazu bereit wären. Damit reagiert sie sehr behutsam und führt TN nicht vor, dass sie selbst im Gegensatz zu ihr zum bewussten Setzen von Prioritäten und einer Distanzierung von überfordernden Anforderungen in der Lage ist. Trotzdem macht sie deutlich, dass sie die Grenzen ihrer persönlichen Belastbarkeit genau zu kennen scheint. Die entstandene Vergleichssituation zwischen sich und der Teilnehmerin löst sie damit auf. Sie signalisiert TN jedoch gleichzeitig, dass lediglich ihre eigene Einschätzung maßgeblich für die Beurteilung ihres Verhaltens ist und es damit auch in ihrer Hand liegt, dieses zu verändern.

Zwischenzusammenfassung 2

- TN stellt nach wie vor in erster Linie ihre Misserfolge und Defizite in den Vordergrund.
- Sie nutzt die erste sich ergebende Gelegenheit für eine ausführliche Darstellung ihrer Schmerzproblematik, die sie an mehreren Stellen weiter ausdifferenziert. Sie äußert sich neben dem beruflichen auch im privaten Freizeitbereich. TN schildert insgesamt gravierende Probleme, schätzt diese jedoch offensichtlich als weniger gravierend ein als KL bzw. scheut sich davor, sich selbst als krank zu bezeichnen.
- In dieser Explikation ihrer Symptome lässt sich ein mehr oder weniger verdecktes „Therapieangebot“ der Teilnehmerin identifizieren¹²⁴ (Mader 1983, S. 191).
- KL reagiert daraufhin mit einer Vorform therapeutischen Handelns¹²⁵, sie diagnostiziert. Dabei etabliert sie sich als Expertin für AT sowie für psychologisch-medizinische Zusammenhänge. Es macht den Anschein, dass sie das Therapieangebot der Teilnehmerin annehmen wird, dies ist jedoch noch nicht sicher. Auch in ihrer veränderten Handlungsform verfolgt KL nach wie vor die Strategie, TN über ihre Aussagen zu entlasten bzw. ihr positive Umdeutungen ihrer negativen Selbstsicht anzubieten. Auffällig

¹²⁴ Mader stellt fest: „Ein Therapieangebot kommt durch den Auftrag eines Heilbedürftigen und nicht durch einen Therapeuten zustande. Der so Angesprochene, sei er Therapeut oder nicht, steht vor der Frage, ob er diesen Auftrag annehmen kann, darf oder will. Der Heilbedürftige hat gar nicht die Freiheit, zu entscheiden, ob er einen Therapieauftrag erteilen wolle oder nicht. Er wird seine ‚Sackgasse‘ in jedem Fall mitteilen, gewissermaßen diffus oder gerichtet und meistens auf dem Kanal der Symptome in den Äther ausstrahlen. Die Frage ist nur, wer diese Botschaft aufnimmt.“ (Mader 1983, S. 191)

¹²⁵ Ich lege an dieser Stelle ein sehr allgemeines Verständnis des Begriffs Therapie zugrunde, das davon ausgeht, er bezeichne „die Gesamtheit der Maßnahmen zur Behandlung einer Krankheit mit dem Ziel der Wiederherstellung von Gesundheit, der Linderung der Krankheitsbeschwerden und der Verhinderung von Rückfällen“ (Brockhaus 1993, S. 87). Dabei bin ich mir bewusst, dass eine solche Definition der Menge unterschiedlicher Therapieansätze nicht gerecht wird.

erscheint, dass in den letzten Segmenten die Beiträge von KL immer länger werden, und sie darin immer mehr aktiv Gesprächsthemen und Ratschläge vorgibt und zunehmend weniger reagiert. Sie scheint sich in diesem bereits therapeutisch orientierten Handlungsfeld wohl zu fühlen und sicher zu agieren.

- Der Bereich des Lernens am Kursabend wurde mittlerweile vollständig verlassen. Lernberatung stellt sich so zunehmend als Lebensberatung dar.
- In den letzten Segmenten deutet sich an mehreren Stellen eine geschlechtbezogene gesellschaftliche Problemlage an, die sich im individuellen Alltag der Teilnehmerin niederschlägt und indirekt in der Beratung mitbearbeitet wird.

Segment 8

- 134 **KL:** Ähm (..) noch mal zu dem zu dem
 135 **Problem mit mit den Schultern. Also es wäre bestimmt (.) gut**
 136 **wenn (.) du dir n Plan machen würdest&einmal schon (.) einfach**
 137 **ne Alltagsstruktur wie du diese Korrekturarbeiten doch**
 138 **portionsweise wenigstens von Freitagnachmittag bis Sonntag (.)**
 139 **verteilst. /TN: Mhm./ Dass es einfach ne (.) physiologisch net so**
 140 **ne (.) ne äh (.) Dauerbelastung ist. (..) Dann (.) könnt ich mir**
 141 **vorstellen dass es ganz (.) oder mit äh mit Sicherheit ist das so**
 142 **dass du auch Krankengymnastik machen solltest. (..)**
 143 **TN: Ja gut das hab ich alles schon praktiziert. Da gehe ich sechsmal**
 144 **hin und dann ist es vorbei ja'.**
 145 **KL: En Rezept quasi abgearbeitet ja?**
 146 **TN: Ja.**
 147 **KL: Mhm. Wo wohn... Du wohnst in /Ort1/? /TN: Ja./ (..) Das gibts**
 148 **das ist die Frage wie stark dich dieser Schmerz quält. Ich sags**
 149 **deswegen äh (..) wenn die Schmerzen zu stark sind und es muss**
 150 **was physiologisch irgendwas da sein äh (.) äh was organisch**
 151 **einfach anzugehen ist weil du sonst nicht während dem**
 152 **Fahrradfahren schon schon Probleme bekommst äh~**
 153 **TN: Also ich hatte schon Phasen da wurde ich morgens oder nachts**
 154 **im Bett wach mit eingeschlafenen Armen /KL: Mhm./ ähm das ist**
 155 **im Moment nicht der Fall das wechselt auch sehr. Wenn ich mich**
 156 **bewegen kann und so ist das also weg.**

KL leitet am Anfang des Segments bewusst zurück zum Themenbereich Schmerzen in den Schultern, über den die Teilnehmerin vor der Unterbrechung in S7 zu sprechen angesetzt hatte. Sie gibt ihr den Rat, über das Erstellen eines Arbeitsplanes dafür zu sorgen, dass zumindest die durch

die Korrekturarbeiten anfallenden Belastungen sich weniger in Form physiologischer Symptome äußern. Weiterhin rät sie ihr, zusätzlich eine krankengymnastische Behandlung in Anspruch zu nehmen. TN wendet dagegen ein, das habe sie bereits versucht, es sei jedoch ohne längerfristigen Erfolg geblieben, da sie immer nur sechs Termine am Stück besucht hat und die Behandlung danach beendet wurde. KL paraphrasiert diesen Satz und wird daraufhin von TN bestätigt. Die Kursleiterin geht im nächsten Beitrag auf die Stärke der empfundenen Schmerzen ein und stellt fest, dass sie in jedem Fall eine physiologische Ursache haben müssen, die auch auf medizinischem Weg angegangen werden muss, da sie bereits während des Fahrradfahrens auftreten. Daraufhin berichtet die Teilnehmerin davon, dass sie von Zeit zu Zeit auch nachts von eingeschlafenen Armen betroffen ist, die Auftretenshäufigkeit insgesamt stark schwankt und die Symptome meistens verschwinden, sobald sie die Arme bewegen kann.

Zu Beginn führt KL das Gespräch explizit zurück zum letzten, vor der Störung in S7 auf Initiative der Teilnehmerin angesprochenen Themenbereich, das „**Problem mit den Schultern**“. Sie führt in diesem Moment das Gespräch zwar aktiv, richtet sich in der Wahl des Themas jedoch nach der Vorgabe von TN. Inhaltlich schließt sie an die vorherige Phase der Diagnosestellung nun wie vermutet einen praktischen, therapeutischen Rat an. Konkret schlägt sie vor, TN solle die Korrekturarbeiten mit Hilfe eines „**Plans**“ zumindest auf die Zeitspanne eines Wochenendes verteilen, statt sie auf einmal zu erledigen, um dadurch die resultierende physiologische „**Dauerbelastung**“ zu vermeiden. Dem Ratschlag verleiht sie dabei über die konjunktivische Formulierung und eine nochmalige Abschwächung über den Begriff bestimmt („**es wäre bestimmt gut**“) Vorschlagscharakter. Insgesamt formuliert sie ihn in einem Aussagesatz jedoch deutlich bestimmter als in den vorhergehenden Segmenten. Mit der Verwendung des Begriffs „**Plan**“ verweist sie dabei indirekt auf die Aufgabenstellung des Abends, in der nach ihrer Aussage ebenfalls „ein Plan erstellt“ werden sollte (vgl. Abschnitt 6.4.2). Der Plan oder die „**Alltagsstruktur**“ dient auch in diesem Zusammenhang, der nicht direkt mit der Durchführung des ATs zusammenhängt, als äußerliche Hilfestellung, das eigene Verhalten im Alltag einerseits zu kontrollieren und darüber hinaus gezielt zu verändern. Sie empfiehlt der Teilnehmerin damit also, über eine Verhaltensveränderung im Vorfeld zu verhindern, dass der Schmerz in seiner Massivität überhaupt erst entsteht, verbleibt dabei aber insgesamt innerhalb der Vorgabe von TN, ein längerfristiges Aufschieben der Korrekturarbeiten sei

für sie grundsätzlich nicht aushaltbar und dadurch keine Alternative. KL formuliert damit ein verhaltenstherapeutisches Lernziel. TN reagiert auf diesen Vorschlag mit dem zwischengeschobenen Signal „**Mhm**“, das prinzipielles Verständnis und Zustimmung signalisiert. An diesen ersten Teil schließt KL daraufhin mit der Empfehlung, zusätzlich dazu Krankengymnastik in Anspruch zu nehmen, einen weiteren Rat an. Mit diesem legt sie der Teilnehmerin nahe, sich speziell für die physiologische Seite ihrer Beschwerden um externe Hilfe zu bemühen. Damit klammert sie den psychischen Bereich der Problematik an dieser Stelle vorerst aus. Die Tendenz, ihre Hinweise stärker zu formulieren, wird auch hier deutlich, da sie zunächst damit beginnt, die Aussage als Vorschlag aus ihrer Sichtweise zu kennzeichnen, dies jedoch abbricht und deutlich aussagt, es sei „**mit Sicherheit ... so**“, dass TN Krankengymnastik machen *sollte*. Eventuell erachtet sie den hier vorgeschlagenen Bereich als unproblematisch, da er sich ja primär auf die körperlich-organischen Aspekte der Symptomatik bezieht. Gleichzeitig macht ihre deutliche Formulierung klar, für wie schwerwiegend sie diese körperliche Seite der Problematik erachtet. Beide Empfehlungen der Kursleiterin haben dabei nichts mit dem Kursinhalt AT zu tun.

TN lehnt den letzten Vorschlag jedoch in ihrer Folgeäußerung ab, da sie krankengymnastische Behandlungen in der Vergangenheit „**schon praktiziert**“ hat. Sie hat dies offensichtlich jedoch nicht als Erleichterung empfunden, da lediglich sechs Termine¹²⁶ anberaumt wurden und die Maßnahme nach „Abarbeiten“ eines Rezepts, wie KL zusammenfassend äußert, danach ohne wirkliche Fortschritte beendet wurde.

Auf diese Ablehnung hin stellt KL nochmals deutlich ihre Einschätzung heraus, nach der TN an einer überaus ernstzunehmenden physiologischen Funktionsstörung leidet, der zunächst auch auf einer rein organischen Ebene begegnet werden muss. Sie macht zuvor jedoch explizit deutlich, dass der Umgang mit dieser Tatsache in der persönlichen Verantwortung der Teilnehmerin liegt und allein von ihr angesichts ihres individuellen Leidensdrucks entschieden werden kann („**das is die Frage, wie stark der Schmerz dich quält**“). In der Äußerung von KL schwingt dabei zum einen die bereits in S6 zu Tage getretene Dramatik ihrer Einschätzung des Befundes von TN mit, zum anderen merkt man KL einen Anflug von Ungeduld mit der Teilnehmerin an. Diese unterbricht sie daraufhin und differenziert erneut ihre Symptomatik dahingehend aus, dass mit der Schlafphase ein weiterer Bereich

¹²⁶ Sechs Termine entsprechen in der Regel dem Umfang eines verschriebenen Rezepts bei Kassenpatient/innen.

betroffen sei. Führt man an dieser Stelle die bereits in S6 angedachten Überlegungen weiter, so wird über diese Äußerung deutlich, dass nicht nur der berufliche sowie der Freizeitbereich von der Einschränkung betroffen ist, sondern darüber hinaus auch der Nachtschlaf als das absolute Sinnbild für die Erholungsphase von Körper und Geist. Inhaltlich bewirkt TN damit wiederum eine weitere Dramatisierung ihrer Problematik, versucht diese aber erneut durch den Anschlusssatz abzuschwächen, in dem sie schildert, dass der Schlafbereich im Moment nicht betroffen ist und die Symptome ohnehin zumeist zurückgehen, sobald sie sich bewegen kann.

Segment 9

- 157 **KL:** **Ja. Bezogen aufs Autogene Training is s halt so, dass du (..) beide**
 158 **Sachen wahrscheinlich machen musst du kannst momentan**
 159 **während der Übungsphase noch nicht erwarten dass du so en**
 160 **massiven (..) Befund der aufgrund von Muskelverspannungen**
 161 **oder -verhärtungen ich weiß jetzt ich weiß es nicht /TN: Jaja so**
 162 **was in der Art ist das ja./ Wirds schon sein. /TN: Ja./ Dass das**
 163 **allein durchs Autogene Training bereits während der**
 164 **Übungsphase sich auflöst /TN: Das hätt ich jetzt auch nicht**
 165 **erwartet./ Aber unterstützend oder~**
 166 **TN:** **Aber ich hätte wenigstens**
 167 **mich gefreut wenn sich dieses Wärmegefühl eingestellt hätte.**
 168 **#KL: Ja.# War aber nichts.**
 169 **KL:** **Ja, ähm. (..) Da is das Problem mit der mit der Kursabfolge. Also**
 170 **die die diese Schulter-Nacken-Übung ist ne ne wichtige Übung**
 171 **wird auch für dich wichtig sein aber das braucht einfach Zeit bis**
 172 **es sich einstellt. Du brauchst du wirst ne Engelsgeduld brauchen.**
 173 **/TN: Mhm./**

Mit ihrer Äußerung führt KL zurück zum Kursthema und versucht der Teilnehmerin deutlich zu machen, dass bei der Schwere ihrer Problematik eine effektive Linderung allein über den Einsatz von AT nach ihrer Einschätzung nicht möglich sein wird. Stattdessen empfiehlt sie erneut die Kombination mit anderen Strategien und bezieht sich hierbei vermutlich auf den bereits zuvor diskutierten Bereich Krankengymnastik. KL spricht sehr direkt aus, dass TN deutlich zu hohe Erwartungen an das AT stellt, wenn sie danach strebt, bereits jetzt die massiven Schmerzen über AT auflösen zu können. Dies sei in der Übungsphase schlicht noch nicht möglich. In dieser Passage wiederholt sie die bereits zuvor gestellte Diagnose. TN bemerkt daraufhin, dass die ihr von KL unterstellte hohe Erwartungshaltung gar nicht

der Realität entspricht und formuliert erneut, dass sie sich lediglich gefreut hätte, in einem ersten Schritt ein Wärmegefühl auch im Schulter-Nacken-Bereich über AT herbeiführen zu können. Daraufhin verlässt KL diese Argumentationsebene der zu hohen Erwartungen und begründet den (vermeintlichen) Misserfolg über die gewählte Kursabfolge sowie die Spezifik der Übung. Abschließend spricht sie nochmals an, wie geduldig TN gerade hinsichtlich der Wirkung dieser besonderen Übung sein müsste.

Am Beginn des Segments stellt KL ihre zuvor getroffene Einschätzung über mögliche externe Hilfsmöglichkeiten für TN in den Zusammenhang mit dem eigentlichen Kursthema („**Bezogen aufs Autogene Training is s halt so**“). Sie übergeht damit die vorhergehende Schilderung der Teilnehmerin, in der diese dargestellt hatte, dass sie auch nachts unter dem Symptom der eingeschlafenen Arme leidet. Stattdessen formuliert sie die Feststellung, TN werde auf eine Verbindung mehrerer Abhilfestrategien angewiesen sein, um ihre Symptome in den Griff zu bekommen. Welche sie damit als „**beides**“ bezeichnen möchte, wird an dieser Stelle nicht eindeutig klar, vermutlich plädiert sie für eine Verbindung zwischen krankengymnastischer Behandlung (externe Hilfe) und der Anwendung von AT (Selbsthilfe).

Es scheint ihr besonders wichtig zu sein, der Teilnehmerin deutlich zu machen, für wie überzogen sie ihre Erwartungen an das AT zum jetzigen Zeitpunkt hält. Dies vermittelt sie über die von ihr gewählte Ausdrucksweise, in der sie die Erwartungshaltung der Teilnehmerin sehr stark formuliert und tendenziell übertrieben wiedergibt (zweimaliger Hinweis auf die Tatsache, dass sich TN noch in der „**Übungsphase**“ befindet, Betonung des „**massiven Befundes**“, Formulierung, dieser solle „**allein durchs Autogene Training**“ sich „**auflösen**“). KL formuliert hier ungewöhnlich scharf eine direkte Kritik am Verhalten der Teilnehmerin („**du kannst momentan während der Übungsphase noch nicht erwarten**“), die beinahe wie ein Vorwurf klingt. Damit greift sie sehr stark bewertend ein.

Die Interpretation an sich ist dabei noch nicht einmal tatsächlich abwegig, sie nimmt wieder die unausgesprochenen Anteile der Aussage der Teilnehmerin auf und liest aus der Stärke der beschriebenen Schmerzen und der Ausführlichkeit der Schilderungen die Tendenz, die sie anschließend so überdeutlich ausdrückt. Jedoch fällt die Art und Weise ihrer Präsentation verglichen mit den vorherigen Handlungsformen aus dem Rahmen. TN nimmt daraufhin eine Richtigstellung vor und betont, dass es ihr bislang lediglich um das Eintreten eines Wärmeempfindens im Schulterraum geht, sie also in ihren

Erwartungen wesentlich bescheidener ist als KL dies einschätzt. Auch an dieser Stelle betont TN erneut ihren Misserfolg. KL lässt daraufhin von ihrer Kritik ab und schwenkt auf ihr bereits bekanntes Muster um, die Misserfolge von TN durch externe Faktoren zu begründen, in dem sie als Erklärung die Kursabfolge, in der die Schulter-Nacken-Übung erst recht spät behandelt wurde, sowie die Besonderheit der Übung heranzieht („**das braucht einfach Zeit bis es sich einstellt**“). Ihre zuvor geäußerte Kritik bringt sie nur noch in stark abgeschwächter Form an, indem sie darauf hinweist, TN würde eine „**Engelsgeduld brauchen**“, bis sie die Entspannungseffekte auch für den Schulter-Nacken-Bereich nutzbar machen könnte.

Zuvor hatte KL über das von ihr verwendete Vokabular zunächst erneut ihren Expertinnenstatus deutlich gemacht. Zwar relativiert sie diesen direkt im Anschluss zunächst wieder, in dem sie den verwendeten Begriff korrigiert („**aufgrund von Muskelverspannungen oder Verhärtungen**“) und anschließend direkt anspricht, dass ihre Diagnose nicht zutreffend sein muss („**ich weiß jetzt, ich weiß es nicht**“). Nachdem TN daraufhin ihrer Einschätzung aus ihrer Sicht bekräftigt, verstärkt KL die eigene Position wiederum über eine angeschlossene Selbstbestätigung („**Wirds schon sein**“).

Segment 10

- 172 **KL:** **Aber wenn du, wenn du dann denk an (.) an die**
 173 **Wärme die du ja in den Armen spürst. Die spürst du ja bereits in**
 174 **den Armen`. (..)**
 175 **TN:** **(zögernd) J- ja (.) also die Schwere in den Armen ist da (...) und**
 176 **Wärme* das kommt aber dann immer nur so schubweise.**
 177 **KL:** **Ja'. Und bleibt das dann?**
 178 **TN:** **(..) Ja da ist ja die Frage ob ich mir das richtig sage. Ich sage also**
 179 **ich versuche langsam zu sagen ‚Ich bin ruhig‘ /KL: Ja./ (..) ähm**
 180 **dann merke ich aber schon wieder dass sich mein Gesicht doch**
 181 **nicht entspannt hat also (..) fang ich da noch mal an und dann**
 182 **sag ich mir meist ‚Die Arme werden schwer‘ /KL: Ja./ ‚Ich bin**
 183 **ruhig‘ (..) und dann sag ich immer ‚Die Arme sind schwer und**
 184 **ruhig‘ weil ich sonst Angst habe die Schwere ginge wieder**
 185 **verloren ist das ein Fehler?**
 186 **KL:** **Ja das ist nee is ist kein kein Fehler nee ist kein Fehler. Aber die**
 187 **Schwere die Angst ist überflüssig weil (.) ne erreichte**
 188 **Entspannung (..) bleibt.**

KL rät TN, sich an die Entspannungserlebnisse zu erinnern, die diese bereits über das AT erfährt. Sie fordert TN auf, diese Erfolge zu benennen, was diese

zögernd auch tut. Auf die Frage nach dem Andauern des Wärmeerlebens, schildert TN ihre Übungspraxis anhand der von ihr verwendeten Formeln und fragt, ob sie diese fehlerhaft einsetzt. KL verneint dies und versucht, TN die grundlegende Angst davor zu nehmen, einmal erreichte Entspannung gehe durch falsche Formelverwendung wieder verloren.

KL leitet ihre Ausführungen mit einem betonten „**Aber**“ ein, und grenzt sie damit deutlich von ihren vorhergehenden Äußerungen ab. Nachdem sie die Teilnehmerin zuvor recht deutlich kritisiert hatte, geht sie nun dazu über, konkrete Ratschläge und Hilfestellungen dafür zu geben, wie TN eine Ausweitung des Wärmeeffekts auch auf den Schulter-Nacken-Bereich erzielen könnte. Sie greift dabei allerdings nicht die zuvor in S5 geschilderten Hilfsvorstellungen auf, die TN nach eigenen Angaben bereits einsetzt (Infrarotlampe und Massage). Dies weist darauf hin, dass sie diese evtl. gar nicht als solche wahrgenommen hat, sondern sie lediglich in ihrer zweiten Funktion unter dem Aspekt der Schilderung ihres Gesundheitszustandes eingeordnet hat. Statt also an diesen eigenen bereits entwickelten und eingesetzten Vorstellungsbildern anzusetzen, empfiehlt KL eher allgemein, sich auf die bereits in den Armen eingetretene Wärme zu konzentrieren („**dann denk an an die Wärme die du ja bereits in den Armen spürst.**“). Den zweiten Teil des Satzes wiederholt sie nun in veränderter Satzstellung vollständig („**die spürst du ja bereits in den Armen**“), wobei sie ihn durch die bei der ersten Formulierung deutlich gesenkte Intonation am Satzende wiederum als Aussage kenntlich macht und damit inhaltlich als Tatsache behandelt. Damit stellt sie der Menge zuvor von TN geschilderter Misserfolge einen Erfolg entgegen. Durch die angeschlossene Pause fordert die Kursleiterin TN indirekt zu einer Bestätigung dieses Erfolges auf.

In TNs Reaktion wird nun deutlich, dass es für sie offenbar nicht leicht ist, eine positive Darstellung ihrer Leistung abzugeben. Sie nimmt die Aufforderung von KL, ihren eigenen Erfolg zu bestätigen, zwar gezwungenermaßen auf, tut dies jedoch recht zögerlich („**J- ja (.) also die Schwere in den Armen ist da**“). Außerdem schließt sie hinsichtlich des erlebten Wärmeeffekts sofort die Einschränkung an, dieser stelle sich nur „**schubweise**“ ein. KL geht auf die Eingrenzung nicht direkt ein, sondern fragt nach, ob der so eingetretene Effekt längerfristig erhalten bleibt, worauf TN nicht antwortet, sondern mit einer Gegenfrage reagiert. In dieser stellt sie die Richtigkeit ihre Übungsformeln zur Diskussion und formuliert dabei ihre „**Angst**“ davor, ein einmal eingetretener Entspannungseffekt könne beim Auslassen oder Verändern der

entsprechenden Formel wieder „**verloren**“ gehen. Auch in diese Darstellung flicht sie den Bericht über ein Misserfolgserlebnis mit ein, welches darin besteht, dass sie meist ein zweites Mal mit den Übungen beginnen muss, da sich ihr „**Gesicht doch nicht entspannt hat**“. Ihre Darstellung macht deutlich, dass sie die Formeln aufgrund ihrer Befürchtung modifiziert hat, so dass sie aus der Befürchtung, ein einmal eingestelltes Erfolgserlebnis (z. B. der Schwere in den Armen) könne ansonsten wieder verloren gehen, immer mehrere Autosuggestionen in die Formeln mit einbezieht („**die Arme sind schwer und ruhig**“). Mit dieser Praxis weicht sie von den üblichen Grundformeln des AT ab, was ihr auch klar zu sein scheint. Offenbar erwartet sie, nun von KL korrigiert zu werden. Dafür legt sie der Kursleiterin durch ihre gewählte Formulierung die Feststellung eines „**Fehlers**“ nahe, womit sie deren Strategie, ihre Erfolge deutlich auszusprechen, implizit untergräbt. Genau darauf lässt KL sich jedoch nicht ein, und das, obwohl eine der von TN verwendeten Formeln tatsächlich nicht korrekt ist („**Die Arme werden schwer**“¹²⁷). Man könnte dieses Verhalten der Kursleiterin dahingehend deuten, dass für sie in dieser Passage tatsächlich eine Betonung und Verdeutlichung der erreichten Erfolge der Teilnehmerin im Vordergrund stehen, die sie nicht über die Korrektur oder Feststellung eines „Fehlers“ (wie TN sich ausdrückt) schmälern möchte. Allerdings weist ihre Formulierung, die zuerst mit „**Ja das is**“ beginnt, dann jedoch auf „**ne:e is ist kein kein Fehler**“ korrigiert wird, darauf hin, dass sie eventuell erst während des Aussprechens dazu entscheidet, eine Korrektur zu unterlassen und ihren Hinweis positiv zu formulieren, indem sie versucht, TN die formulierte Angst zu nehmen. Sie macht mit dieser Reaktion indirekt ihre Einschätzung deutlich, dass prinzipiell jede Modifikation der Grundformeln richtig ist, wenn sie für den/ die Betreffende/n zum Entspannungserfolg führt, eine Haltung, die sie im Verlauf des Kurses bereits mehrfach explizit so formuliert hat. Allerdings liefert sie für ihre folgende Aussage, die Angst sei überflüssig, „**weil (.) ne erreichte Entspannung bleibt**“ keine wirkliche Begründung, lediglich ihre Rolle als Kursleiterin und Fachfrau für AT könnten als Versicherung für die Richtigkeit ihrer Aussage herangezogen werden.

¹²⁷ Die Formeln im AT beziehen sich in ihren Formulierungen immer auf einen Ist – Zustand und nicht auf etwas, das zukünftig eintreten wird („Die Arme *sind* schwer“ anstatt „Die Arme *werden* schwer“). KL hatte darauf auch im Kursverlauf mehrfach korrigierend hingewiesen.

Segment 11

- 189 **TN:** Und manchmal ist es dann auch so dass die Schwere übergeht in
 190 so ne Gefühllosigkeit dass ich meine die Arme seien über Kreuz
 191 oder so also ganz [...] #KL: Dass du net wei-# aber nich- nicht
 192 unangenehm.
- 193 **KL:** Ja. Aber das ist en riesen Erspannung- Entspannungserfolg /TN:
 194 Ja? / also da tut sich was. [...]
- 195 **TN:** Ja, nur nicht in den Beinen ja’.
- 196 **KL:** (wiederholend) Nur nicht in den Beinen. Das is äh das was ich
 197 öfters schon mal angesprochen hab mit dem Verlust des
 198 Körperschemas (..) also du weißt nicht mehr wo #TN: Ja.# deine
 199 Arme sind /TN: Ja./ ja. Das heißt dass die (.) ähm der /TN 1/
 200 weist mich da ja immer drauf hin auf die (langsamer und
 201 deutlich) Nervenrezeptoren also die (.) durch das Lie:gen (.)
 202 kriegt das Gehirn immer weniger (.) Rückmeldungen’ /TN: Mhm./
 203 ähm das lang- das Gehirn langweilt sich sozusagen /TN : Mhm./
 204 und äh (..) damit äh wird (.) ja wird dieses ganze System
 205 Rückkopplungssystem durchbrochen was das Körper- (.) /TN 1:
 206 Mhm./ schemaempfinden bei dir auch* oder bei jedem von uns
 207 auch auslöst.
- 208 **TN:** Und deswegen auch dieses über Kreuz wahrnehmen also das wär
 209 (.) positiv #KL: Ja. Ja.# zu werten? Ja?
- 210 **KL:** Das is positiv zu werten ja (.) weil da das ist ganz eindeutig en
 211 Schritt in die Entspannung. /TN: Mhm./ Das wird irgendwann
 212 auch wieder aufhören also oder beziehungsweise das wird sehr
 213 unterschiedlich sein also je nach ähm je nach vorhergehender
 214 Situation. Wenn du wenn du sehr angespannt warst kanns sein
 215 dass du dass du äh (.) dich ganz ganz schwer fühlst oder wenn
 216 du weniger angespannt warst, dann fühlst dich vielleicht mal
 217 wärmer&das ist ganz unterschiedlich so wie du dich im Alltag
 218 halt auch als unterschiedlich erlebst.
- 219 **TN:** (...) Ja gut. Ja ich will niemand andern jetzt blockieren oder~
- 220 **KL:** Nee nee nee du blockierst niemand es sei denn (..) ja es kommt
 221 ja niemand nö. Ja.

TN beschreibt eine Irritation, die beim Üben des AT auftritt: Sie verliert das Gefühl dafür, wo sich ihre Arme befinden. KL betont, dass es sich hierbei um ein Zeichen für einen massiven „Entspannungserfolg“ handle und liefert die physiologische Erklärung für das Zustandekommen der „Gefühllosigkeit“ nach. Auf die Nachfrage von TN, ob diese Empfindung wirklich positiv zu werten sei, liefert sie noch eine weitere Begründung dafür, dass sich Entspannung immer in unterschiedlichen Empfindungen äußert, die sich nach dem richten, was die vorhergehende Situation war. TN reagiert auf die Betonung des Erfolgs

skeptisch und bietet plötzlich an, dass Lernberatungsgespräch zu beenden, da sie evtl. andere Teilnehmende blockiert.

Dieses Segment beginnt TN damit, ihre sich durch das AT einstellenden Körperwahrnehmungen zu schildern. Sie beschreibt, die Schwere in den Armen ginge bisweilen in eine Empfindung der „**Gefühllosigkeit**“ über, bei der es ihr erschiene als lägen ihre Arme „**über Kreuz**“, betont jedoch, das Gefühl sei ihr „**nicht unangenehm**“. Sie ist von diesem Gefühl jedoch offensichtlich irritiert. Die Kursleiterin macht zunächst über einen abgebrochenen Einwurf deutlich, dass sie das Empfinden, das TN beschreibt, kennt, also verstanden hat, wovon sie spricht. Im Anschluss an TNs Schilderung bewertet sie das Gehörte als großen „**Entspannungserfolg**“, wobei sie diesen Begriff überdeutlich betont. Sie verfolgt damit weiterhin die Strategie, die nach ihrer Einschätzung durchaus vorhandenen Erfolge der Teilnehmerin deutlich auszusprechen und sie ihr so vor Augen zu führen. TN reagiert darauf lediglich mit einem skeptischen „**Ja?**“, woraufhin KL ihre positive Bewertung mit der Formulierung „**da tut sich was**“ nochmals verstärkt.

Die Teilnehmerin reagiert daraufhin dem für sie als charakteristisch herausgearbeiteten Muster folgend, indem sie den Erfolg über das Darstellen eines trotzdem noch vorhandenen Defizits („**nur nicht in den Beinen**“) zu relativieren versucht. Dieser Einwurf erfolgt so schnell, dass er beinahe reflexartig erscheint.

KL wiederholt die einschränkende Aussage der Teilnehmerin zwar, geht inhaltlich jedoch – wie bereits im vorhergehenden Segment – nicht darauf ein, sondern fährt fort, ihr zu erklären, wie die von ihr empfundene „**Gefühllosigkeit**“ physiologisch zustande kommt. Eventuell geht sie davon aus, dass TN, deren Skepsis gegenüber dem von KL beteuerten Erfolg in ihren Äußerungen hörbar ist, den Erfolg besser als solchen annehmen kann, wenn sie über eine kognitive Begründung für das Zustandekommen der körperlichen Reaktion verfügt. Dabei erwähnt sie wiederum im Vorfeld, dass sie diesen Zusammenhang im Kursverlauf „**öfters schon mal**“ angesprochen hat. Ähnlich wie in S3 spricht KL dabei auffallend langsam und betont, vielleicht wiederum um sicherzustellen, dass TN die Information auch tatsächlich versteht und aufnimmt. Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass sie sich darum bemüht, die physiologischen Zusammenhänge deutlich und unmissverständlich zu referieren. Diese Vermutung liegt nahe, da sie gerade am Anfang in mehreren Schleifen formuliert, begonnene Sätze abbricht und neu ansetzt sowie Pausen einschleibt. Obwohl sie in ihrer Erläuterung mehrere Fachausdrücke aus dem medizinisch-psychologischen Bereich verwendet

(„**Nervenrezeptoren**“, „**Rückkopplungssystem**“, „**Körperschemaempfinden**“), ist sie gleichzeitig bemüht, die Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich darzustellen, u. a. indem sie beispielhafte Umschreibungen verwendet („**das Gehirn langweilt sich sozusagen**“). Darüber hinaus macht sie am Ende ihrer Äußerung nochmals deutlich, dass das beschriebene Phänomen prinzipiell jede/n AT-Übende/n betrifft („**bei dir auch oder bei jedem von uns**“). KL tritt an dieser Stelle des Gesprächs erstmals in der Funktion als Wissensvermittlerin auf. Sie wird als solche jedoch nicht von TN nachgefragt, sondern bringt ihr Wissen aus eigener Motivation ein.

TN bezieht in ihrer Anschlussäußerung das Gehörte wieder zurück auf das von ihr geschilderte Empfinden und macht damit gleichzeitig deutlich, dass sie die Erklärung grundsätzlich verstanden hat. Im Nachsatz fragt sie nochmals explizit nach, ob ihre Wahrnehmung tatsächlich als „**positiv**“ zu werten sei. Ihre Skepsis, die bereits im Tonfall der während der Erklärung der Kursleiterin zwischengeschobenen Rezeptionssignale hörbar mitschwingt, sowie die Schwierigkeit, Erfolge als solche anzunehmen wird in dieser Nachfrage erneut deutlich.

KL bejaht die Nachfrage eindeutig und bezeichnet das geschilderte Empfinden als „**Schritt in die Entspannung**“. Den zuerst verwendeten Ausdruck („**riesen Entspannungserfolg**“) schwächt sie damit leicht ab, stellt allerdings gleichzeitig in Aussicht, dass TN im weiteren Übungsverlauf langfristig noch weitere, andere Entspannungserlebnisse erfahren wird, die sie als jeweils abhängig von der individuellen vorhergehenden Situation beschreibt. Sie macht damit erneut die Individualität jedes Entspannungsempfindens deutlich und versucht, TN vom sozialen Druck, alles so erleben zu wollen, wie die anderen Kursteilnehmenden, zu entlasten. Den zunächst verwendeten Ausdruck, „**das wird irgendwann auch wieder aufhören**“ nimmt sie dabei schnell wieder zurück, vielleicht aus Angst, er könne von der Teilnehmerin dahingehend falsch gedeutet werden, ihre erlebte Entspannung werde wieder aufhören.

TN scheint jedoch nach wie vor nicht wirklich überzeugt und reagiert nach einer längeren Pause relativ unvermittelt mit dem indirekt formulierten Angebot, das Beratungsgespräch an dieser Stelle zu beenden („**Ja ich will niemand ändern jetzt blockieren oder**“). Es wäre denkbar, dass sie in der Pause darüber nachdenkt, ihre nach wie vor vorhandenen Zweifel zu thematisieren, sich dann jedoch dagegen entscheidet, was eine leicht resignative Tendenz beinhaltet. Mit der Beendigungsformel „**Ja gut.**“ scheint

sie die Thematik abzuschließen. Insgesamt reagiert TN im ganzen Segment erwartungswidrig, indem sie über den ihr definitiv bestätigten Entspannungserfolg keine sichtbare Freude ausdrückt. Ihre Misserfolgs-erwartung scheint so dominant zu sein, dass sie den Aussagen der Kursleiterin nach wie vor ungläubig gegenüber steht. Vielleicht hat sie den Eindruck, KL wolle ihr um jeden Preis noch einen Erfolg deutlich machen, um sie aufzubauen und empfindet sie daher als unglaubwürdig. Die anschließende Aussage formuliert TN so offen, dass KL gezwungenermaßen darauf reagieren muss, indem sie das Angebot annimmt oder ablehnt. Gleichzeitig macht TN deutlich, dass sie das Gespräch eigentlich in erster Linie aus Rücksicht auf die anderen Kursteilnehmenden beenden würde und legt so die Vermutung nahe, es in ihrem eigenen Interesse lieber weiter zu führen. Die Entscheidung legt sie jedoch in die Hände der Kursleiterin. KL reagiert nun entsprechend, indem sie das Angebot zunächst deutlich zurückweist. Zwar setzt sie anschließend zu einer Korrektur an, entscheidet sich schließlich aber doch, ihr zuerst begonnenes Statement zu Ende zu führen („**nee nee nee du blockierst niemand es sei denn (..) ja es kommt ja niemand nö.**“). Mit dem ersten Impuls, den sie formuliert, verfolgt sie die Strategie, TN darin zu bestärken, in erster Linie die eigenen Bedürfnisse zum Maßstab ihrer Entscheidungen zu machen. Diese Situation macht darüber hinaus deutlich, dass auch auf ihrer Seite eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der weiteren formalen Strukturierung der Lernberatung vorliegt. So wurde im Vorhinein bspw. keine Gesprächsdauer vereinbart. KL lehnt das Abbruchangebot der Teilnehmerin ab, legitimiert die Länge des bisherigen Gesprächs und bewirkt so, dass es zunächst noch weiterläuft. Sie entscheidet damit über Beendigung oder Weiterführung der Beratung und handelt damit zum wiederholten Mal der ihr von TN indirekt zugesprochenen Steuerungskompetenz entsprechend, indem sie das Gespräch leitet.

Das Gespräch dauert zum Zeitpunkt dieses ersten Beendigungsangebots 10:30 Minuten. Sichtbare Anzeichen dafür, dass andere Teilnehmende darauf warten, ebenfalls Lernberatung in Anspruch nehmen zu können, gibt es bisher nicht. TN liefert außer den lediglich antizipierten Lernberatungswünschen der anderen keinen Grund für den Abbruch (z. B. alle ihre Fragen sind geklärt, sie kann nun weiterarbeiten bzw. zu arbeiten beginnen, o. ä.)

Zwischenzusammenfassung 3

- KL steuert in dieser Phase das Gespräch und gibt in S8 den ersten tatsächlich therapeutischen, auf die allgemeine Lebenssituation von TN

bezogenen Ratschlag, den TN jedoch prompt ablehnt. Danach operiert sie weiter in diesem Modus und äußert zum ersten Mal Kritik an TN.

- Thematisch steht ab S9 das konkrete Üben des AT im Mittelpunkt, wobei KL vermehrt als Fachfrau in der Position einer Lehrenden oder Wissensvermittlerin auftritt. In dieser Phase des Gesprächs tritt auch zum ersten Mal die kognitive Ebene des Lernens von AT in den Vordergrund.
- TN verfolgt noch immer ihr Verhaltensmuster negativer Selbstdarstellung, bleibt gegenüber versicherten Erfolgen skeptisch und bietet danach an, das Gespräch zu beenden.
- KL trachtet immer noch danach, diese mit positiven Umdeutungen zu kontrastieren.

Segment 12

- 222 **TN:** Äh ja. (..) Gut, das wäre also das eine. Und das mit dem Nacken
 223 das mach ich dann auch immer relativ kurz und ich weiß auch
 224 nicht~
- 225 **KL:** Relativ kurz? Wie machst du?
- 226 **TN:** Also nachdem dann ja schon ich möchte sagen~/KL: Nach der
 227 Wärme oder wann?/ ja dann geh ich ja schon mit ner gewissen
 228 Resignation dran äh so mit der Resignation mit den Beinen das
 229 hat wieder nicht funktioniert /KL: Mhm./ und ich merk dann auch
 230 ich erwarte auch denk schon das wird sowieso nichts werden mit
 231 dem Nacken wieder. Also #KL: Dann wird es auch nix.# ich geh
 232 da schon mit so ner pessimistischen Einstellung ran ja’.
- 233 **KL:** Dann lass es (..) momentan noch.

Nachdem KL entschieden hat, das Beratungsgespräch noch weiter zu führen, bringt TN initiativ das nächste Thema ein. Sie stellt in einer Selbstanalyse ihre resignative Grundhaltung gegenüber der Schulter-Nacken-Übung dar, die sie mit dem vorhergehenden Misserfolg der nicht eingetretenen Schwere in den Beinen begründet. KL wirft ein, dass ein Übungserfolg auf dieser Basis schwer möglich ist und rät daraufhin, die Übung zunächst noch nicht einzusetzen.

Nach der Legitimation durch KL, das Gespräch weiter zu führen, fährt TN also fort. Bevor sie ein neues Thema einbringt, schließt sie mit dem Satz „**Gut das wäre also das eine**“ nochmals expliziter als zuvor das Themengebiet verlorenes Körperschemaempfinden und Übungserfolge ab. Dies weist darauf hin, dass TN am Ende des vorangegangenen Segments evtl. einen thematischen Einschnitt wahrgenommen hat, an dem es sich aus ihrer Sicht angeboten hätte das Gespräch zu beenden, obwohl sie thematisch eigentlich gerne noch über weitere Themen gesprochen hätte. Im Folgenden beschreibt

sie also einen weiteren Aspekt ihrer Übungspraxis und schildert, dass sie die Schulter-Nacken-Übung in ihrem Trainingsablauf bisher lediglich „**relativ kurz**“ einsetzt. Damit knüpft sie an ein bereits behandeltes Thema an, welches zwischenzeitlich verlassen wurde, von dem wir aber wissen, dass es physiologisch ihren massivsten Problembereich sowie ein dauerndes Frustrationserlebnis im AT darstellt, da es ihr bisher nicht gelingt, mit den Übungen genau diesen schmerzbehafteten Bereich anzusprechen.

KL unterbricht die Teilnehmerin in ihrer Darstellung recht unvermittelt mit einer direkten Nachfrage, in der sie sie zu einer Konkretisierung ihrer Aussage anhält („**Wie machst dus?**“). Sie wartet also nicht mehr ab, bis die Teilnehmerin in ihrer Äußerung entwickelt hat, worüber sie eigentlich sprechen möchte, sondern versucht gezielt Dinge zu erfragen, die sie wissen möchte oder ihrer Meinung nach für die Beratung wissen muss. TN versucht daraufhin, ihren Gedanken fortzuführen ohne KLS Nachfrage konkret aufzugreifen, wird daraufhin jedoch erneut von ihr unterbrochen, die mit der Frage „**Nach der Wärme, oder?**“ zum zweiten Mal hinsichtlich einer detaillierteren Beschreibung ihres Übungsvorgangs nachhakt. Diesmal beantwortet TN die Nachfrage mit einem knappen „**ja**“, führt direkt danach jedoch im dritten Anlauf ihren bereits begonnenen Gedanken zu Ende, in dem sie schildert, aufgrund der von ihr empfundenen „**Resignation**“ darüber, dass sich Wärme und Schwere „**wieder nicht**“ in ihren Beinen eingestellt haben, erwarte sie schon im Voraus einen ebensolchen Misserfolg auch für den Schulter-Nacken-Bereich. Diese Haltung beschreibt sie selbst abschließend als „**pessimistisch**“. Die Kursleiterin wirft während der Darstellung die Feststellung ein, es werde sich unter diesen Voraussetzungen auch keine Entspannung im Schulter-Nacken-Bereich einstellen („**#Dann wird das auch nix.#**“), erklärt jedoch nicht, warum sie davon ausgeht. Sie unterbricht mit dieser Äußerung die Teilnehmerin in diesem Segment bereits zum dritten Mal. Als TN ihre Beschreibung abgeschlossen hat, legt sie ihr nahe, diese Übung für den Moment noch nicht in ihrem Trainingsablauf zu berücksichtigen, gibt aber an dieser Stelle keine weitere Erklärung dazu ab. Das Fehlen jeglicher Erklärungen erscheint nach der ausführlichen Beschreibung physiologischer Zusammenhänge zur Erläuterung der von TN beschriebenen „**Gefühllosigkeit**“ im vorhergehenden Segment als auffällig. Es könnte dahingehend gedeutet werden, dass sie davon ausgeht, TN wisse bereits dass ihre als pessimistisch beschriebene Grundhaltung einen der Auslöser für ihren Misserfolg mit der Schulter-Nacken-Übung darstellt, da sie von alleine auf diesen Bereich zu sprechen kam. Eine andere mögliche Interpretation

wäre, dass sie in dieser Reaktion der Tatsache Rechnung trägt, dass TN trotz ihrer Erklärungen in ihrer skeptischen Grundhaltung verharrte.

Im Vergleich mit den vorherigen Segmenten, die stark durch die langen Beiträge von KL dominiert wurden, versucht TN nun wieder, den Schwerpunkt der Beratung durch das Vorgeben ihrer Themen/ ihres Themas zu bestimmen.

Segment 13

- 234 **TN:** **Das Atmen /KL: Ja./ dagegen da seh ich überhaupt kein Problem**
 235 **also ich achte halt drauf (..) gleichmäßig zu atmen wie auch**
 236 **schon der /TN 2/ sagt weil ich das ja wegen auch meines hohen**
 237 **Pulses sowieso beim Fahrradfahren und beim Laufen auch**
 238 **make. #KL: Weil Du auch Sport machst ja.# und das fällt mir**
 239 **eigentlich überhaupt nicht schwer na ja n bisschen.**
 240 **KL:** **Naja n bisschen viel so wie ich das mitgekriegt hab. /TN: Och**
 241 **ne:e./ Ist doch relativ heftig oder?**
 242 **TN:** **(..) Naja. (..) Na gut.**
 243 **KL:** **Vierzig Kilometer am Wochenende?**
 244 **TN:** **Nee das ist ja Fahrrad Fahren nicht~**
 245 **KL:** **Naja trotzdem #TN: Naja gut.# also wenig ist das ja net.**
 246 **TN:** **Ja ja gut. Jedenfalls das macht mir keine Probleme. Und dann ist**
 247 **eben mein Problem zum Beispiel heute (.) sag ich~**
 248 **KL:** **Macht es Dir keine Probleme oder merkst du auch über die**
 249 **Atemübung dass sich die Entspannung die sich bereits eingestellt**
 250 **hat dadurch vertieft? Merkst du da was oder ist das alles**
 251 **gleichbleibend?**

Am Beginn des Segments berichtet TN von einem Bereich, in dem ihr das Üben offensichtlich leicht fällt: die Atemübung. Sie beschreibt kurz, wie sie dabei vorgeht und führt dies darauf zurück, dass sie ähnliche Verfahren auch bereits während des Sport Treibens praktiziert. Auf eine bestätigende Feststellung von KL schließt sich nun ein kurzes Geplänkel darüber an, ob TN ein hohes oder eher geringes Sportpensum absolviert. TN selbst bezeichnet ihre Aktivitäten als „na ja, n bisschen“, KL hält dagegen. Anschließend will TN zur Beschreibung eines weiteren Problems übergehen, wobei KL sie mit einer Nachfrage bezüglich der Vokabel Problem unterbricht und nachfragt, ob sich über die als unproblematisch geschilderte Atemübung auch eine Vertiefung der Entspannungsreaktion einstellt.

TN berichtet nach der ausführlichen Schilderung ihrer Misserfolge bezüglich der Schulter-Nacken-Übung nun von der Atemübung als einem Bereich, in dem sie nach eigener Aussage „**überhaupt kein Problem**“ beim Üben hat. Eigentlich ist dieses Verhalten eher untypisch für ihr ansonsten bisher

festgestelltes Verhalten, in dem sie immer in erster Linie ihre Defizite und Misserfolge in den Vordergrund stellte. Dass sie jedoch auch in diesem Punkt dem eigenen Erfolg zumindest ambivalent gegenüber steht, zeigt sich in verschiedenen Aspekten auf den zweiten Blick. Sie weist zunächst darauf hin, dass es sich nach ihrer Einschätzung bei der unproblematischen Durchführung der Atemübung nicht um einen Lernprozess handelt, da sie die Atemtechnik bereits vor dem Kurs beherrschte und im Bereich sportlicher Betätigung, bei dem sie offensichtlich immer einen hohen Puls bekommt, praktiziert. Auch in ihrer Wortwahl drückt sie eine zurückhaltende Einschätzung aus, indem sie nicht von Erfolg o. ä. spricht, sondern eine negative Aussage wählt (es mache ihr **„keine Probleme“**).

KL erinnert sich daraufhin und bemerkt bestätigend, dass TN ja auch Sport treibe. Diese eigentlich völlig neutrale Aussage relativiert TN nun, indem sie ihr Sportpensum als eher gering darstellt (**„naja n bisschen“**). KL reagiert an dieser Stelle nun heftig und kontrastiert (nach dem bereits festgestellten Verhaltensmuster) ihre differente Sicht mit der Selbsteinschätzung der Teilnehmerin (**„na ja n bisschen viel wie ich das so mitgekriegt hab“**). Obwohl TN daraufhin nach einem anfänglichen Zögern einlenken und das Thema offensichtlich verlassen will (**„Naja (..) na gut“**), greift KL dieses Angebot nicht auf, sondern insistiert förmlich weiterhin darauf, dass TN viel Sport treibe, indem sie TN fragend mit der Zahl **„Vierzig Kilometer am Wochenende?“** konfrontiert. TN geht nun davon aus, es handle sich um einen Irrtum und versucht aufzuklären, dass es sich bei dieser Zahl um eine mit dem Fahrrad zurückgelegte Strecke handelt. KL insistiert jedoch nach wie vor auf ihrer Position. Das Thema bleibt so insgesamt über sechs Sprecherwechsel erhalten, wobei auch ein zweiter Versuch des Einlenkens von Seiten der Teilnehmerin (**„Naja gut“**) von KL ignoriert wird. KL beharrt also auf ihrer Einschätzung, wobei sie dabei fast verbissen wirkt. Erst ein dritter Versuch der Teilnehmerin, das Thema zu verlassen (**„Ja ja gut.“**) mit einer anschließenden zusammenfassenden Abschlussformel **„Jedenfalls das macht mir keine Probleme“**) führt weg von der Auseinandersetzung, die das gesamte Segment prägt.

Zu fragen bleibt an dieser Stelle, warum KL an dieser Stelle in solcher Intensität einhakt, obwohl sowohl das Thema eher nebensächlich erscheint und auch die Teilnehmerin sich schnell kompromissbereit zeigt. Auffällig ist hierbei auch, dass KL ihre Einschätzung in diesem speziellen Fall nicht als ihre subjektive Wahrnehmung kenntlich macht, sondern vielmehr als objektive Wahrheit proklamiert (**„also wenig is das ja net“**). Vielleicht hat sie aufgrund

der Reaktion von TN, die der in S11 sehr ähnlich ist, den Eindruck, dass diese das Thema dringend abschließen will ohne jedoch zuvor wirklich die Argumentation KLs angenommen zu haben. Gleichzeitig scheint es an dieser Stelle jedoch auch – zumindest partiell – um die Frage der Steuerung des Gesprächs zu gehen.

Als TN nun ansetzt direkt einen weiteren Bereich zu schildern, in dem sie wiederum „**Probleme**“ hat, unterbricht KL sie und hakt nochmals ein, wobei sie die negative Formulierung (kein Problem mit etwas zu haben) aufgreift, auf welche bereits am Beginn des Segments in der Interpretation eingegangen wurde.

Sie fragt nach, ob das Atmen im Sinne der Atemübung TN lediglich keine Probleme macht oder ob es tatsächlich einen spürbaren Entspannungsfortschritt bewirkt, also auch Wirkung zeigt. Mit dieser Äußerung gibt sie wiederum vor, noch bei dem Thema zu bleiben, dass TN schon längst wieder verlassen wollte. Auch diese Frage fällt verglichen mit den sonstigen Beratungsstrategien KLs aus dem Rahmen. In einem Moment, in dem TN von sich aus einen Übungsbereich als unproblematisch schildert, hakt sie ein und trägt dadurch dazu bei, dass TN den scheinbaren Erfolg in einen Misserfolg umdeutet. Die Verhaltensweisen beider Beteiligten fallen in diesem Segment aus dem Rahmen.

Segment 14

- 252 **TN:** **Könnt ich jetzt nicht sagen. /KL: Ja./ Weil wenn ich auf die**
 253 **Atmung achte kann ich nicht auf die Entspannung achten also**
 254 **/KL: Ja./ (.) Ich bin sowieso mit großen Konzentrations-**
 255 **problemen behaftet also auch hier wenn jemand durchgeht und**
 256 **so das ist schon für mich auch in der Schule ziehe ich mich**
 257 **während äh ner Freistunde zurück ausm Lehrerzimmer wenn sich**
 258 **zwei Leute unterhalten kann ich nichts machen.**
 259 **KL:** **Das ist aber doch eigentlich (..) ne gesunde Reaktion. Das is ja~**
 260 **TN 1:** **Also mein Mann der kann im größten Lärm lesen und dann hört er**
 261 **wirklich nichts.**
 262 **KL:** **Aber der unterrichtet net net tagaus tagein (.) was weiß ich**
 263 **dreißig oder vierunddreißig Kinder.**
 264 **TN 1:** **Nee aber ich glaub da (..) ja gut.**
 265 **KL:** **Das ist ja wohl n Unterschied das ist ja ein riesen Lärm- äh -level**
 266 **dem du tagaus tagein ausgesetzt bist. (..) Ähm ja jetzt hab ich**
 267 **den Faden verloren. (..)**

TN verneint auf die vorhergehende Frage nach einer Vertiefung der Entspannung über die Atemübung und schließt daran erklärend eine

Schilderung ihrer „Konzentrationsprobleme“ an, mit denen sie ihrer Ansicht nach „behaftet“ ist. Diese illustriert sie anhand eines Beispiels aus ihrem Berufsalltag, in dem sie beschreibt, dass sie in Freistunden nicht in der Lage ist, im Lehrerzimmer während einer laufenden Unterhaltung anderer Anwesender zu arbeiten. KL bezeichnet dies kontrastiv als eine positive Reaktion, was sie mit den besonderen Lärmbelastungen im Lehrberuf begründet. TN setzt zu Widerspruch an, lässt dann jedoch von diesem ab und lenkt ein, woran KL zunächst nochmals eine Verstärkung und Ausdifferenzierung ihres Arguments anschließt, um danach festzustellen, sie habe „den Faden verloren“.

Auf die vorhergehende Rückfrage der Kursleiterin hin reagiert TN direkt wieder mit der Beschreibung eines defizitären Bereichs ihrer selbst. Sie kehrt damit also wieder zu ihrem bereits die gesamte Sequenz durchziehenden Handlungsmuster zurück. Inhalt der Schilderung sind ihre **„großen Konzentrationsprobleme“**, die es ihr nach eigener Einschätzung unmöglich machen, ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf Atmung und Entspannungsprozesse im Körper zu lenken. Auffällig erscheint hierbei ihre Wortwahl. Gerade der von TN gewählte Begriff „Konzentrationsprobleme“ wird üblicherweise (gerade in Kreisen von Lehrenden) benutzt, um Kinder zu beschreiben, deren Verhalten in der Schule auffällig ist. Dass eine Lehrerin sich selbst mit diesem Begriff beschreibt mutet zumindest überraschend an.

In ihrer nächsten Bemerkung bezieht sie sich auf die Situation des Gesprächs in der Pausenhalle. Bereits seit einigen Segmenten ist der Geräuschpegel aufgrund der sich überschneidenden Pausenzeit anderer Kurse stark angestiegen. Auch laufen immer wieder Menschen auf dem Weg zum Schulhof an der Lernberatungsecke vorbei, was TN offenbar als störend empfindet. Aus ihrer Anmerkung wird deutlich, dass TN offensichtlich unter den ungünstigen Rahmenbedingungen der Beratung leidet. Auch in ihrem Kurzbefragungsbogen am Ende der Sitzung merkte sie an, dass sie die Anwesenheit der Teilnehmenden der anderen Kurse in der Pausenhalle als ablenkend empfand. Eine ähnliche Einschätzung trifft KL. In ihrer kritischen Selbsteinschätzung zur achten Unterrichtseinheit merkt sie an **„die Gesamtatmosphäre der Lernberatung“** sei **„recht ungünstig“** gewesen, wobei sie als ausschlaggebende Faktoren **„die Videoaufnahmen sowie die Platzierung am Rande des Foyers und die kühle Temperatur“** in der Halle angibt. Diese wirkten auf sie selbst und ihrer Einschätzung nach auch auf die Teilnehmenden als **„störend“** und **„alles andere als das Gespräch erleichternd“**, was sich letztlich auch auf die Beratungstiefe auswirkte. Trotz

dieser offensichtlich als massiv empfundenen Belastung, tauchen die Rahmenbedingungen an keiner weiteren Stelle im Gespräch auf. Auch eine Verlagerung des Ortes, die technisch zwar nicht unkompliziert aber keinesfalls unmöglich gewesen wäre, wurde von den Beteiligten nicht thematisiert.

So führt auch TN die Schilderung der aktuellen Situation als Beispiel für ihre Konzentrationsprobleme nicht weiter aus bzw. beendet auch ihren begonnenen Satz nicht, stattdessen schwenkt sie direkt im Anschluss zu einem anderen Bereich („**also auch hier wenn jemand durchgeht und so, das ist schon für mich, auch in der Schule...**“). Das anschließend gewählte Beispiel entstammt ihrem Berufsalltag. TN beschreibt darin, dass sie während einer Freistunde im Lehrerzimmer nicht in der Lage ist, zu arbeiten, wenn dort bspw. bereits eine Unterhaltung stattfindet. Nachdem TN zu ihrem üblichen Verhaltensmuster negativer Selbstdarstellung zurückgekehrt ist, agiert auch KL wieder in gewohnter Weise und stellt der als negativ geschilderten Eigenschaft eine positive Umdeutung entgegen, indem sie feststellt, es handle sich bei der Vermeidung von Arbeitsorten mit erhöhtem Geräuschpegel um eine durchaus „**gesunde Reaktion**“. Bevor sie weiter ausführen kann, wie sie ihre Einschätzung begründet, wirft TN eine Äußerung ein, in der sie sich mit ihrem Ehemann vergleicht, der nach ihrer Darstellung „**im größten Lärm lesen**“ kann und sich durch nichts ablenken lässt. TN schildert sich hier (im Kursverlauf im Übrigen zum wiederholten Mal) als defizitär gegenüber ihrem Mann. KL nimmt in ihrer Reaktion den von TN angeführten Vergleich auf und kontrastiert nun den beruflichen Alltag des Ehemanns¹²⁸ mit dem der Teilnehmerin, indem sie feststellt, dass sie als Lehrerin Tag für Tag permanent von einer Vielzahl von Kindern umgeben ist. TN will daraufhin erst widersprechen („**Nee, aber ich glaub da**“), bricht dann jedoch ab und lenkt ein, wobei sie zum wiederholten Mal die Formulierung „**ja gut**“ benutzt. Es erscheint so, als würde sie diese Redewendung immer dann benutzen, wenn sie ihre eigentlich noch vorhandenen Einwände herunterschluckt und in die Argumentation von KL einlenkt, ohne sie tatsächlich angenommen zu haben, um jedoch weitere Auseinandersetzungen über ihre Selbsteinschätzung zu vermeiden.

Ähnlich wie in S13 führt KL auch nach dem signalisierten Einlenken ihre Argumentation noch weiter aus und ergänzt, dass TN über das Unterrichten tagtäglich einem hohen Lärmpegel ausgesetzt ist, wobei sie nochmals betont, dass ihre Situation in diesem Punkt nicht mit der ihres Mannes vergleichbar ist

¹²⁸ Aus den erhobenen Materialien erhalten wir keine Informationen über den beruflichen Hintergrund des Ehemannes.

(„**Das ist ja wohl n Unterschied**“). Nach dieser Äußerung lässt sie von diesem Thema ab und bemerkt, sie habe „**den Faden verloren**“. Mit dieser Äußerung macht sie deutlich, dass sie sich im Moment als die eigentlich das Gespräch Steuernde ansieht oder zumindest ansehen will. Um im von KL gewählten Bild zu bleiben: Den „**Faden**“ kann man nur verlieren, wenn man ihn (und damit die Führung des Gesprächs) zuvor auch in der Hand hatte. KL zwingt die Teilnehmerin damit an dieser Stelle dazu, abzuwarten, welches Thema sie als nächstes einbringen wird. Gleichzeitig drückt sie mit ihrer Aussage eine gewisse Unsicherheit und Schwäche aus. Faktisch hatte sich zuvor eigentlich eine gegenläufige Entwicklung abgezeichnet, in der TN (vor allem seit dem Abbruchsangebot in S11) jeweils mit ihren Beiträgen initiativ die Gesprächsthemen vorgegeben hatte. Auch die Länge ihrer Äußerungen hatte in dieser Phase gegenüber denen der KL wieder zugenommen.

Zwischenzusammenfassung 4

- Seit dem Gesprächseinschnitt (Beendigungsangebot in S11) bringt TN initiativ die Themen ein, über welche sie in der Lernberatung sprechen möchte. Sie bestimmt den Gesprächsverlauf.
- KL schaltet sich zwar immer wieder mit Lenkungsversuchen ein, es gelingt ihr jedoch nicht, die Steuerung des Gesprächs zu übernehmen.
- S13 stellt einen kurzfristigen Bruch im Verhalten KLS dar, in dem sie zunächst eine weitere Spielart ihrer Strategie, TN mit differenten Deutungen zu konfrontieren, betreibt, um diese Strategie dann umzukehren und einen Erfolg von TN in einen Misserfolg umzudeuten.

Segment 15

267 **KL:** **Ähm ja, jetzt hab ich den Faden**
 268 **verloren. (..) Du hattest gerade gesagt, die Schulter-Nacken-**
 269 **Übung (..), die gehst du an mit dem Gefühl, es wird ja doch**
 270 **nichts, weil die Wärme auch schon gar net in die Beine /TN: Ja/**
 271 **gekommen ist. /TN: Ja, mhm./ Ähh, das ist dein Thema, glaub ich**
 272 **/TN: Dieser (Erfolg?)?/ dass du sehr viel von dir in relativ kurzer**
 273 **Zeit erwartest. /TN: Ja, und~/ Siehst du das so?**
 274 **TN:** **Ja, ja, das kann durchaus sein. Und ich übe ja auch**
 275 **unregelmäßig, das heißt, meistens dann, ähm, manchmal komme**
 276 **ich dazu und lege mich mittags, will ich mich einfach nur aufs**
 277 **Bett legen und Autogenes Training machen (.) und zwar nach**
 278 **dem ganzen Stress und dann noch nach dem Mittagessen mit**
 279 **nem vollen Bauch, wo man sowieso sehr müde ist. #KL: Ja.# Und**
 280 **weg bin ich eben, ja. /KL: Ja./ Oder abends. Und ich ha-**

281 **KL:** **Dann hast du den Übungserfolg net weil du dann einschläfst.**

KL führt mit ihren Einstiegsbeitrag zurück zum vor einigen Segmenten bereits zum ersten Mal angesprochenen Thema der Schulter-Nacken-Übung. Zunächst gibt sie die damalige Äußerung der Teilnehmerin wieder und leitet aus dieser dann die Deutung ab, eine extrem hohe persönliche Erfolgserwartung in kurzer Zeit sei nach ihrer Wahrnehmung TNs spezielles „Thema“. Die Nachfrage, ob TN dies ebenso einschätzt, bejaht diese nur kurz, bevor sie anschließend als eine weitere Begründung für ihren mangelnden Entspannungserfolg ihr unregelmäßiges Üben vorbringt. Sie berichtet weiter, dass sie beim Üben nach dem Mittagessen oder vor dem Schlafengehen häufig einschläft. Diese Bemerkung unterbricht KL wiederum mit der zusammenfassenden Feststellung, TN entgehe also durch das Einschlafen der „Übungserfolg“.

KL überwindet den kurzen Moment der Unsicherheit und führt nach einer kurzen Pause mit ihrer Äußerung zurück zum vermeintlich bereits vor drei Segmenten abgeschlossenen Thema der Schulter-Nacken-Übung. Sie wiederholt dabei zunächst die in S12 von TN getroffene Aussage, sie beginne diese Übung aufgrund ihres vorherigen Misserfolges bezüglich des Schweregefühls in den Beinen bereits mit einer resignativen Grundhaltung und der Erwartung, „**es wird ja doch nichts**“, was TN durch ein Rezeptionssignal bestätigt. Anschließend formuliert KL die analytisch-psychologische Einschätzung, dies sei nach ihrer Wahrnehmung TNs „**Thema**“. TN fragt daraufhin nach und benennt den Aspekt, welchen KL angesprochen hat, mit „**mit der, dem Erfolg?**“. Hierin zeigt sich die zentrale Bedeutung des Begriffs „**Erfolg**“ der die gesamte Sequenz sowohl in den Aussagen TNs als auch KLS durchzieht.

KL führt daraufhin ihren Satz fort und umschreibt den von ihr angesprochenen Aspekt, ohne jedoch den Begriff „Erfolg“ zu verwenden („**dass du sehr viel von dir in sehr kurzer Zeit erwartest**“). TN versucht daraufhin kurz einzuhaken („**Ja, und~**“), wird jedoch von KL unterbrochen, die sie explizit danach fragt, ob sie ihre Einschätzung teile. Obwohl KL an dieser Stelle betont, dass es sich bei dieser Aussage um ihre subjektive Feststellung handelt („**glaub ich**“), wirkt sie extrem direkt. An dieser Stelle vollzieht KL eine genuin therapeutische Intervention. TN reagiert auf diesen therapeutischen Einwurf von KL mit einem „**Ja, ja das kann durchaus sein**“, mit dem sie der Vermutung von KL vage zustimmt. Nach dieser Zustimmung geht sie jedoch nicht weiter auf die angesprochene Thematik ein, sondern liefert stattdessen

direkt im Anschluss einen weiteren, anderen Grund für ihre mangelnden Entspannungserfolge. Sie gibt der Kursleiterin zwar recht, verlässt das Thema jedoch anschließend schnellstmöglich wieder, um auf die Dinge zu sprechen zu kommen, über die sie tatsächlich reden möchte. Das Thema übersteigerter Erfolgsdruck gehört jedoch offensichtlich nicht dazu, wobei hinsichtlich der Gründe dafür an dieser Stelle lediglich Vermutungen angestellt werden könnten.

Inhaltlich reagiert TN wiederum mit einer defizitären Selbsteinschätzung, über die sie vom durch KL angesprochenen Thema wegführt. Ihre Selbstanalyse lautet diesmal, dass sie zu unregelmäßig übt, bzw. wie sie weiter ausführt, während des Übens häufig einschläft. In diesem Satz bricht sie mehrmals ab und korrigiert sich: Zunächst verbessert sie den Begriff „unregelmäßig“ bzw. differenziert das von ihr gemeinte über eine hinzugefügte Erklärung („**ich übe ja auch unregelmäßig, das heißt, meistens dann...**“). Anschließend schwächt sie die gewählte Häufigkeitsangabe von „**meistens**“ auf „**manchmal**“ ab, wodurch sie wieder die ursprünglich kritisierte Unregelmäßigkeit bzw. Seltenheit ihres Übens betont („**manchmal komme ich dazu**“). Im Weiteren beschreibt sie ihre Übungspraxis und führt dabei verschiedene Gründe an, die ihr häufiges Einschlafen (mit-)bedingen, z. B. den Übungszeitpunkt nach dem Mittagessen und nach „**dem ganzen Stress**“. Offensichtlich hält sie also nicht allein ihre Unzulänglichkeit für ausschlaggebend für den Misserfolg. Als sie in ihrer Erklärung fortfahren möchte, unterbricht sie KL und formuliert (wie bereits einige Male zuvor) eine zusammenfassende Interpretation, in der sie die von TN lediglich angedeuteten Aspekte aufnimmt und explizit ausspricht. In dieser stellt sie fest, dass TN durch das Einschlafen der „**Übungserfolg**“ versagt bleibt. Ob es sich dabei um ihre eigene Einschätzung handelt oder sie die Deutung der Teilnehmerin wiederzugeben versucht, ist an dieser Stelle anhand des Materials nicht unterscheidbar.

Segment 16

- 282 **TN:** **Ja, und ich habe jetzt also schon n gewissen Erfolg, ich kann das**
 283 **schon im Sitzen machen, ich hab mir jetzt so ne Stelle im**
 284 **Esszimmer ausgesucht, #KL: Ja, ist doch gut.# wo der Kopf**
 285 **anliegt und /KL: Ist doch toll, ja./ es ist also merkwürdig und**
 286 **wenns die Katze ist, die von der Fensterbank springt und mir auf**
 287 **den Schoß springt, es kommt irgendwer und stört mich, ja. /KL:**
 288 **Ahja, mhm./ Außengeräusche stören mich nicht mehr.**
 289 **KL: (.) Das ist auch schon mal gut.**

- 290 **TN:** **Also, wenn die Frage jetzt~**
- 291 **KL:** **Ähh, warum muss das Autogene Training im Esszimmer**
- 292 **passieren?**
- 293 **TN:** **Da habe ich die beste Sitzposition so.**
- 294 **KL:** **Weil da n bequemer Stuhl is (..) oder warum?**
- 295 **TN:** **Da habe ich n Stuhl mit Lehne und habe so ne Holzwand und /KL:**
- 296 **Ja./ da ich, äh also, sonst habe ich ja das Problem, mit dem Kopf.**
- 297 **((neigt den Kopf von links nach rechts))**
- 298 **KL:** **Ja, ahja. Und die, also dein Mann ist im Haushalt, der Sohn, der**
- 299 **sechzehnjährige /TN: Ja, mein Mann kommt ja erst abends./ Der**
- 300 **is erst abends, also wer ist im Alltag da? Die Katze, die stört?**
- 301 **((TN lacht leise)) Und der Sechzehnjährige oder wer ist da?**
- 302 **TN:** **Ja, oder das Telefon. Also (..) das ist immer so.**
- 303 **KL:** **Telefon kann man (..) leise stellen. /TN: Ja./ Kann man und sollte**
- 304 **man leise stellen (..). Ja? Das geht. /TN: Ja, das ist wahr, ja./**
- 305 **Das geht absolut. Die Katze, kann man net (programmieren?)**
- 306 **/TN: vorher rausschmeißen/ die kann man aber vorher**
- 307 **rausmachen. Ja, die kann man vorher rausmachen.**
- 308 **TN:** **Es ist makaber, aber ich meine, wenn ich denn mich mal aufraffe**
- 309 **und denke, ich will es nicht immer im Liegen machen, wie du**
- 310 **schon sagst /KL: Ja./ es ist kein Übungserfolg, weil ich ja immer**
- 311 **weg bin danach /KL: Jajaja./ Ja.**

TN berichtet von dem „gewissen Erfolg“, dass sie mittlerweile auch schon in Sitzposition AT üben kann. Sie beschreibt, dass sie sich einen entsprechenden Übungsplatz im Esszimmer ausgesucht hat, der ihren Bedürfnissen entspricht, stellt dann jedoch fest, dass sie merkwürdigerweise immer dann beim Üben gestört würde (z. B. durch die Hauskatze), obwohl sie mittlerweile gegen Außengeräusche unempfindlich ist. KL fragt nun nach, warum sie gerade einen Platz im Esszimmer gewählt hat, TN wiederholt daraufhin, er böte ihr die angenehmste Sitzposition. Anschließend trägt KL mit TN zusammen, welche potenziellen Störfaktoren tagsüber im Haushalt auftreten und präsentiert Möglichkeiten, wie diese ausgeschlossen werden können.

Am Beginn des Segments geht TN nur mit einem kurzen „Ja“ auf die zusammenfassende Feststellung der Kursleiterin ein, führt dann jedoch ihren begonnenen Satz wie geplant zu Ende. Das Thema AT-Üben im Sitzen hatte TN bisher im Kursverlauf rigoros abgelehnt. Sie klagte dabei vor allem über Schwierigkeiten mit der Haltung ihres Kopfes. An den Kursabenden hatte sie tatsächlich immer nur im Liegen geübt. Nach der Schilderung, sie würde beim Üben im Liegen so häufig einschlafen, beschreibt sie damit also wiederum

einen Lernerfolg (den sie diesmal auch als einen bezeichnet, zumindest als „**n gewissen Erfolg**“), der daraus resultiert, dass sie auf eine Misserfolgssituation reagiert und ihr Handeln entsprechend modifiziert hat. Auch wenn TN den Erfolg einschränkt, so ist in ihrer Wortwahl eine Steigerung im Vergleich zum vorherigen Segment zu erkennen. Sie hat einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Platz ausgesucht, an dem ihr Kopf anliegt und an dem sie sich beim Üben gut fühlt. Wie bereits zuvor betreffend der Schulter-Nacken-Übung zeigt TN hier, wie intensiv sie sich auf der praktischen Ebene bereits mit dem AT-Üben auseinander gesetzt hat und wie kreativ sie ihren Bedürfnissen entsprechend mit dem AT umgeht.

KL reagiert auf diese Schilderung deutlich positiv bestärkend mit zwei Einwüfen („**Ja, ist doch gut**“ und „**Ist doch toll, ja**“). Sie stellt den Erfolg wiederum in den Vordergrund. Allerdings beschreibt TN direkt im Anschluss erneut ein Defizit. Trotz aller geschilderten guten Ansätze ihrerseits schafft sie es meistens nicht, zur Ruhe zu kommen. Grund dafür sind diesmal nach ihrer Beschreibung vor allem externe Faktoren. In ihrer Darstellung macht sie ihrer Frustration darüber Luft, dass sie selbst mit dem Wagnis des Übens im Sitzen bereits einen großen Lernschritt getan hat, sie jedoch trotzdem durch externe Ereignisse am Zur-Ruhe-Kommen gehindert wird: „**und wenns die Katze ist, die von der Fensterbank springt und mir auf den Schoß springt, es kommt irgendwer und stört mich, ja**“.

Danach schließt sie wiederum eine positive Darstellung an, in dem sie feststellt, dass sie „**Außengeräusche**“ nicht mehr stören. Es sieht so aus als hätte TN die Strategie verändert: Sie präsentiert Misserfolge nur noch in Kombination mit zumindest „**gewissen**“ Erfolgen, sie verpackt sie sozusagen. An dieser Stelle schildert sie auch zum ersten Mal externe Faktoren als Auslöser für ihren Misserfolg, an denen sie nach ihrer Einschätzung keine alleinige Schuld hat. Als sie weitersprechen will, unterbricht sie KL und fragt daraufhin nach, warum gerade das Esszimmer als Übungsplatz gewählt wurde. Gerade das Esszimmer ist vermutlich ein Bereich, in dem sich selbstverständlich alle Mitglieder des Haushalts aufhalten, ein offener (und dadurch ungeschützter) Raum, und in dem sich evtl. ein Großteil des familiären Lebens abspielt. Er erscheint aus diesen Gründen für das Üben von AT eigentlich ungünstig. TN hatte aber bereits erklärt, warum sie diesen Platz gewählt hat und wiederholt daher nur kurz ihre vorherige Angabe (Stichwort „**beste Sitzposition**“). KL fragt nochmals nach, ob diese Sitzposition mit einem bestimmten bequemen Stuhl zusammenhängt oder wodurch sie sonst begründet ist. TN expliziert daraufhin, aus welchen Gründen sie das

Esszimmer als Übungsort bewusst ausgewählt hat und beschreibt die Vorteile des Platzes. KL wirkt hier durch ihre Nachfragen relativ unaufmerksam, was verglichen mit ihrem sonstigen Verhalten während der Beratung sehr untypisch anmutet. Vielleicht muss hier auch die negativ beeinflussende Umgebungssituation erklärend herangezogen werden. Nach der nachgelieferten Erklärung von TN geht KL dazu über, systematisch aufzuzählen, welche Faktoren TN beim Üben zu Hause stören könnten. Sie nennt dabei zunächst den Ehemann und den sechzehnjährigen Sohn, woraufhin TN einwendet, ihr Mann käme erst abends nach Hause. KL fährt daraufhin fort und benennt des Weiteren die Katze (woraufhin TN leise zu lachen beginnt).

TN und KL bewegen sich hier auf zwei verschiedenen Ebenen: KL versucht, systematisch vorzugehen, um Rückschlüsse für ein in Zukunft erfolgreicherer Üben im Sitzen zu ziehen. TN geht es im Gegensatz dazu offensichtlich in erster Linie darum, deutlich machen, dass sie **„immer“** gestört wird, am systematischen Eruiieren der Störquellen beteiligt sie sich kaum. Daraufhin greift KL die einzelnen genannten Faktoren auf und entwickelt Möglichkeiten des Verhaltens, damit diese nicht mehr beim Üben stören. Als Strategien nennt sie das Leise-Stellen des Telefons und das Hinauswerfen der (**„unprogrammierbaren“**) Katze aus dem betreffenden Zimmer. KL zeigt TN also auf, dass es mit dem ersten Schritt einer Verhaltensmodifikation (Suchen einer Sitzposition nach den eigenen Bedürfnissen als Reaktion auf Einschlafen beim Üben im Liegen), die sie ja zuerst deutlich gelobt hatte, nicht getan ist, sondern dass sie weiterhin konsequent und aktiv dafür sorgen muss, dass ihr Üben einen Rahmen erhält, in dem erfolgreiches Entspannen überhaupt erst möglich wird.

TN sieht dies ein und erkennt auch die benannten Strategien als solche an (schlägt den Umgang mit der Katze selbst vor), macht jedoch die prinzipiell mit ihrer Aussage verbundene Intention in ihrer Abschlussäußerung nochmals deutlich. In dieser beschreibt sie erneut ihre als positiv empfundene erste Verhaltensänderung (**„wenn ich mich schon mal aufraffe und denke ich will es nicht immer im Liegen machen“**) und nennt die ewigen Störungen **„makaber“**. Daran spricht sie nochmals kurz den mangelnden Erfolg beim Üben im Liegen an, und macht damit den Gesamtzusammenhang ihrer Äußerung nochmals deutlich.

Segment 17

- 312 **KL:** Das ist grundsätzlich so, dass du im Liegen einschläfst? /TN 1:
 313 Häufig./ Hier aber net. Hier aber net (..) bisher?
 314 **TN:** Hier nicht. (..) /KL: Ja./ Da ist ja auch wahrscheinlich das, was
 315 mich letztendlich nicht zur Entspannung kommen lässt, diese
 316 Angst, ich könnte ja einschlafen /KL: Ja./ mhm. Wobei einmal hat
 317 das ja hier (..) super geklappt.
 318 **KL:** Wie wars da, was war da super?
 319 **TN:** Da waren Arme und Beine schwer.
 320 **KL:** Mhm. Und was war die, äh die, die vorhergehende Situation? Ich
 321 weiß es nimmer.
 322 **TN:** Ich weiß es nicht mehr, es war die dritte Stunde oder so. (.) S
 323 war ganz toll. Und dann vor drei Wochen oder so hatte ich auch
 324 starke Kopfschmerzen, da wurde es nach der Übung schlimmer
 325 (..) du sagtest auch, ich hätte en roten Kopf /KL: Ja das hab ich
 326 auch gesehen, ja./ ich fühlte mich auch ganz heiß /KL: Ja./ (.)
 327 und dann haben wir diese Gymnastikübungen gemacht {rudert
 328 kurz mit den Armen}/KL: Ja, ja./ und danach ist, ich kam zwar
 329 nicht zur Ruhe, aber danach waren meine Kopfschmerzen weg.
 330 /KL: Weg. Mhm./ Das fand ich toll. /KL: Ja allerdings, ja./

KL fragt zu Beginn des Segments nach, ob TN immer beim Üben in Liegeposition einschläft und erkundigt sich danach, wie sich dies während des Übens an den Kursabenden verhält. TN berichtet, sie schlafe im Kurs in der Regel nicht ein, und äußert dabei die Vermutung, dass die Angst davor, vor der Gruppe einzuschlafen, eine tiefergehende Entspannung verhindert. Anschließend beschreibt sie begeistert ein einmalig aufgetretenes, besonders tiefes Entspannungserlebnis am dritten Kursabend, an dem sich in Armen und Beinen ein Gefühl der Schwere eingestellt hatte. An einem anderen Abend, an dem sie unter starken Kopfschmerzen gelitten hatte, waren diese nach dem Üben in Kombination mit bestimmten Gymnastikübungen verschwunden, was sie als große Erleichterung empfand.

Nachdem TN im vorletzten sowie am Ende des letzten Segments ihr häufiges Einschlafen während des Übens im Liegen thematisiert hatte, kommt KL an dieser Stelle darauf zurück und fragt nach, ob TN immer einschläft, wenn sie im Liegen übt. Im nächsten Satz kontrastiert sie diese Erfahrung mit den Übungssituationen an den Kursabenden und stellt fest, dass TN offensichtlich nach ihrer Wahrnehmung im Kursverlauf bisher nicht eingeschlafen ist, obwohl sie immer im Liegen geübt hat. Durch eine angehängte Nachfrage lässt sie TN diese Wahrnehmung bestätigen („Hier aber net (..) bisher?“).

TN interpretiert nun diese von KL festgestellte Tatsache und äußert die Vermutung, dass die Angst, sie könne ja im Kursverlauf einschlafen, sie an einer wirklich tiefen Entspannung an den gemeinsamen Abenden hindert. In dieser Interpretation wird von TN zum wiederholten Mal die Thematik des sozialen Vergleichs eingebracht. Diesmal bezieht sich dieser auf die Kursgruppe. Das Einschlafen könnte in diesem Zusammenhang als eine Art Kontrollverlust gedeutet werden, durch den sich TN vor den anderen Teilnehmenden zu blamieren glaubt. Ein solcher Kontrollverlust stellt für TN auf dem Hintergrund des Erlernens von AT noch zusätzlich einen erheblichen persönlichen Misserfolg dar (da sie die Entspannung immer noch nicht sicher im Wachzustand einstellen kann), der auf diesem Wege auch für die anderen Teilnehmenden ersichtlich werden würde. Diese Angst vor offensichtlichem Misserfolg führt nun aber dazu, dass TN in den gemeinsamen Übungsphasen im Kursverlauf permanent erfolglos bleibt. Obwohl sie in S1 noch geäußert hatte, sie käme im Kursverlauf generell gut zur Ruhe und eher die Misserfolge beim alltäglichen Üben als Kernproblem geschildert hatte, wird an dieser Stelle deutlich, dass auch das Üben an den Kursabenden offensichtlich problematisch ist.

Im Anschluss beschreibt TN nun im Gegensatz zu dieser Aussage ein absolutes Highlight im Kursverlauf, an dem sie einmalig („**einmal hat das hier (..)**“) Schwere in Armen und Beinen empfunden hat. Die Besonderheit des Erfolges hebt sie durch die betonte Verwendung des Adjektivs „**super**“ hervor. KL fragt daraufhin nach, was „**die vorhergehende Situation**“ ausgezeichnet hat. Sie will damit den einmaligen Erfolg der Teilnehmerin offenbar systematisch analysieren, um daraus Schlüsse für eine evtl. weitere Verbesserung ihrer Entspannungserfolge ziehen zu können. TN erinnert sich jedoch nur noch an den ungefähren Zeitpunkt des Erfolges und betont anschließend nochmals, wie positiv sie dieses Erlebnis in Erinnerung hat („**S war ganz toll.**“). Beim Erzählen scheint sie sich dann plötzlich noch an ein weiteres Highlight zu erinnern, dass sie im Kurskontext erlebt hat und schildert, wie ihre Kopfschmerzen durch AT und Gymnastikübungen verschwanden.

Zum zweiten Mal kommt TN an dieser Stelle auf ihre Kopfschmerzen zu sprechen. Wiederum beschreibt sie, wie sie mit „starken Kopfschmerzen“ in den Kurs kam. An dieser Stelle zeigt sich erneut, wie wichtig ihr der Kurs offensichtlich ist bzw. wie dringend sie sich danach sehnt, zur Ruhe zu kommen. Gleichzeitig wird darin deutlich, dass sie sich auch an Abenden, an denen sie an starken Kopfschmerzen leidet, den Besuch eines

Volkshochschulkurses zumutet, wie wenig sie dabei auf ihre eigenen körperlichen Bedürfnisse achtet. Die Kopfschmerzen verschwanden an diesem Kursabend zwar nicht direkt über das AT (sie wurden im Gegenteil durch das Üben sogar kurzfristig verschlimmert, wie TN berichtet), sondern vielmehr nach der Anwendung bestimmter Gymnastikübungen, die KL eingeführt hatte, um im Anschluss daran die neu in den Übungsablauf mit aufgenommene Schulter-Nacken-Übung besser erfahrbar zu machen. Auch dieses Erlebnis beschreibt TN als immensen Erfolg („**Das fand ich toll**“), was KL daraufhin bestätigt.

Wem TN diese Erfolge letztlich zuschreibt, wird aus ihren Äußerungen nicht wirklich ersichtlich. Sie benutzt keinerlei personale Zuordnung, sondern formuliert die Erfolge vielmehr neutral, als ob sie keinen Auslöser dafür feststellen kann. Gleichzeitig erhält man dadurch den Eindruck, ihr Anliegen sei es in diesem Moment in erster Linie, von den Erfolgen zu berichten, um das Bild gerade zu rücken, um KL eine Erfolgsmeldung zu geben (sie als Kursleitende ist ja in gewisser Weise mit für den Lernerfolg der Teilnehmenden verantwortlich...) und ihre Freude auszudrücken. Dadurch, dass TN auf den Systematisierungsversuch von KL nicht weiter eingeht, wird dieser Eindruck noch verstärkt.

Zwischenzusammenfassung 5

- KL ergreift die Gesprächssteuerung und vollzieht eine therapeutische Intervention, in dem sie TN mit ihrer Deutung dessen konfrontiert, was „ihr Thema“ sei. TN widerspricht an dieser Stelle zwar nicht, lenkt jedoch vom Thema weg auf ein anderes Themengebiet.
- KL versucht daraufhin mehrmals, das von TN Geschilderte analysierend-systematisierend mit ihr aufzuarbeiten, TN hat daran jedoch kein Interesse, sie bringt stattdessen weitere Themen ein, über die sie sprechen will. Sie lehnt die entwickelten Ratschläge oder Abhilfestrategien zwar nicht ab, sie interessieren sie aber nicht weiter. Es wird mehr und mehr deutlich, dass TN gar kein Interesse an einer tatsächlichen Verhaltensänderung hat.

Segment 18

330 **TN:** **Das**
 331 **hab ich jetzt, weil, jetzt is halt wieder so ne Zeit, wo man ständig**
 332 **korrigiert /KL: Ja./ wo die armen Schüler dauernd gequält**
 333 **werden /KL: Vor Weihnachten, ja./ da sitz ich halt ständig da, ja.**
 334 **Und deswegen~**

- 335 **KL:** **Für dich wird dieser Plan wichtig sein. Also jetzt net nur heute**
 336 **Abend, sondern en Plan, wie du mit den Stressspitzen im Alltag**
 337 **so verändert umgehst, dass die, dass die geringer sind. Dass die**
 338 **zwar verteilter sind und wo du Entlastung bekommst.**
 339 **TN:** **Ich könnte zum Beispiel, zweimal die Woche hab ich ne**
 340 **Freistunde, da könnt ich mich in die Bibliothek setzen und das**
 341 **machen. Aber dann denk ich, jetzt muss ich noch dies und das**
 342 **erledigen, und~**
 343 **KL:** **Und was ist das, dies und das?**
 344 **TN:** **Ja, irgend ne Stundenvorbereitung oder irgendwas kopieren oder**
 345 **was eben so zu machen ist. /KL: Mhm./ (...)**

TN beschreibt ihre aktuelle berufliche Situation, in der sie vor Weihnachten häufige Korrekturarbeiten zu erledigen hat, die sie belasten. KL stellt daraufhin fest, dass die Erstellung eines Plans, über den TN systematisch Strategien entwickelt, mit den Stresshäufungen in ihrem Alltag besser umzugehen, ihrer Einschätzung nach in Zukunft für TN zentral sein wird. TN berichtet daraufhin beispielhaft von zwei wöchentlichen Freistunden in ihrem Arbeitsalltag, in denen sie theoretisch AT üben könnte, beschreibt jedoch, dass sie meist das Gefühl, sie müsse noch irgendetwas anderes erledigen davon abhält.

Nachdem sie im vorhergehenden Segment die Entspannungshighlights des bisherigen Kursverlaufs geschildert hat, berichtet TN von ihrer aktuellen Situation, in der sie im beruflichen Bereich mit häufigen Korrekturarbeiten konfrontiert ist. Vermuten lässt sich, obwohl sie es nicht direkt ausspricht, dass sie damit einhergehend auch wieder vermehrt unter den bereits beschriebenen Symptomen im Schulter-Nacken-Bereich leidet. KL macht durch die zwischengeschobene Aussage „**vor Weihnachten**“ deutlich, dass sie ihren Ausführungen zuhört und auch gedanklich folgt. Zwar formuliert TN in einem Nebensatz, dass die „**armen Schüler**“ diejenigen sind, die „**dauernd gequält werden**“, aus ihrer Beschreibung wird jedoch deutlich, dass sie die eigentlich Leidtragende, die Gequälte in dieser Situation ist. Mit ihrer lapidaren Anmerkung gibt sie eine gesellschaftlich gängige Sicht wieder, nach der die Lehrer diejenigen sind, die ihre Schüler quälen, wobei implizit mitschwingt, dass sie selbst im Lehrberuf lediglich einer äußerst geringen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind. Diese Einschätzung steht ihrer aktuell empfundenen Belastungssituation diametral entgegen. Insgesamt schildert TN die Korrekturarbeiten als eine externe Anforderung, die unveränderbar ist und der sie daher passiv, ausgeliefert gegenübersteht.

KL unterbricht TN als diese Folgen ihres ständigen Sitzens über Korrekturarbeiten weiter explizieren will und stellt die Notwendigkeit eines

Planes für TN heraus. Über den Ausdruck „**Plan**“ in Verbindung mit dem Artikel „**dieser**“ deutet sie begrifflich eine Verbindung zur ursprünglichen Aufgabenstellung des Kursabends an, an der das Gespräch ursprünglich ansetzte, von dem jedoch der Gesprächsverlauf wie beschrieben abgekommen ist (vgl. S8). Ihre Formulierung macht dabei deutlich, dass sie davon ausgeht, TN wisse, was sie mit „**diesem Plan**“ meint. Direkt im Anschluss macht sie darauf aufmerksam, dass sie den Begriff offensichtlich tatsächlich im Sinne der Aufgabenstellung, jedoch über den heutigen Abend (wie in S3 vorgeschlagen: einen Plan für die Überforderungssituation des heutigen Kursabends entwerfen) hinaus für bedeutend hält („**also jetzt net nur heute Abend**“) und schließt dann doch noch eine weitere Konkretisierung des bisher unbestimmt verwendeten Begriffes an. Mit ihren Erläuterungen hebt sie den von TN zu erstellenden Plan aus der ursprünglichen Aufgabenstellung (Einbinden von AT in den Alltag) heraus und formuliert allgemeinere Ziele: „**en Plan, wie du mit den Stressspitzen im Alltag so verändert umgehst, dass die, dass die geringer sind**“. In ihrer Darstellung betont sie die aktive Rolle der Teilnehmerin, die nur durch eine gezielte und geplante Veränderung den gegebenen Anforderungen verändert begegnen kann. Der Bezug zu AT ist in dieser Aussage nicht explizit angesprochen, vielmehr geht es KL offenbar um ein insgesamt verändertes Verhalten von TN in ihrem Alltag. KL führt diese anzustrebenden Veränderungen im Folgesatz noch weiter aus und geht dabei darauf ein, wodurch die „Stressspitzen“ ihrer Meinung nach zu verringern wären. Zum einen könnten sie besser verteilt werden, zum anderen solle TN sich gezielt „**Entlastung**“ suchen. KL formuliert damit also Ziele, die auf einer verhaltenstherapeutischen Ebene anzusiedeln sind. TN soll lernen, ihr Verhalten, welches sich negativ auf ihren Gesundheitszustand auswirkt, über einen bestimmten Plan Schritt für Schritt zu verändern. AT könnte dabei durchaus als ein Element im Bereich der Entlastungen angesiedelt sein, der darüber hinaus jedoch auch andere denkbare Aspekte enthalten könnte.

TN reagiert auf diese Äußerung KLS mit einem Vorschlag, der die breit und allgemein formulierten Ziele auf den konkreten Teilbereich des AT zur Entlastung im Arbeitsalltag einschränkt. Dabei benennt sie nicht explizit, dass sie sich in ihrer Aussage auf AT bezieht, sondern spricht lediglich davon, dass sie „**das machen**“ könnte. Der Einsatz von AT steht für sie also synonym dafür, sich „**Entlastung**“ zu verschaffen. Sie argumentiert im Sinne der ursprünglichen Aufgabenstellung, wenn sie berichtet, dass sie eigentlich zweimal wöchentlich in ihren Freistunden während der Schulzeit AT üben

könnte. Dabei erwähnt sie auch gleich, an welchem Ort des Arbeitsplatzes Schule dies geschehen könnte („**da könnt ich mich in die Bibliothek setzen**“), es handelt sich also offensichtlich nicht um eine neue Idee, vermutlich hatte sie diese Möglichkeit bereits zuvor ins Auge gefasst. Der angeschlossene Nachsatz, in dem TN beschreibt, dass sie faktisch jedoch in diesen Freistunden nie zum Üben kommt, bestätigt diese Interpretation. Sie drückt ihn sprachlich im Präsens aus („**Aber dann denk ich, jetzt muss ich noch dies und das erledigen**“), was darauf hinweist, dass sie vermutlich aktuell bereits Anläufe unternimmt, diesen Entlastungsplan in die Tat umzusetzen, jedoch zumeist scheitert, da sie der Meinung ist, zuvor noch „**dies und das erledigen**“ zu müssen. Hier scheint wieder das bereits angesprochene Thema des Teufelskreises durch, in dem TN sich befindet: Sie hat nie alles erledigt, da sie nach eigener Einschätzung lediglich „**alles son bisschen**“ macht, schafft es daher nicht, mit dem AT zu beginnen, erhält daher keine Entlastung, weswegen sie es wiederum nicht schafft, alles zu erledigen usw. Die Beschreibung „**dies und das**“ bleibt dabei sehr unkonkret und drückt damit aus, dass es gar nicht darauf ankommt, was im speziellen Fall zu erledigen ist, vielmehr gibt es immer irgendetwas zu tun. KL fragt an dieser Stelle trotzdem nochmals nach, welche konkreten Dinge TN glaubt, in den Freistunden erledigen zu müssen (vielleicht um heraus zu finden, ob sie tatsächlich unaufschiebbar sind oder nur vorgeschoben), woraufhin diese jedoch in der Aufzählung der einzelnen Tätigkeiten nur geringfügig deutlicher wird.

Insgesamt kommt es in der Aussage der Teilnehmerin zu einer Engführung der von KL eher breit angelegten Veränderungsoptionen, durch welche der bekannte Bereich des AT (welcher ja auch das eigentliche Thema des Kurses darstellt) als *die* Entlastungsmethode der Wahl (oder zumindest der Wahl der Teilnehmerin) erscheint. Andere Möglichkeiten werden in Folge dessen nicht mehr thematisiert. TN führt damit nicht nur zurück zur Thematik des Kurses sondern auch des speziellen Kursabends, von der das Gespräch in S1 ausgegangen war. Sie blendet damit die therapeutisch orientierten Aspekte, auf die KLS Beratung an dieser Stelle deutlich in Form einer „Lebensberatung“ abzielt, aus und fokussiert in ihrer Aussage stark auf den Ausgangspunkt des Gesprächs.

Segment 19

346 **KL:** **Wichtig wär, zu überlegen, wo im (...) also der Job ist**
 347 **anstrengend und fällt mir auch, das wird einfach so sein, dass du**
 348 **da viel zu tun hast. Aber es gibt noch (..) was ich dann auch so**

- 349 **gehört hab, ist der Garten, en riesiger Garten? /TN 1: Nein./ Aber**
 350 **n Garten, also n Garten. /TN 1: Ja. Jaja./ Und den machst du**
 351 **alleine. (..)**
 352 **TN: Ja (leise) weil ich nicht will, dass die andern, mir machts keiner**
 353 **gut genug*.**
 354 **KL: Mhm. Na gut. Mhm ja. (..) Das kann auch entspannend sein,**
 355 **Gartenarbeit, du bist ja dann draußen, also das hat ja die, ich**
 356 **weiß net, wers geschildert hat, irgendeine der Freundinnen, weiß**
 357 **net /TN: /TN3/ achja, die /TN3/ wars, ja genau, die /TN3/ wars,**
 358 **ja. Die hats gesagt, ja. (..) Also, da is für dich unmö:glich,**
 359 **Gartenarbeit abzugeben. (.) Wer kocht bei euch?**
 360 **TN: (...) (leise) Ich. (.) Weil ich nicht mag, wenn die andern die**
 361 **Küche so verhunzen. (.) Das ist mein Problem.***
 362 **KL: Ja, mhm. (..) Ja. (..)**

KL beginnt nun, nach Belastungen bzw. Entlastungsmöglichkeiten außerhalb der beruflichen Tätigkeit zu suchen, da sie diese für feststehend und prinzipiell anstrengend erachtet. Dabei kommt sie auf die Gartenarbeit zu sprechen, die TN, wie sie selbst feststellt, alleine erledigt, weil es ihr „kein anderer gut genug“ macht. KL zeigt daraufhin auf, dass diese Form der Betätigung im Freien ja auch entspannend sein kann. Als nächstes Feld spricht sie das Kochen für die Familie an und fragt, wer dieses erledigt. TN stellt fest, dass dies ebenfalls sie tut, was sie damit begründet, dass sie es nicht mag, wenn andere Familienmitglieder „die Küche so verhunzen“. Abschließend stellt sie betreten fest, dass hierin offensichtlich ihr Problem liegt.

KL setzt zu Beginn des Segments an, gezielt auf einen anderen Themenbereich überzuleiten, ist sich aber offenbar nicht sicher, wie sie dies am besten bewerkstelligen soll. Sie spricht das, was sie eigentlich spontan formulieren möchte, daher nicht aus, sondern bricht während des Formulierens ab („**wichtig wär zu überlegen, wo im (...)**“). Offensichtlich will sie von den äußeren, feststehenden Anforderungen des beruflichen Bereichs auf andere Anspruchsbereiche zu sprechen kommen, auf die TN ihrer Einschätzung eher Einfluss zu nehmen in der Lage ist. Sie greift daher in ihrer Äußerung zunächst den zweiten im vorhergehenden Segment von TN angesprochenen Aspekt auf, in welchem sie ihre Belastung durch den Beruf ausdrückte und diese als feststehende, durch sie unveränderliche Gegebenheit darstellte. Diese Tatsache bestätigt KL und betont nochmals ihren schwer veränderlichen Charakter („**das wird einfach so sein, dass du da viel zu tun hast**“), wodurch sie eine Abgrenzung zum jetzt Kommenden schafft. Im Anschluss entschließt sie sich nach dem zweiten abgebrochenen

Satzbeginn („**Aber es gibt noch (..)**“) letztlich dazu, einige von ihr vermutete Anforderungsfelder direkt anzusprechen, ohne sie jedoch zuvor als solche zu benennen. Damit konfrontiert sie TN mit konkreten Bereichen überfordernder Anforderungen außerhalb des Berufs.

Mit dem Thema Garten schlägt KL nun einen Bogen zum Beginn des Gesprächs, in dem TN in S1 bereits davon gesprochen hatte, sie hätte „**den Garten jetzt gerne winterfest gehabt**“. So fragt sie zunächst nach der Größe des Gartens, wobei sie durch ihre Wortwahl („**en riesiger Garten?**“) bereits deutlich auf das eigentliche Thema und die Intention ihrer Frage hinlenkt – ein „**riesiger Garten**“ macht zwangsläufig auch viel Arbeit.

Nachdem TN die Frage nach der übermäßigen Größe des Gartens deutlich verneint hat, stellt KL fest „**aber n Garten**“, was TN nun nicht leugnen kann. Daran schließt KL nun die Feststellung an, dass TN die Gartenarbeit alleine erledigt („**und den machst du alleine. (..)**“). Die Formulierung der Aussage in Form einer Tatsache (sowohl von der Satzstellung als auch der fallenden Intonation am Satzende her) verwundert hierbei, da an keiner Stelle im vorherigen Gespräch darüber gesprochen wurde, wer sich an der Gartenarbeit beteiligt oder nicht. Über die angeschlossene Pause zwingt KL die Teilnehmerin nun indirekt dazu, Stellung zu nehmen, was diese auch tut. Sie bestätigt zunächst die Aussage der Kursleiterin und liefert anschließend in leiserem Tonfall ihre Erklärung dafür nach. Nicht etwa, dass kein anderes Familienmitglied bereit wäre zu helfen, sondern vielmehr ihr eigener Qualitätsanspruch an die Gartenarbeit bedingt, dass sie diese alleine erledigt: „**mir machts keiner gut genug**“. Durch die leise Sprechweise erscheint es, als wolle sie diese Erkenntnis nur ungern preisgeben, sie wirkt kleinlaut und betreten. Es ist ihr offensichtlich unangenehm, KL (und evtl. auch sich selbst) in dieser Weise ihre überzogenen Ansprüche eingestehen zu müssen.

KL reagiert darauf nun zunächst bestätigend. Nach einer wirkungsvollen Pause formuliert sie dann eine positive Umdeutung der Gartenarbeit von einer Anforderung in eine potenzielle Entspannungsquelle, da sie ja „**im Freien**“ stattfindet, was allerdings auf der Basis der zuvor von TN getroffenen Aussage beinahe sarkastisch anmutet. Vermutlich will KL damit jedoch nur deutlich machen, dass nicht alle selbstauferlegten Ansprüche und Anforderungen schädlich sind, sondern sie durchaus auch positive Aspekte beinhalten können. Dabei verweist sie auf die Aussage einer Teilnehmerin im Kursverlauf, die geschildert hatte, dass sie Gartenarbeit in dieser Weise erlebe. Nachdem geklärt ist, um welche Teilnehmerin es sich hierbei handelte, fasst KL in dem für sie typischen Stil die Aussage TNs zusammen, geht dabei

aber auch über das Gesagte hinaus und drückt so den zuvor nicht explizit angesprochenen Aspekt aus, dass es für TN also unmöglich ist, **„Gartenarbeit abzugeben“**. Auch hier formuliert sie wieder in Aussageform und gibt dem Zusammenhang damit den Charakter einer unveränderlichen Tatsache, die sie an dieser Stelle auch nicht explizit problematisiert. Stattdessen präsentiert KL anschließend den nächsten Bereich, in dem TN möglicherweise weiteren Überforderungen ausgesetzt ist: das Kochen für die Familie. Sie formuliert dies als eine lapidar anmutende Frage (**„wer kocht bei euch?“**), trifft jedoch offensichtlich erneut genau einen Punkt, an dem TN wiederum aufgrund eigener Perfektionsansprüche sich selbst überfordert. Nach einer deutlichen Pause antwortet TN, dass sie kocht. Anschließend formuliert sie den Grund dafür, der darin liegt, dass sie es nicht ertragen kann, wenn andere Familienmitglieder die Küche in einem nicht-perfekten Zustand hinterlassen. Im abschließenden Satz stellt sie fest, dass „das“ offensichtlich ihr „Problem“ ist. Auch diese Aussage klingt, da sie auffällig leise ausgesprochen wird, schuldbewusst und beinahe wie ein Geständnis. Gerade hinsichtlich dieser Sprechweise unterscheidet sich ihr Verhalten deutlich von der Art und Weise, in der sie zuvor über ihre **„Probleme“** gesprochen hat. Im bisherigen Gesprächsverlauf hatte sie diese zumeist laut und deutlich artikuliert, beinahe schon hinausposaunt, wobei sie den Eindruck erweckte, ihre Probleme mehr als genau zu kennen und trotz ihrer negativen Selbstdarstellung doch recht selbstsicher erschien.

KL reagiert auf diese ausgedrückte Selbsterkenntnis mit einem deutlich bestätigendem **„Ja, mhm. (..) Ja. (..)“** und macht damit deutlich, dass sie die von TN formulierte Erkenntnis für richtig/ der Realität entsprechend erachtet.

KL führt zunächst aktiv vom zuvor durch TN eingebrachten Thema AT weg, um auf einen Bereich zu sprechen zu kommen, den zu erkennen sie bezogen auf eine Linderung der körperlichen Symptome TNs und den erfolgreichen Einsatz von AT für unerlässlich hält. Die zugrundeliegende Hypothese KLS ist, dass es solche selbstaufgelegten Ansprüche sind, die TN auf die Dauer krank machen. Sie lässt sich auf den von ihr selbst im Laufe der Beratung getroffenen Aussagen über ihren **„Perfektionsdrang“**, darüber, alles **„nur son bisschen“** zu machen, das sich selbst unter Termindruck Setzen bzgl. der Rückgabe von Klassenarbeiten, ihre wiederkehrenden Beschreibungen eigener Defizite und das Benennen von Ansprüchen, denen sie nicht gerecht wird, begründen. Die verbalisierte Selbsterkenntnis, die KL durch ihr Frage-/Beratungsverhalten anregt, erachtet sie offensichtlich als ersten und unerlässlichen Schritt für weitere Verbesserungen. Sie steuert also das

Gespräch, ohne jedoch dabei die Teilnehmerin zu belehren. Vielmehr bewirkt sie, dass diese die Zusammenhänge selbst ausspricht und ihr dabei die Tragweite und Skurrilität ihrer Verhaltens- und Argumentationsmuster selbst deutlich werden.

Segment 20

- 362 **KL:** Ähm, es gäb ne Möglichkeit, und ich
 363 glaube, wir ham, ähm (...) wir machen dann mal n Punkt&aber du
 364 kannst ruhig nachher noch /TN: (laut) Nein, nein, nein.*. / du
 365 kannst ruhig nachher noch kommen #TN: Ja.# weil ich jetzt auch
 366 etwas unsicher bin /TN: Ja./ weil ich net mitkrieg #TN: Jaja,
 367 denk ich auch, ja. {Greift nach ihren Unterlagen und will
 368 aufstehen} Ja, gut. Nee, ich komm ja auch nicht mehr zu meinem
 369 Brief sonst.# Ja, ich möchte jetzt aber gern noch n Schlusssatz
 370 sagen, ähm (..) ich hab jetzt aber den Faden verloren, äh.
 371 **TN:** Es wäre noch eine M- Punkt oder eine (Möglichkeit?).
 372 **KL:** Jaja, genau. Du erkennst das Problem, dass du n hohen Anspruch
 373 hast und nicht delegieren kannst. /TN: Ja./ Und wenn du jetzt im
 374 Alltag merkst, das wäre jetzt en Delegationsproblem, du hast ja n
 375 äh, du fühlst dich jetzt gestresst, du willsts aber nach deinem
 376 Schema haben', (..) dass du dann mal versuchst, dich
 377 zurückzunehmen (.) Autogenes Training zu machen und äh (.)
 378 mal ganz bewusst zu registrieren, was passiert denn jetzt, ist das
 379 wirklich un- (..) -aushaltbar für dich selber.
 380 **TN:** Ja, wenn ich mal begonnen habe, dann kommen ja immer diese
 381 Gedanken und dann denke ich, jetzt ist es egal, wenn ich an der
 382 Ampel im Stau stecken würde oder so, dann wäre die Zeit #KL:
 383 Mhm.# auch (..) /KL: Mhm./ verloren (..) oder weg. /KL: Genau,
 384 ganz genau. Mhm./ Ja, aber oft denk ich, jetzt kannst du nicht
 385 machen /KL: Ja./ (leise) die Situation ist zu eng*. Gut, ähm ...

KL kündigt einen weiteren Rat für TN an und erklärt gleichzeitig, das Gespräch anschließend vorerst zu beenden, wobei sie die Option eröffnet, TN könne evtl. vor Ende der Sitzung eine weitere Lernberatung in Anspruch nehmen. Daraufhin deutet TN an, das Gespräch direkt zu beenden. KL hält sie davon ab, um ihr noch einen „Schlusssatz“ mitzugeben, hat jedoch offensichtlich in diesem Moment vergessen, was sie TN sagen wollte. Nach einem kurzen Nachhelfen von TN erinnert sie sich wieder und fasst in ihrem Abschlussstatement die nach ihrer Ansicht zentrale Problematik TNs zusammen, welche sich vor allem im vorherigen Segment manifestiert hat: mangelnde Delegationsfähigkeit verbunden mit einem persönlichen sehr hohen Anspruch. Für ein verändertes Umgehen mit dieser Eigenschaft schlägt

sie nun den Einsatz von AT als bewusstes Mittel der Distanzierung vor. An das Statement der Kursleiterin schließt TN eine eigene Abschlussbemerkung an, in der sie die Problematik des AT-Übens wieder auf die zeitliche Schiene zurückverlagert und schildert, dass sie den Verlust der mit AT verbrachten Zeit rechtfertigen kann, sobald sie einmal mit dem Üben begonnen hat. Häufig sei sie jedoch der Meinung, die Situation sei „zu eng“, was sie dann vom Üben abhalte.

In ihrem Anfangssatz stellt KL mit dem Begriff „**Möglichkeit**“ zunächst eine Chance für TN in Aussicht, mit dem von ihr im letzten Segment beschriebenen Problem umzugehen. Die dabei gewählte betonte, konjunktivische Formulierung („**es gäb ne Möglichkeit**“) schränkt die Annahme deren sicherer Wirksamkeit jedoch bereits im Vorhinein wieder ein. KL kündigt damit einen letzten Rat an, den sie TN mitgeben möchte.

In der Folge des Satzes kündigt KL zwar zögernd (lange Pause) aber trotzdem recht direkt das Ende des Beratungsgesprächs an, fügt jedoch in einem schnellen Anschluss an, dass TN ja noch ein zweites Mal wiederkommen könne. Auch in diesem Punkt steuert sie die Situation. Allerdings wird deutlich, dass sie sich zu dieser Handlung vor allem durch äußere Gegebenheiten gezwungen sieht und sich dabei nicht recht wohl zu fühlen scheint. Dies wird auch im direkten weiteren Gesprächsverlauf deutlich, in dem sie ihre Entscheidung gegenüber TN noch zweimal rechtfertigt („**weil ich jetzt auch etwas unsicher bin**“/„**weil ich net mitkrieg**“). Die Teilnehmerin, die ja bereits zuvor ihre Sorge bekundet hatte, sie hindere andere daran, ebenfalls Lernberatung zu erhalten, reagiert auf diese Ankündigung des Gesprächsendes sofort. Sie verneint das Angebot, ein zweites Mal zu kommen deutlich, sie bestätigt die von KL artikulierten Unsicherheit, und fügt noch an, dass auch sie ein Interesse an der Beendigung des Gesprächs hat („**ich komm ja auch nicht mehr zu meinem Brief sonst**“). Sie bestärkt KL damit in ihrer getroffenen Entscheidung und macht deutlich, dass sie diese für legitim hält. Während dieser letzten Aussage greift sie nach ihren auf dem Tisch liegenden Unterlagen und will aufstehen. Gleichzeitig hält KL sie jedoch davon ab, indem sie betont, dass sie „**aber gern noch n Schlusssatz sagen**“ möchte. Wieder greift KL steuernd ein und hindert TN daran die Situation zu verlassen, ohne ihren letzten Ratschlag empfangen zu haben.

Interessant erscheint an dieser Stelle, dass TN nicht davon spricht, sie würde es bei einer Fortsetzung des Gesprächs nicht mehr schaffen zu üben (was ja ihrer Prioritätensetzung am Beginn des Gesprächs entsprochen hätte),

sondern dass sie vielmehr das Schreiben des Briefes anspricht, welches sie noch erledigen möchte. Ihre Einschätzung der Wichtigkeit des Brief-Schreibens scheint sich also im Laufe des Gesprächs gewandelt zu haben.

KL hat nun zwar deutlich gemacht, wie wichtig es ihr ist, ihren Ratschlag noch an TN weiterzugeben, muss dann jedoch eingestehen, dass die zwischengeschobene Thematisierung des Gesprächsendes sie offenbar aus dem Konzept gebracht hat. Erneut zeigt sich hier, dass die Übernahme von Steuerung auch eine Form der Verantwortungsübernahme für den Gesprächsverlauf mit sich bringt, der KL in der aktuellen Belastungssituation nur zum Teil nachkommen kann.

Nachdem TN ihr wie bereits zuvor über eine Wiederholung ihres Anfangssatzes die Ausgangssituation wieder in Erinnerung gerufen hat, fährt KL fort und formuliert ihren Rat. Abstrakter als zuvor fasst sie die Selbsterkenntnis der Teilnehmerin aus dem vorherigen Segment zusammen („**Du erkennst das Problem, dass du n hohen Anspruch hast und nicht delegieren kannst.**“). TN bestätigt diese Aussage. KL schlägt nun eine bestimmte Form des Handelns im Alltag vor, in der TN die Situation, in der sie sich gestresst fühlt, zunächst analysieren und als Delegationsproblem erkennen soll. Anschließend soll sie sich über AT bewusst „zurücknehmen“ und sich damit vom eigenen Anspruch distanzieren, alles selbst und perfekt erledigt haben zu müssen. Dabei soll sie nun beobachten, was genau passiert, wenn sie dem Drang, alles selbst zu tun nicht nachgibt, um zu überprüfen, ob sie die Situation bzw. das Ergebnis tatsächlich nicht aushalten kann.

KL verknüpft so das zuvor heraus gearbeitete Problem der Teilnehmerin in diesem Punkt abschließend wieder mit dem Kursthema AT und zeigt ihr damit eine Ebene auf, über die sie die erkannte Problematik anhand des Entspannungsverfahrens ihrer speziellen Situation angemessen bearbeiten könnte. Sie hat an diesem Punkt ihr Beratungsziel erreicht. Sie hat der Teilnehmerin einen Aspekt ihrer persönlichen Verhaltensproblematik verdeutlicht, sie dazu gebracht, diesen auch tatsächlich als solchen zu erkennen und selbst zu problematisieren, sowie darüber hinaus einen Ausweg aus dieser Sackgasse über die Anwendung von AT aufgezeigt. Mit dieser Lösungsoption bleibt sie im vorgegebenen thematischen Rahmen des Kurses und weist nicht über ihn hinaus (was sie getan hätte, wenn sie TN z. B. den Besuch einer Therapie vorgeschlagen hätte). Sie belässt das Thema also im Umfeld des *Erlernens von AT*, welches TN gewählt hat, als sie sich für den Besuch eines Volkshochschulkurses entschied. Trotzdem verhält sie sich

implizit wie eine Therapeutin, weil sie den für die Wiederherstellung der Gesundheit von TN zu wählenden Lösungsweg vorgibt.

TN schließt rasch mit einem Statement an, in dem sie schildert, wie bedeutsam für sie in diesem Zusammenhang das Beginnen, das tatsächliche Durchführen von AT ist. Wenn sie einmal mit dem Training begonnen hat, schafft sie es nach ihrer Formulierung durchaus, sich von „**diesen Gedanken**“, wie sie es nennt, zu distanzieren. Allerdings argumentiert sie dabei nicht auf der von KL eröffneten Ebene der bewussten Distanzierung von eigenen Ansprüchen, sondern vielmehr auf einer zeitlichen Schiene, in der sie beschreibt, sie hätte die Zeit auch auf anderen Wegen oder unter anderen Umständen „verlieren“ können. Dass sie dabei tatsächlich den Begriff, die Zeit sei „**verloren**“ verwendet, erscheint in diesem Zusammenhang als besonders aussagekräftig. Zwar scheint sie zu bemerken, was der Begriff impliziert, da sie sich nach einer Pause korrigiert, doch auch der zweite gewählte Ausdruck („**(..) oder weg**“) verändert die Aussage nicht wesentlich. KL bestätigt das von TN Gesagte zwar, es ist jedoch zu spüren, dass sie sich gedanklich bereits mit den noch vor ihr liegenden weiteren Lernberatungen beschäftigt.

Mit dem Abschlussatz „**aber oft denk ich jetzt kannst du nicht machen /.../ die Situation ist zu eng**“ macht TN nochmals deutlich, dass sie es meistens gar nicht erst schafft, sich für das AT-Üben zu entscheiden, da sie den ersten Schritt einer analytischen Distanzierung von ihren Aufgaben bereits nicht vollzieht und daher die Situationen als „**zu eng**“ empfindet, um auch noch wertvolle Zeit mit AT zu vergeuden. Sie reflektiert diesen Zusammenhang in ihrer Äußerung jedoch nicht auf der Folie der zuvor von KL aufgezeigten Optionen, sondern drückt ihre Empfindungen genau so aus wie am Beginn der Sequenz. Fast könnte man sogar sagen, sie fällt sogar hinter das Reflexionsniveau dieser Aussage aus der Anfangspassage des Gesprächs zurück, da sie ihre Gedanken einfach so wiedergibt, wie sie sie in den betreffenden Situationen empfindet. Sie greift die von KL eröffneten Aspekte also nicht auf, sondern verlagert die Übungsproblematik wieder zurück auf die am Beginn der Beratung im Zentrum stehende zeitliche Ebene. Dabei stellt sie ihre Schwierigkeit, überhaupt mit dem Üben zu beginnen, in den Mittelpunkt und argumentiert auf einer Ebene, die im Gespräch eigentlich bereits weit zurück gelassen wurde. Man erhält den Eindruck, auch die Selbsterkenntnis in S19 und der abschließende Hinweis von KL haben ihr für einen veränderten Umgang mit der Grundproblematik, die sie bezüglich des Trainierens von AT sieht, nicht entscheidend weitergeholfen.

Zwischenzusammenfassung 6

- In den zurückliegenden drei Segmenten ergreift wiederum KL die Gesprächssteuerung. Sie formuliert mehrere therapeutische Ratschläge, und erzeugt dabei auch eine kurze betroffene Selbsterkenntnis TNs, die jedoch keine längerfristige Auswirkung hat.
- TNs Abschlussreaktion macht deutlich, dass sie die Rat- und Vorschläge KLs offensichtlich nicht annehmen kann oder will.

Segment 21

- 385 **TN:** **Gut ähm**
 386 **brauchst du den Kugelschreiber weil da /KL: Nee ich hab en**
 387 **eigenen/ ja gut dann. /B: Drin sind auch ganz viele Stifte./ /KL:**
 388 **sind ganz viele Stifte und Papier./ Nee, das war meiner den will**
 389 **ich nur nachher mit nach Hause nehmen heute. Danke. {steht auf**
 390 **und geht}**
 391 **KL: Ihr müsst jetzt halt mit der Lernberatung gucken wie ich**
 392 **beansprucht bin ich hab jetzt selber keine Ahnung.**
 393 **TN: Ja.**

Abschließend findet ein kurzes Gespräch über einen auf dem Tisch liegenden Kugelschreiber statt, danach bedankt sich TN und verlässt den Lernberatungsbereich. Mit dem TN nachgerufenen Hinweis, dass die Teilnehmenden bezüglich der weiteren Nutzung der Lernberatung einfach „gucken“ und spontan auf die Beanspruchung von KL reagieren müssen und dem Hinweis von KL, dass sie „jetzt selber keine Ahnung“ hat, endet das Gespräch.

Dieses Segment stellt nun das tatsächliche Ende des Gesprächs dar. TN signalisiert das Ende ihres Statements mit dem Beendigungspartikel „gut“ und fragt dann nach einem auf dem Tisch liegenden Kugelschreiber. Daraufhin erhält sie von KL und B die Information, im Kursraum stünden viele Schreibutensilien zur Verfügung, woraufhin sie noch eine Erklärung äußert, sich bedankt und den Lernberatungsbereich dann in Richtung Kursraum verlässt. KL macht deutlich, dass sie sich gedanklich bereits bei den nun folgenden Lernberatungen befindet, in dem sie TN nachruft, sie (= die Teilnehmenden) müssten im weiteren Verlauf des Abends „gucken“ wie sie „beansprucht“ ist, also die Verantwortung für die Wahrnehmung von Lernberatung an die Teilnehmenden weitergibt. In dieser Äußerung zeigt sich noch einmal ihre Gesamtunsicherheit bezüglich des organisatorischen Ablaufes der Lernberatungen an diesem Kursabend, die bereits an

verschiedenen Stellen durchschien („**ich hab jetzt selber keine Ahnung**“). Mit dieser Feststellung endet das Lernberatungsgespräch.

6.6 Zusammenfassende Verlaufbeschreibung

An dieser Stelle soll nun zunächst nochmals der Verlauf des Lernberatungsgesprächs zusammenhängend aufgezeigt werden, um die sich in ihm vollziehende Entwicklung in ihrer Gesamtheit darzustellen und so eine erste Loslösung von der bisher auf der Mikroebene operierenden Analyse zu ermöglichen.

TN eröffnet in S1 initiativ das Lernberatungsgespräch, indem sie ihren Beratungsbedarf expliziert. Als solchen benennt sie eine Misserfolgserwartung, die sie mit einer von ihr empfundenen, vor allem zeitlich-terminlichen Überforderungssituation durch die Aufgabenstellung begründet und die sie auf zwei Elemente der Aufgabenstellung bezieht: das Üben am Kursabend sowie das Sich-Ratschläge-Geben im Brief. Die Aufgabenstellung beschreibt sie dabei zunächst als externe Anforderung. Implizit benennt sie im Folgenden das Zur-Ruhe-Kommen als ihr individuelles Lernthema. Es ist in ihrer Darstellungsweise vor allem auf einer leiblich-erfahrungsorientierten Lernebene angesiedelt. KL reagiert darauf in einem noch mehrmals im Gespräch wiederkehrenden Modus, in dem sie die Darstellung von KL zusammenfassend interpretiert und damit in eine bestimmte Richtung engführt. Dabei stellt sie externe Anforderungen als ausschlaggebend für TNs Überforderung – zunächst noch am Kursabend – heraus. TN bestätigt diese Interpretation zunächst, leitet dann jedoch dazu über, ihren eigenen Anteil an ihrer Überforderung – hier nun bezogen auf den Alltag – festzustellen. Ihr auf den Abend bezogenes Lernanliegen siedelt sie zunächst indirekt, später dann explizit im Bereich des Übens von AT, also auf der Ebene der leiblich-physischen Erfahrungen an, wohingegen der verhaltenstherapeutische Teil der Aufgabenstellung ihr offensichtlich eher unsinnig oder weniger wichtig zu sein erscheint. KL eröffnet ihr nun die Option, den Abend nach ihren individuellen Bedürfnissen zu gestalten, woraufhin TN die oben beschriebene Präferenz explizit ausdrückt. TN schreibt KL dabei eine recht machtvolle Position zu, indem sie sie damit beauftragt, über die Angemessenheit ihres Plans zu entscheiden. KL kommt dieser ihr zugesprochenen Kompetenz nach und etabliert in ihrem Gegenvorschlag indirekt ein gewisses Anspruchsniveau, woraufhin TN erstmals die zeitliche Begründungsebene verlässt und beginnt, inhaltlich damit zu argumentieren,

dass sie sich ihrer Schwachpunkte bereits bewusst ist, sie den von ihr angestrebten Idealzustand der Durchführung von AT in ihrem Alltag jedoch trotzdem bisher nicht erreicht.

In den ersten vier Segmenten agiert KL insofern tatsächlich als Lernberaterin, als sie gemeinsam mit TN die von dieser beschriebenen Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung des Kursabends bearbeitet und versucht, TN Optionen aufzuzeigen, wie diese den Abend für sich erfolgreich gestalten kann. Dabei verfolgt sie einen eigenen, recht direkten und nicht auf Reflexivität angelegten Beratungsstil.

Zu Beginn von S5 verlässt KL den Bereich der Aufgabenstellung und fragt TN nach einem Detail ihrer konkreten Übungspraxis. Daraufhin beschreibt TN in einem langen Beitrag ihren immensen Leidensdruck, der sich vor allem über körperliche Symptome im Schulter-Nacken-Bereich manifestiert. Des Weiteren schildert sie ihre Versuche, die Schmerzen über die Anwendung von AT zu lindern, welche ihrer Darstellung nach jedoch bisher erfolglos geblieben sind. Bezogen auf den Verlauf des Gesprächs kann diese Passage als implizites „Therapieangebot“ an die Kursleiterin gedeutet werden (Mader 1983, S. 191).

Auf dieses Angebot reagiert KL zunächst mit der Formulierung einer medizinisch-orientierten, diagnostischen Zusammenfassung der Situation von TN, wodurch sie diese implizit als krank klassifiziert. Dagegen wehrt sich die Teilnehmerin, indem sie versucht, die Massivität ihrer Problematik über eine Eingrenzung der Auftretenshäufigkeit zu relativieren. Letztlich bewirkt sie mit ihrer Äußerung, in der sie im Anschluss die Schilderung ihrer Symptome weiter ausdifferenziert (dabei stellt sie fest, dass diese auch im Freizeitbereich auftreten), jedoch eher eine Dramatisierung als eine Relativierung. Das implizite Therapieangebot wird dadurch erneuert und nochmals verstärkt. KL führt daraufhin die zuvor begonnene Diagnose zu Ende, wobei sie sich explizit vom Bereich des AT löst und sich allgemein auf die Alltagssituation von TN bzw. ihre Gesundheit bezieht. Dabei verfolgt sie wiederum die Strategie, durch das Fokussieren auf externe Anforderungen TN prinzipiell zu entlasten. TN negiert diesen Versuch, indem sie feststellt, dass in erster Linie sie selbst es ist, die hohe Anforderungen an sich stellt. Als sie daraufhin fortfahren will, ihre Problematik zu schildern, kommt es durch eine Nachfrage der Kursleiterin zur Thematisierung gesellschaftlicher Erwartungen an eine „gute Mutter“.

Im nächsten Segment formuliert KL nun den ersten explizit therapeutischen Ratschlag. Sie nimmt das Therapieangebot der Teilnehmerin damit an und verlässt die Ebene des Lernens im Kurs. Gleichzeitig entfernt sie sich auch vom Kursthema AT. Ihr Rat umfasst dabei zwei Ebenen: Zum einen soll TN

über das Erstellen eines Alltagsplans ihren Umgang mit belastenden Korrekturarbeiten modifizieren lernen (hier stellt KL jedoch keinen Bezug zur Aufgabenstellung des aktuellen Kursabends her), zum anderen stellt KL fest, TN benötige des Weiteren eine krankengymnastische Zusatzbehandlung. Ihre Ratschläge setzen dabei zum einen auf einer verhaltenstherapeutischen, zum anderen auf einer leiblich-medizinischen Ebene an. TN lehnt diese therapeutische Intervention KLS jedoch kategorisch ab, indem sie vor allem den Erfolg einer krankengymnastischen Therapie als nutzlos klassifiziert.

KL rechtfertigt daraufhin ihren Rat aus medizinischer Sicht, stellt jedoch die individuelle Verantwortung sowie Entscheidungskompetenz TNs heraus. Daraufhin expliziert TN ihre Symptome nochmals weiter, wobei sie implizit erneut eine Dramatisierung erzeugt (sie beschreibt, dass die Symptome auch in der Schlafphase auftreten). KL geht auf diesen neuen Aspekt jedoch nicht ein, sondern führt mit ihrer nächsten, wiederum tendenziell therapeutischen Feststellung zurück zum Themenkreis AT (S9). Dabei thematisiert sie die ihrer Einschätzung nach überhöhten Erwartungen TNs an die Wirksamkeit des Entspannungsverfahrens bereits in der Übungsphase und bemerkt, dass das alleinige Hoffen auf Entlastung über AT in ihrem Zustand nicht ausreichen wird, um die Schmerzen wirksam zu lindern. Gleichzeitig relativiert sie ihren zuvor erzeugten medizinischen Expertenstatus. Als TN daraufhin beteuert, ihre Erwartungen seien nicht so überzogen, wie KL dargestellt hatte, verändert diese ihre Argumentation und weist als Fachfrau für AT darauf hin, dass die Wirkung der Schulter-Nacken-Übung sich generell erst nach einiger längerer Übungsphase einstellt, TN also einfach geduldig sein muss.

In den folgenden Segmenten wird nun ausschließlich der Themenbereich des AT-Übens bearbeitet. Dabei taucht zum ersten Mal ein Zusammenhang auf, in dem auch der kognitiv-theoretische Aspekt des Erlernens von AT eine Rolle spielt. Dieser steht jedoch immer in enger Verbindung mit dem Herstellen eines Kontakts zum eigenen Körper auf leiblich-erfahrungsorientierter Ebene. TN fordert KL dabei in ihrer Rolle als Fachexpertin für AT. Die Kursleiterin tritt daraufhin in der Funktion einer Lehrenden auf, welche die Übungspraxis von TN beurteilt (in den Kategorien richtig vs. falsch, in S10 und S11) oder ihr Expertenwissen über den Gegenstand AT sowohl auf der kognitiv-theoretischen als auch der leiblichen Ebene an TN weitergibt (S11). Als lehrend wird dieses Verhalten – in Abgrenzung zu den vorhergehenden therapeutischen Interventionen – beschrieben, da es sich um die konkrete Weitergabe von auf den Lerngegenstand des Kurses bezogenen Wissensbeständen handelt, die KL in Form von Lösungen an TN weitergibt.

Ein entwickelndes oder auf selbstgesteuertes Aneignen bzw. Reflexion abzielendes Verhalten verfolgt sie dabei nicht. Vielmehr gibt sie der Teilnehmerin die vermeintlichen Lösungen oder Antworten auf ihre Fragen direkt an die Hand. Angesichts des immensen Leidensdrucks, der aus den Äußerungen von TN sprach, sowie des implizit von ihren Äußerungen ausgehenden Therapiebedürfnisses wäre ein solches reflexives Zurückverweisen auf den eigenen Lernprozess, das Unterstellen eines primären Lernbedürfnisses evtl. aus berufsethischen Gründen nur schwer vertretbar gewesen.

Ein von TN geschildertes Empfinden der „Gefühllosigkeit“ beim Üben stellt KL in S11 als massiven Entspannungserfolg überdeutlich heraus. Sie verfolgt also weiterhin die Strategie, TNs permanenten Misserfolgsdarstellungen positive Umdeutungen gegenüberzustellen. Trotz der Vehemenz, mit der KL den Erfolg als solchen beschreibt und bemüht ist, ihn auch über das vermitteln rationaler Begründungen für sie als solchen annehmbar zu machen, bleibt TN skeptisch und bietet im nächsten Zug unvermittelt an, das Gespräch zu beenden. KL lehnt dieses Angebot ab, wobei jedoch eine gewisse Unsicherheit bezogen auf den weiteren organisatorischen Ablauf der Lernberatung(en) zutage tritt.

Nach dem abgelehnten Beendigungsangebot übernimmt TN die Steuerung des Gesprächs, indem sie aktiv versucht, Themen einzubringen, über die sie sprechen möchte. Zunächst präsentiert sie dabei eine Analyse ihrer Herangehensweise an die Schulter-Nacken-Übung, die sie aufgrund der üblicherweise vorhergehenden Misserfolge beim Üben als resignativ-pessimistisch beschreibt (S12). KL rät ihr daraufhin lediglich, diese Übung im Moment noch komplett auszulassen. Sie schaltet sich in dieser Phase immer wieder in die Erzählpassagen TNs nachfragend ein und versucht so unterschwellig, den Gesprächsverlauf wieder stärker zu beeinflussen. Doch auch das folgende Thema wird initiativ von TN vorgegeben. Sie beschreibt die für sie unproblematische Anwendung der Atem-Übung, was verglichen mit ihren bisher ausschließlich negativen Selbstbeschreibungen überraschend anmutet. Allerdings schlägt sich ihr typisches Handlungsmuster, sich selbst in erster Linie als negativ oder defizitär darzustellen, im folgenden Wortwechsel in der Einschätzung ihrer sportlichen Freizeitaktivitäten nieder. Sie hatte auf die eher beiläufig geäußerte Bemerkung KLS, sie treibe ja Sport, mit der Aussage „**n bisschen**“ geantwortet, woraufhin KL dieses Thema über mehrere Sprecherwechsel aufrecht erhält. KL reagiert an dieser Stelle ungewöhnlich scharf und lässt nicht von dem eigentlich nebensächlichen Gegenstand ab,

obwohl TN mehrmals versucht, einzulenken und diesen Themenbereich zu verlassen. Man gewinnt den Eindruck, KL fühle sich durch das permanente Understatement der Teilnehmerin gepaart mit dem bereits mehrfach vorgebrachten, eher skeptisch anmutenden Beendigungssignal „**ja gut**“ provoziert. In einer ebenfalls untypischen Weise reagiert sie so auch im Folgenden, als sie den von TN geschilderten positiven Umgang mit der Atem-Übung hinterfragt und damit dazu beiträgt, einen eigentlich von TN als Erfolg beschriebenen Aspekt in einen Misserfolg umzudeuten. Damit verhält sie sich zu ihrer bisherigen Strategie der Umdeutung von negativen Darstellungen in positive diametral entgegengesetzt. Als TN jedoch im darauffolgenden Segment wieder dazu zurückkehrt, sich selbst als defizitär zu beschreiben, schwenkt KL ebenfalls wieder auf ihr ursprüngliches Beratungshandeln um und deutet die von TN geschilderten „**Konzentrationsprobleme**“ positiv als „**gesunde Reaktion**“ (S14).

Im Anschluss lenkt zum ersten Mal seit dem Gesprächseinschnitt in S11 KL das Gespräch sehr gezielt auf einen Bereich, der ihr offenbar ein Anliegen ist. Sie konfrontiert TN mit der These, dass es ihr Thema sei, permanent sehr hohe Anforderungen an sich selbst zu stellen. Obwohl TN ihr in der Anschlussäußerung darin zurückhaltend zustimmt, trägt sie dafür Sorge, dieses Gebiet sofort wieder zu verlassen, indem sie als einen weiteren Grund für ihre andauernden Misserfolge ihr unregelmäßiges Üben angibt. Offensichtlich kann oder möchte sie die therapeutischen Analysen von KL nicht annehmen.

Hieran schließt sie erneut eine Darstellung ihrer Übungspraxis an, in der sie einzelne Erfolgsbeschreibungen mit der Benennung von Misserfolgen verbindet. KL akzeptiert den Wechsel der Thematik und verhält sich zunächst zusammenfassend-interpretierend wie bereits in den ersten Segmenten. Im weiteren Verlauf versucht sie, gemeinsam mit TN Abhilfestrategien gegen externe Störungen während des Übens im Esszimmer zu entwickeln. Dabei zielt sie darauf, TN dazu zu bewegen, selbst an der Lösung ihres Übungsproblems mitzuarbeiten. Diese beteiligt sich jedoch nur am Rande und stellt stattdessen erneut ihre Frustration dar, die durch die Störungen und den damit verbundenen erneuten Misserfolg beim Üben ausgelöst wird. In dieser Phase des Gesprächs entsteht verstärkt der Eindruck, für TN stehe nicht das Bearbeiten ihrer Schwierigkeiten im Vordergrund sondern das Berichten darüber. Im nächsten Segment (17) stellt sie zwei im Vergleich zu ihrer sonstigen Übungspraxis herausragenden Entspannungserlebnisse im Rahmen des Kurses dar. Als KL jedoch analytisch nachfragt, was die

damalige Situation ausgezeichnet hat, um evtl. Faktoren zu erschließen, die das Zur-Ruhe-Kommen für TN erleichtern, kann sie sich nicht erinnern und betont lediglich immer wieder, wie positiv sie diese Abende empfunden hat. Von der Beschreibung dieser Highlights leitet TN im Anschluss kontrastiv zu ihrer aktuellen Alltagssituation, die vor allem durch häufige Korrekturarbeiten gekennzeichnet ist. Daraufhin wiederholt KL den allgemeinen Rat, TN solle über die Erstellung eines Plans lernen, verändert mit Stressspitzen umzugehen. TN interpretiert den Begriff Plan im Bezug auf die ursprüngliche Aufgabenstellung des Kursabends und erläutert eine Möglichkeit, AT in ihrem Berufsalltag einzubauen, schildert jedoch zugleich, dass sie bei ihren Versuchen bisher immer gescheitert ist. An dieser Stelle folgt KL ihrer Veränderung des Themas zurück zur eigentlichen Aufgabenstellung des Abends nicht, sondern verweilt an dem von ihr zuvor eingebrachten Notwendigkeit eines allgemein zu verändernden Umgangs mit alltäglichen Stresssituationen. Im Folgenden konfrontiert sie TN mit zwei Bereichen, in denen diese sich – nach KLS Hypothese – durch extreme Anforderungen an sich gepaart mit der Unfähigkeit, Tätigkeiten wie Kochen oder Gartenarbeit an andere abzugeben, ein solchermaßen erhöhtes Stresslevel erzeugt, das es ihr unmöglich macht, erfolgreich AT anzuwenden, da sie permanent das Gefühl hat, irgendetwas noch nicht zur eigenen Zufriedenheit erledigt zu haben. Durch geschickte Fragen an eben diesen Problembereich herangeführt, kommt es tatsächlich dazu, dass TN den ihr eigenen Perfektionsdrang erstmals im Gesprächsverlauf explizit problematisiert. KL schließt an diese Selbsterkenntnis eine Abschlussbemerkung an, in der sie das Verhalten der Teilnehmerin im oben beschriebenen Zusammenhang auf den Bereich des AT zurückführt und ihr eine Handlungsform nahe legt, in der sie sich in Situationen eigener Überanforderung über den Einsatz von AT bewusst zurücknehmen soll, um auszuprobieren, ob sie tatsächlich nicht in der Lage ist, es auszuhalten, wenn manche Dinge nicht nach ihrem „**Schema**“ ablaufen. In diesem Moment hat KL ihr Beratungsziel erreicht. In den letzten zwei Segmenten gelingt es KL zum ersten Mal im zweiten Teil des Gesprächs, tatsächlich die Führung der Beratung zu übernehmen und TN zur – zumindest verbalen – Auseinandersetzung mit einem Punkt anzuhalten, den sie für eine Verbesserung ihrer Situation als unerlässlich ansieht. TN schließt zwar nochmals eine Äußerung an, in der sie alle im Gespräch bearbeiteten Aspekte vernachlässigt und die Problematik wieder auf einer zeitlichen Ebene zurückverlagert, wie sie sie zu Beginn des Gesprächs thematisiert hatte. Damit macht sie auch an dieser Stelle erneut deutlich, dass es ihr nicht

möglich zu sein scheint, die Ratschläge, welche KL ihr aus einem therapeutischen Blickwinkel, den sie selbst durch ihr Verhalten in der Beratung eröffnet und eingefordert hat, erteilt, anzunehmen und für sich zu nutzen. KL übergeht diesen Rückschritt allerdings, da sie sich wegen der anderen Teilnehmenden, die evtl. auch noch eine Lernberatung in Anspruch nehmen wollen, einem Handlungsdruck ausgesetzt sieht und beendet die Lernberatung.

6.7 Reflexionen der Kursleiterin im Interview

Die Reflexionen, welche die Kursleiterin im Rahmen des direkt im Anschluss an die Sitzung durchgeführten Interviews äußerte, sollen an dieser Stelle zunächst in den zentralen Punkten deskriptiv zusammengefasst werden, bevor sie in der analytischen Abstraktion mit in die Interpretation einfließen¹²⁹. KL betont im Interview zunächst, dass sie sich in der Lernberatung **„unwohl gefühlt“** hat. Zu einem späteren Zeitpunkt beurteilt sie ihr Lernberatungshandeln insgesamt als **„schlecht“**. Sie thematisiert die unklaren Rahmenbedingungen (fehlende Absprachen über Zeitdauer, Wechsel zwischen den einzelnen Gesprächen usw.) und bemerkt, sie habe sich nicht **„echt“** gefühlt. Die ursprüngliche Zielsetzung der Lernberatung habe sie im Verlauf der Gespräche **„stark selber verloren“**, was sie vor allem mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden begründet, für die das vorgegebene Thema Alltag nach KLS Einschätzung keinen **„Herzenswunsch“** darstellte. Auf den Vergleich der Lernberatung mit ihrer beruflichen Arbeit in der Klinik angesprochen, grenzt sie beide Felder vor allem über den inhaltlichen Schwerpunkt (AT vs. Gesundheit) ab, bemerkt jedoch, dass sie prinzipiell viele Parallelen erkennt. Im Folgenden differenziert sie zunächst aus, was ihre Rolle als Lernberaterin von der einer Kliniksozialarbeiterin unterscheidet (Lernberaterin = Auslöserin selbstsorgender Lernprozesse), im weiteren Verlauf des Satzes kommt sie jedoch nur fünf Zeilen später zu der Feststellung, beide Tätigkeiten seien **„im Prinzip ... identisch“**. Daraufhin nochmals direkt nach der Abgrenzung beider Tätigkeiten befragt, führt sie den Gedanken einer Parallelität beider Bereiche weiter aus: **„Es gibt eigentlich keinen [Unterschied, A. S.] weil ja (..) also ich will ja dass die Leute alleine mit ihren Problemen klarkommen das will ich auf beiden Ebenen“**¹³⁰.

¹²⁹ Hierbei muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich das Interview nicht speziell auf die analysierte Lernberatungssequenz sondern auf alle durchgeführten Gespräche bezieht. Aus diesem Grund wurde auch ein – für diese Analyse irrelevanter – Teil des Interviews in der Darstellung ausgelassen (vgl. Anhang).

¹³⁰ An dieser Stelle offenbart sich ihr therapeutisch orientiertes Selbstverständnis, nach dem auch im AT-Kurs die Heilung der Lernenden für sie im Vordergrund steht.

Gleichzeitig betont sie jedoch immer wieder, sie habe sich als Lernberaterin unwohl gefühlt. Nachdem sie die Frage nach der Abgrenzung der Gespräche von therapeutischen Interventionen damit beantwortet hat, dass diese ihr „**bewusst**“ gewesen sei, sie die Grenze nach ihrer Wahrnehmung jedoch trotzdem an verschiedenen Stellen überschritten hat, kommt sie nochmals auf ihre Unsicherheit in der neuen Rolle als Lernberaterin zu sprechen. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie sich hinsichtlich der eigentlich von ihr zu verfolgenden Zielsetzung („**und da bin ich sehr unsicher wie ich Lernimpulse setzen kann so dass der Teilnehmer wirklich (..) was seinen Weg angeht (..) einen größeren individuellen Profit erzielt als wenn ich ihm was vortete was ich heute schon öfter gemacht hab**“). Sie problematisiert also ihr eigenes Verhalten in den Lernberatungen, merkt dabei jedoch an, dass dieser Aspekt ihr erst nach Abschluss der Sitzung „**während der Autofahrt**“ aufgegangen ist.

6.8 Analytische Abstraktion

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in der untersuchten Lernberatungssequenz nur sehr wenige Lernberatungselemente auftauchen. KLS Beratungsverhalten zeichnet sich in erster Linie durch die Unterbreitung immer wieder auf die Gesundheit der Teilnehmerin ausgerichteter, therapeutischer Ratschläge aus. Allerdings zeigt die Analyse, dass TN diese genau an diesen Stellen nicht positiv nutzt oder weiter aufgreift. Letzten Endes erhält der/die Lesende am Ende des Gesprächs den Eindruck, dass weder auf Lernen ausgerichtete noch therapeutische Interventionen gegriffen haben.

Auf der Basis dieses Gesamtergebnisses möchte ich mich nochmals detailliert dem Verhalten der beiden Beteiligten zuwenden.

In der ausführlichen Darstellung ihrer Symptome am Beginn des Gesprächs verdeutlicht TN ihren immensen Leidensdruck und implizit auch ihr Heilungsbedürfnis. MADER (1983) würde dies als ein verdecktes Therapieangebot von TN an KL bezeichnen. Entscheidend wäre nun jedoch in seiner Perspektive die Frage danach, wie KL mit diesem Angebot umgeht, welche professionellen Handlungen sie vollzieht, um therapeutisch aktiv zu werden oder aber ob und wie sie sich von dieser Handlungsform abgrenzt. Die Analyse des Gesprächs zeigt, dass und wie/wodurch sie das Therapieangebot der Teilnehmerin grundsätzlich annimmt. Sie nimmt es an, obwohl weder der institutionelle Rahmen der Situation (als Lernanlass), der organisatorische Gesprächsrahmen (offener Beratungsraum mit Publikumsverkehr, Hintergrundgeräuschen u. a. m.), noch ihre Beziehung zur Teilnehmerin dem eines therapeutischen Arbeitens angemessen sind. Und

noch weiter: Sie nimmt es an, ohne dies in irgendeiner Phase des Gesprächs explizit fest- oder herauszustellen.

TN stellt sich nahezu kontinuierlich während des gesamten Beratungsprozesses als defizitär dar. Lernprozesse kommen im ersten Teil des Gesprächs (bis S11) nur in Form von Nicht-Lernen über das Konstatieren von Misserfolgen zur Sprache. Darauf richtet die Kursleiterin nun eine Beratungsstrategie aus, die eben diesen negativen Selbstbeschreibungen positive Umdeutungen gegenüber stellt. (Zu einem Bruch kommt es nur einmalig in S13). Auch diese Strategie basiert auf einer unterschwelligem therapeutischen Grundhaltung. In eine ähnliche Richtung weisen die Versuche KLs, vor allem externe Anforderungsfaktoren, denen TN ihrer Eingangshypothese nach sozusagen ausgeliefert zu sein scheint, zu betonen. Dieses verfolgt sie vor allem im ersten Teil des Gesprächs. Gegen Ende verlässt sie diese Strategie, offenbar hat sich ihre der Beratung zugrunde liegende Hypothese auf der Basis der Äußerungen und Verhaltensweisen von TN geändert. Als dritte Form von Verhaltensweisen lassen sich die feststellenden Ratschläge klassifizieren, mit denen KL versucht, TN Hilfestellungen für eine aktive Veränderung ihrer Lebenssituation an die Hand zu geben. TN macht im Gespräch aber durchgängig (wenn auch ausschließlich implizit) deutlich, dass der Wunsch nach Verhaltensänderungen für sie zunächst nicht zentral zu sein scheint. Vielmehr erwächst der Eindruck, sie wolle in erster Linie einmal über ihre Probleme sprechen.

Zum Teil liegen in den erteilten Ratschlägen Lernanlässe, die KL dann – man könnte sagen in einer personalen Lernberatung bezogen auf die Bereiche, welche es TN unmöglich machen, Lernprozesse im verhaltenstherapeutischen Sektor des Lerngegenstandes zu durchlaufen – aufzuzeigen versucht. Doch an diese knüpft TN an keiner Stelle positiv an. Es kann im Text gezeigt werden, dass therapeutisches Verhalten der Kursleiterin an einigen Stellen mit dem Verhalten einer Lehrenden abwechselt, welche die Lösungen für die (Lern-)Probleme der Teilnehmenden selbst gibt. Dominant ist jedoch das Verhaltensmuster der Therapeutin.

Allerdings ist es an dieser Stelle insgesamt als fraglich einzustufen, ob die Problematik TNs noch als eine über Lernen anzugehende, als ein Lernproblem gedeutet werden kann oder ob aufgrund ihres offensichtlich immensen Leidensdrucks und ihrer extrem belasteten Lebenssituation nicht längst ein Stadium erreicht ist, an dem Lernen im gängigen Sinn nicht mehr greifen kann. Trotzdem wählt TN mit dem Besuch eines Volkshochschulkurses explizit die Organisationsform des Lernens, um sich mit

ihren Schwierigkeiten auseinander zusetzen. Dabei definiert sie ein persönliches Lernthema, welches vor allem im Herstellen eines leiblich-sinnlichen Bezugs zu sich selbst besteht.

Es wäre denkbar, dass KL es – bewusst oder unbewusst – als zynisch erachtet, TN auf ihre angeblichen Lernoptionen zu verweisen und damit ein Stück ihrer Lebensrealität zu verleugnen. Andererseits tut sie durch ihr implizit therapeutisches Verhalten letzten Endes nichts anderes, denn sie akzeptiert das Lernumfeld äußerlich als angemessenen Rahmen, der an keiner Stelle reflexiv hinterfragt wird, handelt aber auf dem Hintergrund, dass Lernen offensichtlich nicht greifen kann, quasi verdeckt therapeutisch. Dabei steht die Gesundheit der Teilnehmerin als Person für sie im Mittelpunkt. Auf der Basis eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses diagnostiziert und rät sie ihr zu medizinischen wie auch verhaltenstherapeutischen Maßnahmen. Dabei haben die beiden jedoch an keiner Stelle explizit thematisiert, welche Art von Gespräch sie führen möchten. Es liegt vor allem keine wie auch immer geartete Vereinbarung über ein therapeutisches Gespräch vor.

Als problematisch erweist sich dabei auch, dass KL das System, welches die Teilnehmerin rasch in der Beratung etabliert, an keiner Stelle verlässt. Sie thematisiert weder die negativen Selbstdarstellungen, noch die kontinuierliche implizite Weigerung, das eigene Verhalten zu verändern. Sie äußert sich nicht zum Grenzbereich, in den das Gespräch eintaucht oder zu ihrer Rolle als Lernberaterin. KL durchbricht an keiner Stelle den durch TNs Verhalten vorgegebenen Gesprächsrahmen. Sie thematisiert keines der Phänomene explizit oder reflexiv, womit sie eine grundlegend andere Gesprächsebene eröffnen würde. Stattdessen folgt sie TN in ihren Schleifen und versucht, ihr eine Verhaltensänderung unbedingt nahe zubringen.

Auf ihr Selbstverständnis bezogen lässt sich ein therapeutisch-medizinischer Schwerpunkt feststellen, der sich evtl. auch aus ihrer beruflichen Tätigkeit im Krankenhaus erklärt. Diesen Aspekt deutet KL auch in ihrer persönlichen Abschlussreflexion an (vgl. Anhang). Im Interview zeigt sich, dass ihr Selbstverständnis grundlegend dem einer Therapeutin entspricht, da es primär auf die (Wieder-)Herstellung der Gesundheit der Teilnehmerin abzielt. Am deutlichsten zeigt sich dies an dem Punkt im Interview, als es ihr schwer fällt, ihre Tätigkeit im beruflichen Umfeld von der als Kursleitende im Bereich AT abzugrenzen („im Prinzip is identisch, ja.“). Allerdings reflektiert sie an anderen Stellen mehrmals ihren Status als Berufsanfängerin im Bereich Lernberatung und definiert dort auch zukünftige Handlungsfelder aus, die sie,

wie sie feststellt, in den aufgezeichneten Gesprächen nach ihrer Einschätzung nicht einlösen konnte.

Was TN angeht, so äußert sie sich im Gegensatz zu KL abschließend zufrieden über die von ihr positiv empfundene Lernberatung, obwohl die Lernprozesse und die therapeutischen Ratschläge KLS an den meisten Stellen von ihr nicht aufgegriffen. Sie benennt die Lernberatung auf dem Befragungsbogen zum einen als allgemein-erfreulichen Aspekt der Sitzung, zum anderen beurteilt sie sie auf die direkte Nachfrage hin als „hilfreich“, führt jedoch an, dass sie ihr in erster Linie wieder ihre „alten Probleme“ aufgezeigt habe. Dies bestätigt die These, dass TN bereits ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Situation sowie ihre persönlichen Problematiken besitzt, es ihr bisher jedoch nicht möglich ist, konkrete Verhaltensänderungen vorzunehmen.

In der Lernberatungssituation hat ein verdeckt therapeutisches Gespräch also offensichtlich zumindest z. T. den Bedürfnissen beider Beteiligten entsprochen. TN suchte das „private“ Gespräch mit der Kursleiterin, um über ihre persönliche Situation zu sprechen, die sie ansonsten im Kursgeschehen vor der Gruppe an keiner Stelle thematisierte. Anstatt also wie vor allem zu Beginn des Kurses verstärkt am Ende der Sitzungen den Kontakt zu KL zu suchen, wobei in diesen kurzen Gesprächen zwischen Tür und Angel häufig ähnliche Themengebiete auf einer oberflächlicheren Ebene angesprochen wurden, ergreift sie nun sofort die Gelegenheit, ein Gespräch unter vier Augen mit der Kursleiterin im regulären Rahmen des Kurses und sogar auf deren explizite Bitte hin zu erhalten. Sie beansprucht Lernberatung, ohne zuvor an der Aufgabenstellung gearbeitet zu haben, auch dies weist schon darauf hin, dass es ihr nicht in erster Linie um die Thematisierung von Lernschwierigkeiten geht, sondern sich vielmehr ein tiefgehendes Bedürfnis dahinter verbirgt.

Die Rolle und Funktion der Kursleiterin wird im Gesprächsverlauf zwischen den beiden Akteurinnen ausgehandelt, wobei beide ihr (Selbst-) Verständnis einer Lehrenden mit einbringen. KL verfolgt von Beginn an einen höchst eigenen Beratungsstil, der zwar häufig engführend, interpretierend und nur selten entwickelnd verfährt, andererseits signalisiert sie durch ihr Verhalten immer auch ein Mindestmaß an Kooperationsbereitschaft. Bereits im ersten Teil des ersten Segments deutet sich diese Ambivalenz bzw. dieses besondere Rollenverständnis an.

TN interpretiert die Rolle einer Kursleitenden durchgängig als sehr stark und stattet sie mit vielfältigen Entscheidungskompetenzen aus. Eine denkbare

Hypothese wäre, dass sich darin ihr eigenes Verständnis von sich selbst als Lehrerin zumindest z. T. widerspiegelt. KL zweifelt oder problematisiert dieses Verhalten von Anfang an nicht, sondern geht in gewisser Weise bisweilen darauf ein. Es gelingt ihr aber trotzdem, das allzu starke Bild durch einige eingeschobene Äußerungen immer wieder zu korrigieren und zu relativieren. Das Selbstverständnis, von dem das der Lernberaterin in der analysierten Sequenz abzugrenzen wäre, bildet insgesamt nicht das der Lehrenden sondern vielmehr das der Therapeutin.

Interessant erscheint auch, dass Lernberatungshandeln also offensichtlich nicht – wie in der Literatur zum Thema vollzogen – ausschließlich gegen *Lehrverhalten* abzugrenzen ist, sondern noch vielfältige andere Schnittpunkte aufzuzeigen wären. An dieser Stelle schließt sich auch die allgemeine Frage an, inwiefern ein Konzept wie das von Lernberatung im Kontext von körperbezogenen, verhaltenstherapeutisch orientierten Kursen in der Erwachsenenbildung überhaupt greifen kann, eine Frage, die bezogen auf den Bereich des selbstgesteuerten Lernens bereits im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs immer wieder thematisiert und in unterschiedlichen Phasen sehr verschieden beantwortet wurde.

Des Weiteren zeigt sich, dass eine Bearbeitung und Veränderung des Selbstverständnisses auf der Ebene primär kognitiver Auseinandersetzung mit seiner theoretischen Begründung und Notwendigkeit offenbar nicht ausreichen, ein langjährig erworbenes Handlungswissen sowie das mit unbewussten und emotionalen Ebenen verknüpfte individuelle Selbstverständnis zu modifizieren. Allerdings muss an dieser Stelle in Rechnung gestellt werden, dass es sich um eine Sequenz handelt, die bezogen auf den Lernprozess der Kursleiterin zu einem recht frühen Zeitpunkt erhoben wurde.

An unterschiedlichen Stellen des Beratungsgesprächs werden gesellschaftlich bedingte, zumeist geschlechtsspezifische Problemlagen, die sich in der Lebenssituation der Teilnehmerin auswirken, mitbearbeitet. Doch auch diese werden nicht explizit als solche benannt. Sie bedingen jedoch, dass die Problemlagen der Teilnehmerin ein Maß an Komplexität und Reichweite erhalten, welches weit über die Möglichkeiten eines Lernberatungsgesprächs hinausweist.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Betrachtet man die vorliegende Arbeit abschließend, so wird deutlich, dass sie in erster Linie die Absicht verfolgte, Lernprozesse aus dem Bereich des selbstgesteuerten Lernens auf der Basis einer umfassenden Kenntnis der ihnen zugrundeliegenden theoretischen Debatte und Programmatik in ihrer tatsächlichen Umsetzung analytisch zu betrachten, um so Anhaltspunkte für eine weitere Ausdifferenzierung nicht allein auf der Basis theoretischer Auseinandersetzungen sondern auch rückgebunden an die tatsächliche erwachsenenbildnerische Praxis zu gewinnen.

Dieser Zielsetzung konnte die Arbeit in verschiedenen Punkten nachkommen. Bezogen auf den Teilbereich Lernberatung wurde so z. B. die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Begriffs in einer umfassenden Konzeption ebenso deutlich wie die Möglichkeit, dabei auf bereits vorliegende Konzeptionen zurückzugreifen und für die heutige Situation anschlussfähig zu machen oder aber einzelne aktuelle Ansätze miteinander zu verbinden.

Die umfassende Auseinandersetzung mit methodischen Fragen half, Zielrichtung, Vorgehensweise und Begründungen qualitativer Interaktionsanalysen nachvollziehen zu können und so auch bzw. gerade in einem qualitativen Forschungsprozess regelgeleitetes und methodologisch fundiertes Vorgehen zu gewährleisten. So konnte ein Vorgehen realisiert werden, das sich nicht mit der lediglichen Benennung zweier Forschungsrichtungen als analytische Groborientierungen begnügt, sondern tiefergehend nach deren Sinn und Unsinn im erwachsenenbildnerischen Zusammenhang fragt und daraus Konsequenzen für die eigene Untersuchung zieht.

In der tatsächlichen Interaktionsanalyse nun, die als das eigentliche Ziel der theoretischen Vorarbeiten trotz einiger Umwege nie aus dem Blick verloren wurde, konnte ein Stück erwachsenenbildnerischer Realität in wissenschaftliche Beschreibung zurück überführt werden, wodurch sich in der Praxis vollziehende Prozesse wieder der theoretischen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden können. Sie schlägt so eine Brücke zwischen weiterzuentwickelnder Theorie und tatsächlicher Umsetzungspraxis.

Eine Rückbindung der Erkenntnisse der Analyse in einer Weiterentwicklung der Weiterbildungskonzeption für Kursleitende steht nun noch aus. In diesem Zusammenhang möchte ich hier lediglich die Möglichkeit der Nutzung von Analysen wie der in dieser Arbeit durchgeführten im fortbildungsdidaktischen Sinne sog. „Interpretationswerkstätten“ andeuten.

Ebenso könnte anknüpfend an diese Arbeit der Frage nach der grundsätzlichen Vereinbarkeit von selbstgesteuertem Lernen und Kursen körperbezogener Therapieverfahren im Rahmen der Gesundheitsbildung – evtl. anhand weiterer empirischer Analysen – nachgegangen werden. Eine weitere Anschlussfrage bildet die nach dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Therapie, das zwar theoretisch bereits vielfach bearbeitet wurde, dabei jedoch noch nicht auf tatsächlich erhobene Situationen Bezug nahm.

So wirft diese Arbeit evtl. mehr Fragen auf als sie vorerst zu beantworten in der Lage ist. Sie ermöglicht nach meiner Einschätzung jedoch trotzdem einen ersten Einstieg in die Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung selbstgesteuerten Lernens sowie den dabei auftretenden Schwierigkeiten und Chancen der Umsetzung von Lernberatung für ehemalige Lehrende.

NACHWORT

Der Prozess des Erstellens dieser Diplomarbeit korrespondierte in vielen zentralen Punkten mit ihrem Inhalt, den Prinzipien selbstgesteuerten, eher sogar noch denen selbstsorgenden Lernens. Ich möchte diese Arbeit daher mit einem Vergleich im Hinblick auf eben diese Parallelität abschließen, in dem darüber hinaus nochmals rückblickend ihr Entstehungsprozess dargelegt sowie abschließend reflektiert wird¹³¹.

Zu Beginn der Diplomarbeitsphase stand ich (wie alle anderen am Beginn eines solchen Unternehmens auch) zunächst vor dem überaus *komplexen Ausgangsproblem*, mir innerhalb einer eng begrenzten Zeitspanne ein bestimmtes, selbst gewähltes Themengebiet neu zu erschließen. Diese Tatsache stellte anfänglich ganz im Sinne des Konzepts selbstsorgenden Lernens eine klare *Überforderung* für mich dar, die ich produktiv umsetzen und für mich nutzen musste.

Bei der Erarbeitung waren mir die *Auswahl der einzelnen Materialien*, die *Zeiteinteilung* innerhalb des vorgegebenen Rahmens sowie der *Einsatz von Lernstrategien* völlig freigestellt und selbst überlassen. Die dafür nötigen *Werkzeuge* fand ich zwar nicht zusammengestellt in einer eigens dafür komponierten Lernarchitektur vor, sie waren mir aber bereits im Laufe meines Studiums an die Hand gegeben worden.

Beim Versuch, diese komplexe Aufgabe zu bewältigen, umkreiste ich die unterschiedlichen Themengebiete auf den drei Ebenen von *Überblick*, *Struktur* und *Tiefe* und setzte mich dabei mit dem im Rahmen des Studiums etablierten sowie meinem persönlichen *Anspruchsniveau* auseinander. Ich experimentierte mit unterschiedlichen *Arbeitsweisen*, Arten der *Tagesstrukturierung* sowie *Sozialformen*, beschritt diverse *Irrwege* und erhielt bisweilen *Lernberatung*. Tag für Tag stand ich vor dem Problem, meine eigene *Motivation* aufrecht zu erhalten, wofür ich unterschiedlichste Strategien und (personelle wie auch kognitive und emotionale) *Ressourcen* zu nutzen lernte. Der Einsatz *reflexiver Elemente*, die ich im Rahmen des QINEB-Projekts kennen gelernt hatte, eröffnete mir neue Zugänge zu meinem eigenen Lernen und vertiefte dabei gleichzeitig meinen (auf den Inhalt von QINEB wie auch die Diplomarbeit bezogenen) Lernprozess. So führte ich während der gesamten Erstellung dieser Arbeit in den vergangenen neun Monaten ein „*Diplomjournal*“, welches als Mischung aus zur Selbstsorge

¹³¹ Als erste thematisierte übrigens meine Kommilitonin Serina Megrdichian übrigens diese Idee bereits in der Anfangsphase der Erstellung unserer Diplomarbeiten.

anhaltendem Externalisierungsinstrument und Forschungstagebuch sowie zeitweise auch zur Kanalisierung von Frustrationen fungierte. Darüber hinaus hielt ich die von mir bearbeiteten Texte in Form einer „*Dokumentation der Lernwege*“ fest, was mich zum einen zu einer disziplinierten Arbeitsweise anregte, mir aber auch immer wieder half, meinen Lernweg nachträglich nochmals nachzuvollziehen und damit den Prozess, in dem sich mein Wissen mehr und mehr in neuen Strukturen organisierte, reflektieren zu können.

Dabei lernte ich mein eigenes Lernen und meine Art, zu Denken und komplexe Probleme zu lösen am Ende meines Studiums noch einmal völlig neu und anders kennen. Meine im Laufe der Zeit erworbenen (sinnigen oder auch unsinnigen) Verhaltensweisen beim Lernen wurden dadurch der Reflexion zugänglich, was letztlich dazu führte, dass ich sie erstmals auch als beeinflussbar wahrnahm.

Ich möchte es noch grundlegender formulieren: Die *reflexive Grundeinstellung*, welche ich bereits während der letzten zwei Jahre meines Studiums, vertiefend in der Teilnahme an QINEB sowie parallel dazu nochmals fokussiert und in praktische Handlungen und Haltungen umgesetzt während der Erstellung dieser Diplomarbeit meinem eigenen Lernen gegenüber entwickeln konnte, regte einen Lernprozess an, der weit über die in dieser Arbeit darstellbaren inhaltlichen Aspekte hinausgeht.

So stellt diese Arbeit also das (aufgrund der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Lernprozessen zwangsläufig vorläufige) Endprodukt eines im besten Sinne „selbstgesteuerten“ Lernprojektes dar, in dessen Verlauf ich immer wieder die Möglichkeit hatte, theoretisch Gelerntes anhand der Umsetzung in meiner persönlichen Lern- und Arbeitspraxis zu reflektieren und mit dieser zu verschränken. An dieser Stelle ist es mir daher wichtig, meiner Dankbarkeit für diese bemerkenswerte Möglichkeit, mein Studium in dieser Form mit einer Chance zur persönlichen Weiterentwicklung auf mehr als einer ausschließlich inhaltlich-theoretischen Ebene zu beenden, deutlichen Ausdruck zu verleihen.

LITERATURVERZEICHNIS¹³²

- ABELS, Heinz:** *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie.* Opladen/Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) **1998.** (= Hagener Studentexte zur Soziologie. 1)
- AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert; MATTHEIER, Klaus J. (Hrsg.):** *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Zweiter Halbband.* Berlin, New York (Walter de Gruyter) **1988.** (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 3.2)
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.):** *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie.* Reinbek bei Hamburg (Rowolth) **1973.**
- ARNOLD, Rolf:** *Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 23. Jg. (**1983**), S. 893-912.
- ARNOLD, Rolf:** *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1985.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- ARNOLD, Rolf:** *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1996.** (Arnold **1996a**)
- ARNOLD, Rolf:** *Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Jg. (**1996**), S. 719-730. (Arnold **1996b**)
- ARNOLD, Rolf:** *Deutungsmusteransatz.* Aus: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. (Loseblattsammlung)* Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) **1994.** S. 1-11 (Nr. 6.30.10).
- ARNOLD, Rolf; KADE, Jochen; NOLDA, Sigrid (Hrsg.):** *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17)
- ARNOLD, Rolf; SCHÜBLER, Ingeborg:** *Einleitender Überblick.* Aus: Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid u. a. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.** (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17) S. 1-5. (Arnold, Schübler **1998a**)

¹³² Dieses Literaturverzeichnis wurde auf der Basis einer Datenbank im Literaturverwaltungsprogramm LiteRat erstellt. Die im Text verwendeten Kürzel werden dabei nur dann in Klammern hinter Literaturangabe genannt, wenn von dem/der betreffenden Autor/in mehrere Veröffentlichungen desselben Jahres in der Datenbank enthalten sind und die Kürzel mit a, b, c unterschieden werden. (vgl. zum Programm LiteRat: <http://www.uni-duesseldorf.de/literat> [16.05.01]). Bei Angaben zu Literatur aus dem Internet wird nach der mittlerweile mehr oder weniger gängigen Regelung die betreffende Internetadresse sowie das Datum des Aufrufes in eckigen Klammern angegeben.

- ARNOLD, Rolf; SCHÜBLER, Ingeborg:** *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) **1998.**
- ARNOLD, Rolf; SIEBERT, Horst:** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1997.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 4)
- BARZ, Heiner:** *Beratung und Therapie. Bemerkungen zur Grenze zwischen Managementtool und Individualisierungstherapie.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2000, H. 46, S. 33-39.
- BECK, Ulrich:** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M. (Suhrkamp) **1986.**
- BEINKE, Lothar; ARABIN, Lothar; WEINBERG, Johannes (Hrsg.):** *Zukunftsaufgabe Weiterbildung.* Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) **1980.** (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.)
- BERGMANN, Jörg R.:** *Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie.* Aus: Bonß, Wolfgang; Hartmann, Heinz (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung.* Göttingen (Otto Schwart & Co) **1985.** (=Soziale Welt. Sonderband 3) S. 299-320.
- BERGMANN, Jörg R.:** *Konversationsanalyse.* Aus: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* München (Psychologie Verlags Union) **1991.** S. 213-218.
- BERGMANN, Jörg R.:** *Ethnomethodologische Konversationsanalyse.* Aus: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse.* Tübingen (Max Niemeyer Verlag) **1994.** S. 3-16.
- BLUMER, Herbert:** *Der methodologische Standpunkt des Symbolischen Interaktionismus.* Aus: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie.* Reinbek bei Hamburg (Rowolth) **1973.** S. 80-146.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.):** *Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme.* Bonn (BMBF) **1998.**
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.):** *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter.* Bonn (BMBF) **1999.**
- BONß, Wolfgang; HARTMANN, Heinz (Hrsg.):** *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung.* Göttingen (Otto Schwart & Co) **1985.** (= Soziale Welt. Sonderband 3)
- BORN, Armin:** *Empirische Forschung in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Ein Versuch zur systematischen Rekonstruktion der Forschungsgeschichte.* Würzburg. Diss. 1989 Als Manuskript gedruckt.
- BORN, Armin:** *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der Forschungsprogramme.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1991.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.)
- BORN, Armin:** *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung.* Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2.,*

überarbeitete und aktualisierte Auflage Opladen (Leske + Budrich) 1999.
S. 329-339.

BREZINKA, Wolfgang: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung.* Weinheim und Basel (Beltz) 1971.

BROCKHAUS: *Brockhaus Enzyklopädie.* Mannheim (Brockhaus) Bd. 22.
19. Auflage 1993.

FREYTAG-LORINGHOVEN, Wolf-Dieter Frhr. von; ARIES, Wolf D.; KOCH, Rüdiger: *Gesundheitsbildung und Volkshochschulen. Bericht über die Informationstagung vom 4.-6. Mai 1983 in Kaiserslautern.* Bonn 1983.

DEITERING, Franz G.: *Selbstgesteuertes Lernen.* Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Verlag für angewandte Psychologie) o. J. (= Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management)

DEITERING, Franz G.: *Selbstgesteuertes Lernen.* Aus: Greif, Siegfried; Kurtz, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen.* Göttingen (Verlag für Angewandte Psychologie) 1996. (=Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management.) S. 155-160.

DERICHS-KUNSTMANN, Karin; AUSZRA, Susanne; MÜTHING, Brigitte: *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld (Kleine) 1999. (= Wissenschaftliche Reihe. 111)

DERICHS-KUNSTMANN, Karin; FAULSTICH, Peter; WITTPOTH, Jürgen (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) 1998. (= Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.)

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): *Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995.* Frankfurt a. M. (DIE) 1995. (= Materialien für Erwachsenenbildung. 3)

DIETRICH, Stephan: *Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?* Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Faulstich, Peter u. a. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) 1999. (=DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18) S. 14-23.

DIETRICH, Stephan: *Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 100-113.

DIETRICH, Stephan; FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) 1999. (= DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18)

DIKAU, Joachim: *Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung.* Aus: Beinke, Lothar; Arabin, Lothar; Weinberg, Johannes (Hrsg.): *Zukunftsaufgabe Weiterbildung.* Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1980. (=Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.) S. 25-60.

DITTMANN, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse.* Tübingen (Max Niemeyer Verlag) 1979.

- DOHMEN, Günther:** *Das "selbstgesteuerte Lernen" und die Notwendigkeit seiner Förderung.* Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (=Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.) S. 64-69.
- DOHMEN, Günther:** *"Selbstgesteuertes Lernen" als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung.* Aus: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter.* Bonn (BMBF) **1999.** S. 27-32.
- DUBS, Rolf:** *Scaffolding – mehr als ein neues Schlagwort.* In: *Schweizerische Zeitschrift für das kaufmännische Bildungswesen,* Jg. 1998, H. 5, S. 282-287.
- DUBS, Rolf:** *Lehren und Lernen – ein Wechselspiel.* Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Faulstich, Peter u. a. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999.** (=DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18) S. 57-70.
- EBERLE, Thomas S.:** *Ethnomethodologische Konversationsanalyse.* Aus: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Opladen (Leske + Budrich) **1997.** S. 245-279.
- ECKERT, Thomas; SCHIERSMANN, Christiane; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.):** *Beratung und Information in der Weiterbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1997.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.12)
- FAULSTICH, Peter:** *"Selbstorganisiertes Lernen" als Impuls für die Erwachsenenbildung.* Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (=Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.) S. 10-13.
- FAULSTICH, Peter:** *Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen".* Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Faulstich, Peter u. a. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999.** (=DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18) S. 24-39.
- FAULSTICH, Peter; ZEUNER, Christine:** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim, München (Juventa) **1999.** (= Basistexte Erziehungswissenschaft.)
- FLICK, Uwe:** *Qualitative Forschung. Theorie, Methode, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) **1995.**
- FLICK, Uwe; KARDOFF, Ernst von; KEUPP, Heiner (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* München (Psychologie Verlags Union) **1991.**
- FORNECK, Hermann J.:** *Selbstorganisiertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Antrittsvorlesung.* bisher unveröffentlichtes Manuskript **1999.**

- FORNECK, Hermann J.:** *Studienmaterialien zum Weiterbildungsstudiengang QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung. Selbststudienmaterialien I.* unveröffentlichtes Manuskript **2000**. (Forneck 2000a)
- FORNECK, Hermann J.:** *Studienmaterialien zum Weiterbildungsstudiengang QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung. Selbststudienmaterialien II.* unveröffentlichtes Manuskript **2000**. (Forneck 2000b)
- FORNECK, Hermann J.:** *Studienmaterialien zum Weiterbildungsstudiengang QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung. Selbststudienmaterialien IIIa.* unveröffentlichtes Manuskript **2000c**. (Forneck 2000c)
- FORNECK, Hermann J.:** *Studienmaterialien zum Weiterbildungsstudiengang QINEB – Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung. Selbststudienmaterialien IIIb.* unveröffentlichtes Manuskript **2000d**. (Forneck 2000d)
- FORNECK, Hermann J.; WRANA, Daniel:** *Zündende Erklärungen für tiefgreifendes Lernen. Die Justus-Liebig-Universität Gießen bietet eine völlig neue berufs begleitende Weiterbildung für Weiterbildner an.* In: Frankfurter Rundschau, Nr. 47/8 (D - Ausgabe) vom 24.02.2001.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim und München (Juventa) **1997**.
- FRIEDRICH, Helmut F.:** *Fertigkeiten und Umgebungen für selbstgesteuertes Lernen.* Aus: Nacke, Bernhard; Dohmen, Günther (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis.* Würzburg (Echter) **1996**. (= EB-Buch. 7) S. 42-58.
- FRIEDRICH, Helmut F.; MANDL, Heinz:** *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens.* Aus: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung.* Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Hofgreffe-Verlag für Psychologie) **1997**. (=Enzyklopädie der Psychologie. D1.4) S. 237-293.
- FRITZ, Gerd; HUNDSNURSCHER, Franz (Hrsg.):** *Handbuch der Dialoganalyse.* Tübingen (Max Niemeyer Verlag) **1994**.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth:** *Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich.* Aus: Tietgens, Hans; Venth, Angela; Kade, Sylvia (Hrsg.): *Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der pädagogischen Arbeitsstelle.* Frankfurt a. M. (PAS) **1987**. (=Forschung, Begleitung, Entwicklung.) S. 116-132.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth:** *Lernberatung.* Aus: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Pfirrmann, Monika (Hrsg.): *Beratung.* Frankfurt (PAS) **1991**. S. 9-10.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth:** *Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen - ein Gegensatz?* Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Faulstich, Peter u. a. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999**. (=DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18) S. 9-13.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth; PFIRRMANN, Monika (Hrsg.):** *Beratung.* Frankfurt (PAS) **1991**.

- FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth:** *Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 81-92.
- GARZ, Detlef:** *Die Methode der Objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung.* Aus: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim und München (Juventa) **1997.** S. 535-543.
- GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus (Hrsg.):** *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen.* Opladen (Westdeutscher Verlag) **1991.**
- GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.):** *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung".* Recklinghausen (Bitter) **2000.** (= EB-Buch. 20)
- GIESEKE, Wiltrud:** *Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozess von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. Perspektivverschränkung als gegenstandsadäquates Methodenarrangement.* Aus: Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hrsg.): *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Bremen **1986.** (=Tagungsberichte. 14) S. 118-127.
- GIESEKE, Wiltrud:** *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.* Oldenburg **1989.**
- GIESEKE, Wiltrud:** *Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen.* Aus: Kade, Jochen (Hrsg.): *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (PAS) **1990.** (=Berichte, Materialien, Planungshilfen.) S. 71-77.
- GIESEKE, Wiltrud:** *Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. Ein Beitrag zur Lehr- und Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen.* In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 42. Jg. (**1992**), H. 1, S. 10-16.
- GIESEKE, Wiltrud:** *Perspektivverschränkung als Ansatz für die Analyse von Programmplanungshandeln.* Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung".* Recklinghausen (Bitter) **2000.** (= EB-Buch. 20) S. 11-29. (Gieseke 2000a)
- GIESEKE, Wiltrud:** *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 10-17. (Gieseke 2000b)
- GIESEKE, Wiltrud; GORECKI, Claudia:** *Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse.* Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen*

Erwachsenenbildung". Recklinghausen (Bitter) **2000**. (= EB-Buch. 20) S. 59-114.

GIESEKE, Wiltrud; MEUELER, Erhard; NUSSL, Ekkehard (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M. **1992**. (= Beiheft zum Report.)

GIESEKE, Wiltrud; ROBAK, Steffi: *Seminar zum Planungshandeln - Videoanalysen*. Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Recklinghausen (Bitter) **2000**. (= EB-Buch. 20) S. 210-303.

GIESEKE, Wiltrud; SIEBERS, Ruth; ROBAK, Steffi : *Relationales Lernen und Normative Handlungsorientierung in einem Qualifizierungsangebot für Frauen. Empirische Lehr-Lernforschung am Beispiel eines Kursausschnitts*. Aus: Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid u. a. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998**. (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17) S. 187-220.

GREIF, Siegfried; KURTZ, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen (Verlag für Angewandte Psychologie) **1996**. (= Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management.)

GREIF, SIEGFRIED; KURTZ, HANS-JÜRGEN: *Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur*. Aus: Greif, Siegfried; Kurtz, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen (Verlag für Angewandte Psychologie) **1996**. (=Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management.) S. 19-31.

GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG E.V. (Hrsg.): *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. (Loseblattsammlung)* Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) **1994**.

HARKE, Dietrich; VOLK-VON BIALY, Helmut: *"Lernberatung" – Ein Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal in der betrieblichen Erwachsenenbildung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung.*, 20. Jg. (**1991**), H. 3, S. 23-28.

HEUER, Ulrike; ROBAK, Steffi: *Programmstruktur in professioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen*. Aus: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Recklinghausen (Bitter) **2000**. (= EB-Buch. 20) S. 115-209.

HITZLER, Ronald; HONER, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) **1997**.

HOFFMANN, Bernt: *Handbuch des Autogenen Trainings. Grundlagen – Technik – Anwendung*. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) **1990**.

HOFFMANN, Nicole; REIN, Antje von (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion*. Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1998**. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

- HUFER, Klaus-Peter:** *Konstruktivismus in der Kritik. Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie.* In: *EB Erwachsenenbildung*, 47. Jg. (2001), H. 1, S. 2-6.
- JÜTTEMANN, Gerd (Hrsg.):** *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder.* Heidelberg (Roland Asanger Verlag) 1989.
- KADE, Jochen (Hrsg.):** *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (PAS) 1990. (= Berichte, Materialien, Planungshilfen.)
- KADE, Sylvia:** *Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. Methoden und Ergebnisse* Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage* Opladen (Leske + Budrich) 1999. S. 340-359.
- KALLMEYER, Werner:** *Konversationsanalytische Beschreibung.* Aus: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Zweiter Halbband.* Berlin, New York (Walter de Gruyter) 1988. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 3.2) S. 1095-1108.
- KALLMEYER, Werner; SCHÜTZE, Fritz:** *Konversationsanalyse.* In: *Studium Linguistik*, 1. Jg. (1976), S. 1-28.
- KEJ CZ, Yvonne; NUISSL, Ekkehard; PAATSCH, Hans-Ulrich:** *Die Problemfelder des pädagogischen Handelns – ein Ansatz zur Beschreibung von Bildungsurlaub.* Aus: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Problemfeld Bildungsurlaub: Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs.* Braunschweig (Westermann) 1980. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) S. 138-186.
- KEMPER, Marita; KLEIN, Rosemarie:** *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1998.
- KEMPER, Marita; KLEIN, Rosemarie:** *Vom Lehren zur Lernberatung.* Aus: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven.* Frankfurt a. M. (DIE) 1999. S. 75-93. (Kemper, Klein 1999a)
- KEMPER, Marita; KLEIN, Rosemarie:** *Projekt 3: Lernberatung als eine Antwort auf die Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen (EUROPOOL).* Aus: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter.* Bonn (BMBF) 1999. S. 81-95. (Kemper, Klein 1999b)
- KIL, Monika:** *Organisationsforschung an Volkshochschulen. Von der Organisationsdiagnose zum Beratungsanlass.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 71-80.
- KLEIN, Rosemarie:** *Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende.* Aus: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1998. S. 116-130.
- KLEIN, Rosemarie:** *Vom Lehrenden zum Lernbegleiter – Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit Weiterbildunglern und Weiterbildungnerinnen. Vortrag auf dem QUEM-Workshop: Unterstützung der Weiterbildung von Weiterbildunglern am 17. Juni 1999 in Berlin.* http://www.die-frankfurt/espid/dokumente/doc-1999/klein99_02.htm [04.05.2001] 1999

- KLEIN, Rosemarie; PETERS, Sybille; DENGLER, Sandra:** *Aufarbeitung der begrifflich-konzeptionellen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen in der Weiterbildung.* http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/klein00_04.htm [01.05.2001] **2000.**
- KLEIN, Rosemarie; REUTTER, Gerhard (Hrsg.):** *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.**
- KNOLL, Joachim H. (Hrsg.):** *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung.* Neuwied, Kriftel (Luchterhand) **1999.** (= Grundlagen der Weiterbildung.)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN:** *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen.* Brüssel **2000.**
- KONRAD, Klaus:** *Selbstgesteuertes Lernen und verwandte Konstrukte. Überprüfung der empirischen Relationen und Profile.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 13. Jg. (**1999**), H. 3, S. 253-277.
- KRAFT, Susanne:** *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg. (**1999**), H. 6, S. 833-845.
- KRAMPEN, Günther:** *Einführungskurse zum Autogenen Training. Ein Lehr- und Übungsbuch für die psychosoziale Praxis.* Göttingen, Stuttgart (Verlag für angewandte Psychologie) **1998.**
- KRÜGER, Heinz-Hermann:** *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Opladen (Leske + Budrich) **1997.** (= Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 2)
- KURTZ, Hans-Jürgen:** *Lernberater.* Aus: Greif, Siegfried; Kurtz, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen.* Göttingen (Verlag für Angewandte Psychologie) **1996.** (=Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management.) S. 109-113.
- LAMNEK, Siegfried:** *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie.* Weinheim (Psychologie Verlags Union) **1995.**
- LÜDERS, Christian:** *Deutungsmusteranalyse – Annäherungen an ein risikoreiches Konzept.* Aus: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen.* Opladen (Westdeutscher Verlag) **1991.** S. 377-408.
- LÜDERS, Christian; MEUSER, Michael:** *Deutungsmusteranalyse.* Aus: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Opladen (Leske + Budrich) **1997.** S. 57-79.
- MADER, Wilhelm:** *Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener oder verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung.* Aus: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1983.** (=Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) S. 184 - 198.
- MADER, Wilhelm:** *Dilemmata im Verhältnis von Bildung und Therapie.* In: *Materialien zur politischen Bildung*, 4. Jg. (**1986**), S. 5-13.
- MADER, Wilhelm:** *Weiterbildung und Beratung.* Aus: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage* Opladen (Leske + Budrich) **1999.** S. 317-326.

- MAYRING, Philipp:** *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Weinheim (Psychologie Verlags Union) **1999.**
- MEAD, George Herbert:** *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris.* Frankfurt a. M. (Suhrkamp) **1968.**
- MEAD, George Herbert:** *Bedeutung.* Aus: Steinert, Heinz (Hrsg.): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie.* Stuttgart (Klett) **1973.** S. 316-322.
- MEISEL, Klaus:** *Beratung von Weiterbildungsorganisationen. Anlässe und Ansätze.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 61-70.
- NACKE, Bernhard; DOHMEN, Günther (Hrsg.):** *Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis.* Würzburg (Echter) **1996.** (= EB-Buch. 7)
- NITTEL, Dieter:** *"... die leuchten ja gar nicht." Interaktionsanalytische Betrachtung einer Lernsequenz im Arbeitskreis TU WAS.* Frankfurt a. M. (PAS) **1993.** (= Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung.)
- NITTEL, Dieter:** *Gefühlsarbeit als Erkenntnisquelle. Professionstheoretische Blicke auf "Psycho-Kurse" an Volkshochschulen (zugleich ein fortbildungstheoretisches Exempel für die Arbeitsweise von Interpretationswerkstätten).* Aus: Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid u. a. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17) S. 24-68.
- NOLDA, Sigrid:** *Sprachinteraktion in Prüfungen. Eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen.* Frankfurt a. M. (PAS) **1990.** (= Forschung, Begleitung, Entwicklung.)
- NOLDA, Sigrid:** *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.* Frankfurt a. M. (DIE) **1996.** (= Analysen für Erwachsenenbildung.)
- NOLDA, Sigrid:** *Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung.* Aus: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim und München (Juventa) **1997.** S. 758-768.
- NOLDA, Sigrid:** *Interaktion in pädagogischen Institutionen.* Opladen (Leske + Budrich) **2000.** (= Qualitative Sozialforschung. 8)
- NUSSL, Ekkehard (Hrsg.):** *Problemfeld Bildungsurlaub: Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs.* Braunschweig (Westermann) **1980.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- NUSSL, Ekkehard:** *Deutungsmuster im Lehr-Lernprozess – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung.* Aus: Tietgens, Hans (Hrsg.): *Kommunikation in Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen.* Frankfurt a. M. (PAS) **1991.** (= Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. 3) S. 46-54.
- NUSSL, Ekkehard; SCHLUTZ, Erhard:** *Systemberatung in der Weiterbildung.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 40-49.

- OEVERMANN, Ulrich:** *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröffentlichtes Manuskript.*
<http://www.objektivehermeneutik.de/Struktur-von-Deutungsmuster-1973.rtf>
[03.05.2001] **1973.**
- OEVERMANN, Ulrich; ALLERT, Tilman; KONAU, Elisabeth :** *Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.* Aus: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart (Metzler) **1979.** S. 352-434.
- PEHL, Klaus; REITZ, Gerhard:** *Volkshochschul-Statistik. 38. Folge, Arbeitsjahr 1999.* Bielefeld (Bertelsmann) **2000.**
- PÖGGELER, Franz; WOLTERHOFF, Bernt (Hrsg.):** *Neue Theorien der Erwachsenenbildung.* Stuttgart, Berlin, Köln u. a. (Kohlhammer) **1981.**
(= Handbuch der Erwachsenenbildung. 8)
- PRESSEL, Gisela:** *Lernberatung im Unterricht mit Erwachsenen. Praxishilfe für Lehrende in der Weiterbildung.* Aus: Grundlagen der Weiterbildung e. V. (Hrsg.): *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. (Loseblattsammlung)* Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) **1994.** S. 1-15 (Nr.7.60.20).
- REICHERTZ, Jo:** *Objektive Hermeneutik.* Aus: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner u. a. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* München (Psychologie Verlags Union) **1991.** S. 223-228.
- REICHERTZ, Jo:** *Objektive Hermeneutik.* Aus: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Opladen (Leske + Budrich) **1997.** S. 31-55.
- REIN, Antje von:** *Selbstorganisiertes Lernen - Zur Karriere eines Begriffs.* Aus: Hoffmann, Nicole; Rein, Antje von (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1998.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) S. 11-21.
- REINHOLD, Gerd (Hrsg.):** *Soziologie-Lexikon.* München, Wien (Oldenbourg Wissenschaftsverlag) **2000.**
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi; MANDL, Heinz:** *Vom selbstgesteuerten zum eigenverantwortlichen Lernen.* Aus: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter.* Bonn (BMBF) **1999.** S. 40-48.
- REISCHMANN, Jost:** *Lernen "en passant" – die vergessene Dimension.* In: *Grundlagen der Weiterbildung (Zeitschrift)*, 6. Jg. (**1995**), H. 4, S. 200-204.
- REISCHMANN, Jost:** *Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 1997, H. 39, S. 125-137.
- REISCHMANN, Jost:** *Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion.* Aus: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Faulstich, Peter u. a. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999.** (= DIE-Materialien für Erwachsenenbildung. 18) S. 40-56.
- RUSTEMEYER, Dirk:** *Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg. (**1999**), H. 4, S. 467-484.

- SCHÄFFTER, Ortfried:** *Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung.* Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (= Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.) S. 30-34. (Schäffter 1998a)
- SCHÄFFTER, Ortfried:** *Das Selbst als Joker. Neue Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg. (**1998**), H. 1, S. 134-140. (Schäffter 1998b)
- SCHANK, Gerd:** *Zum Ablaufmuster von Kurzberatungen – Beschreibung einer Gesprächsstruktur.* Aus: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse.* Tübingen (Max Niemeyer Verlag) **1979.** S. 176-197.
- SCHIERSMANN, Christiane:** *Zielgruppenspezifische Beratungsansätze.* Aus: Eckert, Thomas; Schiersmann, Christiane; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Beratung und Information in der Weiterbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1997.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 12) S. 123-167.
- SCHIERSMANN, Christiane:** *Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 2000, H. 46, S. 18-32.
- SCHIERSMANN, Christiane:** *Zukunftsfelder der Weiterbildung aus der Sicht der Forschung.* In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 8. Jg. (**2001**), H. 2, S. 42-44.
- SCHLUTZ, Erhard (Hrsg.):** *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung. Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität und an Lernproblemen.* Bremen **1982.** (= Tagungsberichte. 6)
- SCHLUTZ, Erhard (Hrsg.):** *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1983.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.)
- SCHLUTZ, Erhard (Hrsg.):** *Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999.**
- SCHLUTZ, Erhard:** *Lehr-Lernforschung.* Aus: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen.* (Loseblattsammlung) Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) **1994.** S. 1-25 (Nr. 8.70).
- SCHLUTZ, Erhard:** *Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung.* Aus: Gieseke, Wiltrud; Meueler, Erhard; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. **1992.** (= Beiheft zum Report.) S. 39-55.
- SCHLUTZ, Erhard; SIEBERT, Horst (Hrsg.):** *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Bremen **1986.** (= Tagungsberichte. 14)

- SCHMITZ, Enno:** *Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns.* Aus: Tietgens, Hans (Hrsg.): *Kommunikation in Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen.* Frankfurt a. M. (PAS) **1991.** (=Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. 3) S. 55-69.
- SCHNEIDER, Gerald:** *Strukturkonzept und Interpretationspraxis der objektiven Hermeneutik.* Aus: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder.* Heidelberg (Roland Asanger Verlag) **1989.** S. 71-91.
- SCHÜBLER, Ingeborg:** *Deutungslernen – „Ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ in Lehr-Lern-Prozessen.* Aus: Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid u. a. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17) S. 88-113.
- SCHÜBLER, Ingeborg:** *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **2000.** (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 21)
- SIEBERT, Horst:** *Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung. Zugleich eine Zusammenfassung zur Arbeitsgruppe B.* Aus: Schlutz, Erhard; Siebert, Horst (Hrsg.): *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Bremen **1986.** (= Tagungsberichte. 14) S. 154-159.
- SIEBERT, Horst:** *Vom Ende der Belehrungen.* In: *BAKEB-Informationen,* Jg. 1996, H. 3, S. 17-19.
- SIEBERT, Horst:** *Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht.* In: *Grundlagen der Weiterbildung (Zeitschrift),* 8. Jg. (**1997**), H. 6, S. 255-257.
- SIEBERT, Horst:** *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (= Materialien für Erwachsenenbildung. 14) (Siebert 1998a)
- SIEBERT, Horst:** *Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? Kernaussagen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie.* Aus: Vogel, Norbert (Hrsg.): *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1998.** (=Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) S. 111-123. (Siebert 1998b)
- SIEBERT, Horst:** *Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens.* Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (=Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.) S. 17-19. (Siebert 1998c)
- SIEBERT, Horst:** *Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung.* Aus: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung.* Neuwied, Krieffel (Luchterhand) **1999.** (= Grundlagen der Weiterbildung.) S. 140-156.
- SIEBERT, Horst:** *Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen.* In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung,* Jg. 2000, H. 46, S. 93-99.

- SIEBERT, Horst:** *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne.* Neuwied, Kriftel (Luchterhand) **2001.** (= Grundlagen der Weiterbildung.)
- SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.):** *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart (Metzler) **1979.**
- STÄDTLER, Thomas:** *Lexikon der Psychologie. Wörterbuch – Handbuch – Studienbuch.* Stuttgart (Alfred Kröner Verlag) **1998.**
- STEINERT, Heinz (Hrsg.):** *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie.* Stuttgart (Klett) **1973.**
- STEPHAN, Petra:** *Was bringt die DIN ISO 9000ff. dem Weiterbildungsbereich?* Aus: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995.* Frankfurt a. M. (DIE) **1995.** (= Materialien für Erwachsenenbildung. 3) S. 38-47.
- THOMSEN, Wilke:** *Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein.* Aus: Weymann, Ansgar (Hrsg.): *Handbuch zur Soziologie der Weiterbildung.* Darmstadt und Neuwied (Luchterhand) **1980.** (= Soziologische Texte. 17) S. 358-373.
- TIETGENS, Hans (Hrsg.):** *Kommunikation in Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen.* Frankfurt a. M. (PAS) **1991.** (= Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. 3)
- TIETGENS, Hans:** *Die Erwachsenenbildung.* München (Juventa) **1981.**
- TIETGENS, Hans:** *Interpretationswerkstatt im Kontext der Forschung und als Medium der Fortbildung.* Aus: Arnold, Rolf; Kade, Jochen; Nolda, Sigrid u. a. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1998.** (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 17) S. 8-21.
- TIETGENS, Hans; GIESEKE, Wiltrud:** *Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung* Aus: Pöggeler, Franz; Wolterhoff, Bernt (Hrsg.): *Neue Theorien der Erwachsenenbildung.* Stuttgart, Berlin, Köln u. a. (Kohlhammer) **1981.** (= Handbuch der Erwachsenenbildung. 8) S. 190-206.
- TIETGENS, Hans; VENTH, Angela; KADE, Sylvia (Hrsg.):** *Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der pädagogischen Arbeitsstelle.* Frankfurt a. M. (PAS) **1987.** (= Forschung, Begleitung, Entwicklung.)
- TIPPELT, Rudolf:** *Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven.* Aus: Eckert, Thomas; Schiersmann, Christiane; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Beratung und Information in der Weiterbildung.* Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) **1997.** (=Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.12) S. 1-69.
- TIPPELT, Rudolf (Hrsg.):** *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage* Opladen (Leske + Budrich) **1999.**
- TITSCHER, Stefan; WODAK, Ruth; MEYER, Michael:** *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick.* Opladen/Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) **1998.**
- VAITL, Dieter:** *Autogenes Training.* Aus: Vaitl, Dieter; Petermann, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Entspannungsverfahren. Band 1: Grundlagen und Methoden.* Weinheim (Psychologie Verlags Union) **1993.** S. 167-206.
- VAITL, Dieter; PETERMANN, Franz (Hrsg.):** *Handbuch der Entspannungsverfahren. Band 1: Grundlagen und Methoden.* Weinheim (Psychologie Verlags Union) **1993.**

- VOGEL, Norbert (Hrsg.):** *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung.* Bad Heilbrunn/Obb. (Julius Klinkhardt) **1998.** (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.)
- VOLK-VON BIALY, Helmut:** *Modellversuch "Lernberatung". Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Band 1: Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg.* Berlin und Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung) **1991.**
- WEBER, Karl:** *Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere.* In: *Grundlagen der Weiterbildung (Zeitschrift)*, 7. Jg. (**1996**), H. 4, S. 178-182.
- WEBER, Karl:** *Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß? Einige Anmerkungen.* Aus: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Frankfurt a. M. (DIE) **1998.** (= Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Beiheft zum Report.) S. 35-39.
- WEINERT, Franz E.; MANDL, Heinz (Hrsg.):** *Psychologie der Erwachsenenbildung.* Göttingen, Bern, Toronto u. a. (Hofgreffe-Verlag für Psychologie) **1997.** (= Enzyklopädie der Psychologie. D1.4)
- WEYMANN, Ansgar (Hrsg.):** *Handbuch zur Soziologie der Weiterbildung.* Darmstadt und Neuwied (Luchterhand) **1980.** (= Soziologische Texte. 17)
- WILSON, Thomas P.:** *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung.* Aus: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie.* Reinbek bei Hamburg (Rowolth) **1973.** S. 54-79.
- WOLFF, Stephan:** *Ethnomethodologie.* Aus: Reinhold, Gerd (Hrsg.): *Soziologie-Lexikon.* München, Wien (Oldenbourg Wissenschaftsverlag) **2000.** S. 157-160.
- WOLGAST, Günther:** *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung.* Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand) **1996.** (= Grundlagen der Weiterbildung.)
- WUTTKE, Eveline:** *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten.* Frankfurt, Berlin, Bern u. a. (Peter Lang) **1999.**
- ZECH, Rainer:** *Laudatio.* Aus: Schlutz, Erhard (Hrsg.): *Lernkulturen: Innovationen; Preise; Perspektiven.* Frankfurt a. M. (DIE) **1999.** S. 72-74.

ANHANG

- (A) Abkürzungsverzeichnis**
- (B) Ausschreibungstext des Basiskurses Autogenes Training (in Kopie)**
- (C) Aufgabenstellung des Kursabends**
- (D) Transkript der analysierten Lernberatungssequenz**
- (E) Transkriptionsregeln**
- (F) Von der Teilnehmerin TN ausgefüllter Kurzbefragungsbogen zum Kursabend (in Kopie)**
- (G) Auszüge aus dem Transkript des im Anschluss mit der Kursleiterin geführten Interviews**
- (H) Auszug aus der von KL im Nachhinein erstellten „Verlaufsdarstellung des ‚Basiskurses Autogenes Training‘“**
- (I) Hinweise zur beiliegenden CD-Rom**

(A) ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AT =	Autogenes Training
AFG =	Arbeitsförderungsgesetz
BFW =	Berufsförderungswerk
BIBB =	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF =	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung, und Technologie bzw. (seit 1998) Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin
BRR =	Beratende Lernreflexion und -rekonstruktion
BUVEP =	Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramm
DIE =	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Frankfurt)
DGfE =	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
HVV =	Hessischer Volkshochschulverband
IuK =	Information und Kommunikation
KL =	Kursleiterin
LB =	Lernberatung
PAS =	Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul- Verbandes (heute DIE)
QINEB =	Qualifizierung für innovatives Lernen in der Erwachsenenbildung
QM =	Qualitätsmanagement
Sx =	Segment x (Nummer des entsprechenden Analysesegments)
sesoLe =	selbstsorgendes Lernen
SeGeL =	Projekt „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“ (DIE)
SGL =	selbstgesteuertes Lernen
TZI =	Themenzentrierte Interaktion
TN =	Teilnehmerin
VNS =	vegetatives Nervensystem
Zx =	Zeile x (Nummer der entsprechenden Zeile)

a. a. O. =	am andern Ort
Bsp. =	Beispiel
bspw. =	beispielsweise
bzw. =	beziehungsweise
ca. =	circa
d. h. =	das heißt
ebd. =	ebenda

evtl. =	eventuell
ggf. =	gegebenenfalls
i. e. S. =	im engeren Sinne
sog. =	sogenannt
u. a. =	unter anderem
u. a. m. =	und anderes mehr
usw. =	und so weiter
z. B. =	zum Beispiel
z. T. =	zum Teil

(B) AUSSCHREIBUNGSTEXT DES BASISKURSES AUTOGENES TRAINING

(Kopie aus dem Programmheft der Volkshochschule, Name der Kursleiterin geschwärzt)

AUTOGENES TRAINING • GEBURT

333

Autogenes Training Basiskurs I (für Erwachsene)

Wenn Du es eilig hast, gehe langsam.

Autogenes Training ist eine Methode der Tiefenentspannung, die von Prof. J. H. Schultz bereits in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auf der Basis von Autosuggestion entwickelt wurde. Der Kurs soll den Teilnehmer befähigen, sich selbst über den Weg der Konzentration auf bestimmte, einfache Formeln ein einen entspannten Zustand zu versetzen.

Die Teilnehmer haben die Möglichkeit Grundübungen des Autogenen Trainings kennen zu lernen und über den Erfahrungsaustausch in einer kooperativen Lehr- und Lernumgebung den eigenen Weg zu einem veränderten Umgang mit Alltagsstress zu finden. Die Teilnehmer/-innen werden im aktiven, selbstsorgenden Lernen unterstützt bzw. können eine individuelle Lernberatung über die Kursleiterin beanspruchen.

Der Lernerfolg hängt nicht nur von der kontinuierlichen Teilnahme, sondern auch von der Trainingszeit zwischen den Präsenzterminen ab (bitte dreimal täglich wenige Minuten EIGENZEIT zum Üben fest in den Alltag einplanen!). Zwei Studentinnen der Erwachsenenpädagogik werden den Kurs begleiten.

Bitte mitbringen: Isomatte, Decke(n), bequeme Kleidung, dicke Socken, eventuell Ohropax und Lernjournal (z. B. Kladde), Schreibzeug

 18.9. (krank)
Friedrich-Dessauer-Schule, EG, Halle
Montag von 19.00 - 21.00 Uhr, Beginn: ~~4.9.2000~~, 19.00 Uhr
Kurstage: 7, Gebühr: 84,00 DM
+ Lehrmaterial ca.10,00, DM (bar im Kurs zu zahlen)

(C) AUFGABENSTELLUNG DES KURSABENDS**AUFGABENSTELLUNG LETZTE EINHEIT IM BASISKURS AT**

Machen Sie sich in den nächsten 1,5 Stunden Gedanken über die Zeit, die nun, nach Abschluss des Kurses, vor Ihnen liegt. Bedenken Sie dabei alltägliche und weniger alltägliche Situationen, die in nächster Zeit (vielleicht oder auch sicherlich) auf Sie zukommen werden. Erarbeiten Sie sich einen „Plan“, in welcher Form Sie in diesen Momenten Autogenes Training für sich nutzen könn(t)en. Alles, was Sie dafür benötigen, tragen Sie bereits „in sich“. Greifen Sie also auf das zurück, was Sie bisher über Autogenes Training gelernt haben und was Sie als Expert/in über sich selbst, Ihren Alltag, Ihre Verhaltensweisen, ihre berufliche und private Situation usw. wissen. Bedenken Sie auch die Erfahrungen, die Sie in den letzten Monaten bereits mit der Methode gemacht haben. Folgende Fragen könnten Sie z. B. leiten:

- ? Erkennen Sie Ihrer bisherigen Erfahrung nach z. B. die Situationen, in denen Autogenes Training hilfreich für Sie wäre?
- ? Was könnte Ihnen dabei helfen, belastende Konstellationen sicherer zu erkennen und Autogenes Training in ihnen auch konsequent anzuwenden?
- ? Welche Elemente von Autogenem Training, die sie bis jetzt kennen gelernt haben, könnten Ihnen in welchen Situationen nützlich sein?
- ? Welche zusätzlichen Hilfen könnten für Sie in ihrer aktuellen Situation eine Rolle spielen?
- ? Wie können Sie produktiv damit umgehen, wenn in Ihrem Übungsprozess Misserfolg und Frustration eintreten, die Sie dann nicht mehr im Rahmen eines Kurses äußern können?
- ? ...

Verfassen Sie auf dieser Basis einen **Brief an sich selbst**, in dem Sie Ihren Plan entwickeln und sich selbst erläutern, was Sie vorhaben. Der Brief wird am Ende der heutigen Sitzung von Ihnen in einem Kuvert verschlossen und adressiert, ich werde ihn Ihnen zu einem unbekanntem Zeitpunkt zwischen heute und dem Beginn des Folgekurses per Post zusenden. Reflexionen sind natürlich immer auch in Gruppenarbeit möglich. Entscheiden Sie bewusst, ob und mit wem Sie evtl. hinsichtlich welcher Inhalte zusammenarbeiten möchten. Verfassen Sie bis zum Ende der Sitzung jedoch trotzdem einen eigenen Brief an sich selbst. Falls Sie einmal nicht weiterwissen, nach weiteren Anregungen zur Reflexion suchen oder aber bereits am Beginn eine Einstiegshilfe benötigen, so finden Sie Hinweise dazu an zwei **Tischen mit Hilfsmitteln**.

Testen Sie Ihren Plan bereits heute, in dem Sie eigenständig dafür Sorge tragen, während der heutigen Sitzung **zweimal zu üben**. Sie **entscheiden selbst, wann, wo, wie lange und mit welchen Übungen** Sie dies tun. Als Räume stehen Ihnen dafür ein speziell eingerichteter Ruheraum (Raumnummer 016, ausgeschildert) sowie die im hinteren Bereich des Kursraumes abgetrennte „Entspannungszone“ zur Verfügung. Letztere versteht sich als Simulation des „richtigen Lebens“, da gleichzeitig Gruppenarbeiten, Austauschtreffen u. ä. im Raum stattfinden können.

Um 20:00 findet ein **freiwilliges** Treffen statt, in dem Sie sich mit anderen Gruppenmitgliedern darüber austauschen können, wie sie bisher vorgegangen sind, welche Impulse Sie als hilfreich empfunden haben, welche Schwierigkeiten und Fragen Sie noch haben usw. Ich werde an diesem Gespräch *nicht* teilnehmen.

Des Weiteren bitte ich Sie und wünsche mir ausdrücklich, dass jede/r von Ihnen heute Abend während ca. 5-10 Minuten bei mir **eine persönliche Lernberatung** zur Besprechung des zu erstellenden Plans oder bei Fragen in Anspruch nimmt. Diese Lernberatung findet in der Aula der Schule im Bereich links neben dem Eingang statt.

Um 20:40 sollten Sie Ihre Briefe abgeschlossen haben, dann treffen wir uns zu einer gemeinsamen Abschlussrunde.

Ich wünsche Ihnen spannendes und intensives Arbeiten, viel Spaß und den Lernerfolg, den Sie sich wünschen!

HIER NOCH MAL IN KURZFASSUNG:

- ✓ In 90 Minuten einen **Brief** an sich selbst verfassen!
- ✓ Während dessen **2mal eigenständig üben** (Raum 016 oder „Entspannungszone“)!
- ✓ 1mal **Lernberatung** in der Aula!
- ✓ 20:00 freiwilliges **Treffen** zum Austausch!
- ✓ 20:40 Treffen zur **gemeinsamen Abschlussrunde!**

(D) TRANSKRIPT DER ANALYSIERTEN LERNBERATUNGSSEQUENZ

Segment 1

- 1 **KL:** {KL steht und schenkt sich ein Getränk in einen Becher} So jetzt
 2 schenk ich mir noch ein (leiser) und dann.* (..) Das macht dir
 3 jetzt auch was aus obwohls dich ja eigentlich net betrifft du bist
 4 jetzt ja nicht in der Rolle der Lehrerin.
- 5 **TN:** Also wenn bei uns die Referendare Unterrichtsbesuch #KL: Ja?#
 6 haben (..) dann wirts mir auch immer ganz anders. /KL: Mhm./
 7 Ja. (..) {KL setzt sich} Ähm also ich komme deswegen zu der
 8 Lernberatung {TN blickt kurz in die Kamera und setzt sich auf
 9 dem Stuhl zurecht} sitz ich so richtig'&ist alles in Ordnung? Ich
 10 komme jetzt deswegen zu der Lernberatung als ich das hörte wir
 11 sollen also einen Brief schreiben (..) ähm ich weiß zwar um was
 12 es geht aber da ich ja selbst nun noch keinen richtigen Weg
 13 gefunden habe zur Ruhe zu kommen (..) kann ich mir jetzt auch
 14 sehr schlecht selbst Ratschläge erteilen und als ich dann hörte
 15 wir haben soundso lange Zeit und sollen auch noch zweimal
 16 Autogenes Training machen (..) da is mir eigentlich in dem
 17 Moment schon bewusst geworden dass ich wahrscheinlich heute
 18 bei dem Autogenen Training heute wieder nicht zur Ruhe
 19 kommen werde. (..) Wobei ich hier generell gut zur Ruhe komme.
- 20 **KL:** Weil (..) Du den Eindruck hast dass Du jetz- dass jetzt wieder
 21 zuviel' (.) von dir abverlangt wird in nem zu kurzen Zeitraum. (.)
 22 Oder warum?
- 23 **TN:** Ja weil ich in Termine gezwängt werde.

Segment 2

- 23 **TN:** Ja weil ich (.) in Termine gezwängt werde. /KL: Ja mhm?/ Und
 24 (..) ich lasse mich natürlich auch reinzwängen so privat ich mein
 25 mir ist das auch in zahlreichen Gesprächen (.) schon klar
 26 geworden /KL: Mhm./ natürlich könnte das ein oder andere (.)
 27 liegen bleiben auch zu Hause /KL: Mhm./ aber ich hab dann
 28 diesen Perfektio:nsdrang ja' und ich hätte jetzt auch gern den
 29 Garten jetzt richtig winterfest gehabt und /KL: Ja./ (..) Alles
 30 mach ich son bisschen ja' und wenn ich mir jetzt also vorstelle
 31 ich soll mich da unter Umständen in Literatur einlesen und einen
 32 wirklich für mich (.) sinnvollen&das heißt Brief schreiben der mir
 33 auch in bestimmten Situationen weiterhilft (.) und ähm (.)
 34 außerdem hab ich heute noch Kopfschmerzen /KL: (gedehnt)
 35 Mhm./ und ich würde auch gerne heute noch üben (..) ja #KL:
 36 Mhm. Das is Stress# das ist für mich ne Stresssituation.

Segment 3

- 37 **KL:** Mhm. (...) Ich hab ja vorhin so in der Runde so in etwa skizziert
 38 was äh wie die Aufgabenstellung ist. Ne Aufgabe (.) kann ja (..) **TN:**
 39 immer auch (.) durch dich selber beeinflusst werden&jetzt #TN:
 40 Hm.# könnten wir ja mal zusammen sortieren was für dich heute
 41 am letzten Kursabend (..) am wichtigsten is' weil du ja merkst es
 42 wird zuviel. Also wie würdest du dir jetzt Schwerpunkte setzen
 43 für den Abend heute?
 44 **TN:** Unter den gegebenen Bedingungen jetzt?
 45 **KL:** Ja unter den gegebenen Bedingungen.
 46 **TN:** (...) Ja vielleicht dass der (.) dass die Übungsphasen durchaus
 47 lang sind und dass mein Brief dafür vielleicht kürzer ausfällt. /KL:
 48 Mhm./ (.) Da könnte ich also mit leben. (..)
 49 **KL:** Ja. (..)

Segment 4

- 49 **KL:** Ja. (..) Wärs auch ne Möglichkeit dass du net ausformulierst
 50 sondern dass du wesentliche Punkte die du wahrscheinlich im
 51 Kopf hast die für dich wichtig sind einfach (...) so notierst dass
 52 du später wieder weißt' ~
 53 **TN:** Also stichpunktartig?
 54 **KL:** Ja genau.
 55 **TN:** Ja wobei mein Problem ist das ich weiß genau was ich mir
 56 schreiben müsste dass ich zum Beispiel so wie du das neulich
 57 beschrieben hast aus /KL: Ja./ der Schule komme (.) bei mir
 58 prügeln sich keine Kinder mehr weil nur noch eins da is aber ähm
 59 /KL: Ja. Wie alt is der?/ der ist sechszehn aber ähm (...) ich weiß
 60 das ist die Situation wo es mir am nötigsten täte /KL: Ja./
 61 Autogenes Training zu machen /KL: Ja./ und ich glaube, ich
 62 komme wenn überhaupt&ich habe ja nur geringfügige Erfolge nur
 63 zum Erfolg wenn ich es dann mache wenn ich alles (.) in
 64 Führungszeichen Wichtige erst mal erledigt habe. /KL: Mhm
 65 ((setzt an, etwas zu sagen, bricht jedoch ab als TN
 66 weiterspricht))./ Und ich käme so gern dahin dass ich das so
 67 machen könnte wie du empfohlen hattest eben ja? Dass ich also
 68 sagen würde egal was jetzt ist jetzt mach ich erst Autogenes
 69 Training.

Segment 5

- 70 **KL:** Wie lang (.) brauchst du denn äh (.) wenn du übst? Wie lang wie
 71 viel Zeit nimmst du dir?
 72 **TN:** (..) Ich würde mal sagen fünf bis zehn Minuten /KL: Ja./ und
 73 mein Erfolg ist auch eigentlich nur der dass die Arme (.) schwer
 74 werden /KL: Ja./ (..) und warm. /KL: Ja'/ Äh mein allergrößtes
 75 Problem sind mein ist mein Nackenbereich' /KL: Mhm./ und zwar

76 einfach ähm (.) wenn ich korrigiere. /KL: Ja./ Ich habe jetzt am
 77 Wochenende ne Mathearbeit korrigiert (.) {fasst sich mit beiden
 78 Händen an die Schultern} äh (.) das waren Schmerzen #KL:
 79 Stunden über Stunden?# Ja. Und dann mach ich das nach so nem
 80 bestimmten System ich korrigiere immer eine Nummer durch das
 81 heißt ich habe immer mit der rechten Hand lege ich Hefte weg
 82 {demonstriert das Weglegen der Hefte durch eine angedeutete
 83 Bewegung des rechten Arms} und (..) /KL: Ja./ dann (.) kann ich
 84 richtig merken wie der Schmerz zunimmt. /KL: Mhm./ Und wenn
 85 dann so ne bestimmte Phase überschritten ist geht der auch nicht
 86 mehr weg&und dann hab ich diese Übungen gemacht {kreist kurz
 87 mit den Armen} /KL: Mhm ja./ das hat mir schon ein bisschen
 88 geholfen /KL: Ja mhm./ und ich merke auch dass das
 89 Nervenschmerzen sind die so richtig bis hier reingehen {deutet
 90 mit der Hand den Arm entlang von Schulter bis Ellenbogen}. Und
 91 ich sitze auch öfters unter der Infrarotlampe /KL: Mhm./ oder
 92 meine Mutter die kann mich unheimlich gut mit so ner
 93 durchblutungsfördernden Salbe einreiben /KL: Ja./ mein Mann
 94 der macht das so grob der drückt drauf das is (..) wie beim Pferd
 95 aber nicht #KL: ((lacht auf)) Schrecklich. Ja ja.# ja so (.) ja. Und
 96 das stell ich mir dann alles vor dieses Massieren und die Rot-
 97 Infrarotlampe und trotzdem tritt der Wärmeeffekt gerade im
 98 Schulterbereich nicht ein.
 99 KL: Ja. Ähm (.) und das wäre jetzt mit was ganz Wichtiges für dich
 100 das is (.) klar ja. /TN1: Ja./

Segment 6

100 KL: Ähm (.) das ist wieder das Problem was
 101 ich schon öfters auch im im (.) Kurs angesprochen hab. Du hast
 102 jetzt n massives (..) Schmerzproblem oder en Befund quasi schon
 103 /TN: Zeitweise halt immer ja./ zeitweise ja also unter der
 104 Anspannung der Korrektur so wie ichs versteh ja. Oder?
 105 TN: Oder auch wenn ich Fahrrad gefahrn bin mir schlafen die Arme
 106 ein also /KL: (erstaunt) Während des Fahrrad Fahrens?/ Ja~
 107 /KL: (sehr erstaunt, fast ungläubig) Während des Fahrrad
 108 Fahrens?/ Jaja. /KL: Mhm./ So nach zehn Kilometer fängt das an.
 109 KL: Und was machst du dann?
 110 TN: (lachend, leise) Mit einer Hand fahrn und schütteln* {schüttelt
 111 den rechten Arm aus}.

Segment 7

113 KL: Mhm. (..) Also das würd ich da sinds mehrere Sachen
 114 wichtig&also einmal (..) losgelöst vom Autogenen Training hast
 115 du einfach ne Überbelastung (.) zum Beispiel durch den Job. /TN:
 116 Mhm./ Also durch das durch das Korrigieren (.) als Beispiel. /TN:

- 117 Mhm./ Und auch durch den (.) äh da spielen mehrere Sachen ne
 118 Rolle (.) ähm (.) halt dieser Zeitdruck du musst (.) du musst
 119 deine Hefte was weiß ich wieder zu nem bestimmten Termin halt
 120 wieder korrigiert zurückbringen' und hast~
- 121 TN: Ja und diesen Druck stelle ich mir auch selbst ich geb unheimlich
 122 früh zurück ja'.
- 123 KL: Ahja mhm. (..) Und was würde passieren wenn du später
 124 zurückbringen würdest?
- 125 TN: Es belastet mich. Das wäre für mich schlimmer wahrscheinlich
 126 weil ich dieses immer vor mir herschiebe. Aber ich habe dasselbe
 127 auch wenn ich mit meinem jüngsten Sohn der sehr schulunwillig
 128 ist da sitze und mit dem was übe dann sitze ich ja auch~ /KL:
 129 (erstaunt) Mit dem Sechzehnjährigen?/ Ja. /KL: Mhm, ja./ (..)
 130 Ich weiß mit sechzehn, ähm (.) sollte man das nicht #KL: Weiß
 131 ich net# aber er sieht das sehr leger.
- 132 KL: Ich würds meine würdens nimmer machen /TN1: Mhm./ oder ich
 133 könnte es auch nicht mehr ja. (..) Das kann man so net sagen
 134 nö:ö das kann man so net sagen. (..)

Segment 8

- 134 KL: Ähm (..) noch mal zu dem zu dem
 135 Problem mit mit den Schultern. Also es wäre bestimmt (.) gut
 136 wenn (.) du dir n Plan machen würdest&einmal schon (.) einfach
 137 ne Alltagsstruktur wie du diese Korrekturarbeiten doch
 138 portionsweise wenigstens von Freitagnachmittag bis Sonntag (.)
 139 verteilst. /TN: Mhm./ Dass es einfach ne (.) physiologisch net so
 140 ne (.) ne äh (.) Dauerbelastung ist. (..) Dann (.) könnt ich mir
 141 vorstellen dass es ganz (.) oder mit äh mit Sicherheit ist das so
 142 dass du auch Krankengymnastik machen solltest. (..)
- 143 TN: Ja gut das hab ich alles schon praktiziert. Da gehe ich sechsmal
 144 hin und dann ist es vorbei ja'.
- 145 KL: En Rezept quasi abgearbeitet ja?
- 146 TN: Ja.
- 147 KL: Mhm. Wo wohn... Du wohnst in /Ort1/? /TN: Ja./ (..) Das gibts
 148 das ist die Frage wie stark dich dieser Schmerz quält. Ich sags
 149 deswegen äh (..) wenn die Schmerzen zu stark sind und es muss
 150 was physiologisch irgendwas da sein äh (.) äh was organisch
 151 einfach anzugehen ist weil du sonst nicht während dem
 152 Fahrradfahren schon schon Probleme bekommst äh~
- 153 TN: Also ich hatte schon Phasen da wurde ich morgens oder nachts
 154 im Bett wach mit eingeschlafenen Armen /KL: Mhm./ ähm das ist
 155 im Moment nicht der Fall das wechselt auch sehr. Wenn ich mich
 156 bewegen kann und so ist das also weg.

Segment 9

- 157 **KL:** Ja. Bezogen aufs Autogene Training is s halt so, dass du (..) beide
 158 Sachen wahrscheinlich machen musst du kannst momentan
 159 während der Übungsphase noch nicht erwarten dass du so en
 160 massiven (..) Befund der aufgrund von Muskelverspannungen
 161 oder -verhärtungen ich weiß jetzt ich weiß es nicht /TN: Jaja so
 162 was in der Art ist das ja./ Wirds schon sein. /TN: Ja./ Dass das
 163 allein durchs Autogene Training bereits während der
 164 Übungsphase sich auflöst /TN: Das hätt ich jetzt auch nicht
 165 erwartet./ Aber unterstützend oder~
 166 **TN:** Aber ich hätte wenigstens mich gefreut wenn sich dieses
 167 Wärmegefühl eingestellt hätte. #KL: Ja.# War aber nichts.
 168 **KL:** Ja, ähm. (..) Da is das Problem mit der mit der Kursabfolge. Also
 169 die die diese Schulter-Nacken-Übung ist ne ne wichtige Übung
 170 wird auch für dich wichtig sein aber das braucht einfach Zeit bis
 171 es sich einstellt. Du brauchst du wirst ne Engelsgeduld brauchen.
 172 /TN: Mhm./

Segment 10

- 172 **KL:** Aber wenn du, wenn du dann denk an (.) an die
 173 Wärme die du ja in den Armen spürst. Die spürst du ja bereits in
 174 den Armen`. (..)
 175 **TN:** (zögernd) J- ja (.) also die Schwere in den Armen ist da (...) und
 176 Wärme* das kommt aber dann immer nur so schubweise.
 177 **KL:** Ja'. Und bleibt das dann?
 178 **TN:** (..) Ja da ist ja die Frage ob ich mir das richtig sage. Ich sage also
 179 ich versuche langsam zu sagen ‚Ich bin ruhig‘ /KL: Ja./ (..) ähm
 180 dann merke ich aber schon wieder dass sich mein Gesicht doch
 181 nicht entspannt hat also (..) fang ich da noch mal an und dann
 182 sag ich mir meist ‚Die Arme werden schwer‘ /KL: Ja./ ‚Ich bin
 183 ruhig‘ (..) und dann sag ich immer ‚Die Arme sind schwer und
 184 ruhig‘ weil ich sonst Angst habe die Schwere ginge wieder
 185 verloren ist das ein Fehler?
 186 **KL:** Ja das ist nee is ist kein kein Fehler nee ist kein Fehler. Aber die
 187 Schwere die Angst ist überflüssig weil (.) ne erreichte
 188 Entspannung (..) bleibt.

Segment 11

- 189 **TN:** Und manchmal ist es dann auch so dass die Schwere übergeht in
 190 so ne Gefühllosigkeit dass ich meine die Arme seien über Kreuz
 191 oder so also ganz [...] #KL: Dass du net wei-# aber nich- nicht
 192 unangenehm.
 193 **KL:** Ja. Aber das ist en riesen Erspannung- Entspannungserfolg /TN:
 194 Ja? / also da tut sich was. [...]
 195 **TN:** Ja, nur nicht in den Beinen ja'.

- 196 **KL:** (wiederholend) Nur nicht in den Beinen. Das is äh das was ich
 197 öfters schon mal angesprochen hab mit dem Verlust des
 198 Körperschemas (..) also du weißt nicht mehr wo #TN: Ja.# deine
 199 Arme sind /TN: Ja./ ja. Das heißt dass die (.) ähm der /TN 1/
 200 weist mich da ja immer drauf hin auf die (langsamer und
 201 deutlich) Nervenrezeptoren also die (.) durch das Liegen (.)
 202 kriegt das Gehirn immer weniger (.) Rückmeldungen' /TN: Mhm./
 203 ähm das lang- das Gehirn langweilt sich sozusagen /TN : Mhm./
 204 und äh (..) damit äh wird (.) ja wird dieses ganze System
 205 Rückkopplungssystem durchbrochen was das Körper- (.) /TN 1:
 206 Mhm./ schemaempfinden bei dir auch* oder bei jedem von uns
 207 auch auslöst.
- 208 **TN:** Und deswegen auch dieses über Kreuz wahrnehmen also das wär
 209 (.) positiv #KL: Ja. Ja.# zu werten? Ja?
- 210 **KL:** Das is positiv zu werten ja (.) weil da das ist ganz eindeutig en
 211 Schritt in die Entspannung. /TN: Mhm./ Das wird irgendwann
 212 auch wieder aufhören also oder beziehungsweise das wird sehr
 213 unterschiedlich sein also je nach ähm je nach vorhergehender
 214 Situation. Wenn du wenn du sehr angespannt warst kanns sein
 215 dass du dass du äh (.) dich ganz ganz schwer fühlst oder wenn
 216 du weniger angespannt warst, dann fühlst dich vielleicht mal
 217 wärmer&das ist ganz unterschiedlich so wie du dich im Alltag
 218 halt auch als unterschiedlich erlebst.
- 219 **TN:** (...) Ja gut. Ja ich will niemand ändern jetzt blockieren oder~
- 220 **KL:** Nee nee nee du blockierst niemand es sei denn (..) ja es kommt
 221 ja niemand nö. Ja.

Segment 12

- 222 **TN:** Äh ja. (..) Gut, das wäre also das eine. Und das mit dem Nacken
 223 das mach ich dann auch immer relativ kurz und ich weiß auch
 224 nicht~
- 225 **KL:** Relativ kurz? Wie machst dus?
- 226 **TN:** Also nachdem dann ja schon ich möchte sagen~/KL: Nach der
 227 Wärme oder wann?/ ja dann geh ich ja schon mit ner gewissen
 228 Resignation dran äh so mit der Resignation mit den Beinen das
 229 hat wieder nicht funktioniert /KL: Mhm./ und ich merk dann auch
 230 ich erwarte auch denk schon das wird sowieso nichts werden mit
 231 dem Nacken wieder. Also #KL: Dann wird es auch nix.# ich geh
 232 da schon mit so ner pessimistischen Einstellung ran ja'.
- 233 **KL:** Dann lass es (..) momentan noch.

Segment 13

- 234 **TN:** Das Atmen /KL: Ja./ dagegen da seh ich überhaupt kein Problem
 235 also ich achte halt drauf (..) gleichmäßig zu atmen wie auch
 236 schon der /TN 2/ sagt weil ich das ja wegen auch meines hohen

237 **Pulses sowieso beim Fahrrad Fahren und beim Laufen auch**
 238 **mache. #KL: Weil Du auch Sport machst ja.# und das fällt mir**
 239 **eigentlich überhaupt nicht schwer na ja n bisschen.**
 240 **KL: Naja n bisschen viel so wie ich das mitgekriegt hab. /TN: Och**
 241 **ne:e./ Ist doch relativ heftig oder?**
 242 **TN: (..) Naja. (..) Na gut.**
 243 **KL: Vierzig Kilometer am Wochenende?**
 244 **TN: Nee das ist ja Fahrrad Fahren nicht~**
 245 **KL: Naja trotzdem #TN: Naja gut.# also wenig ist das ja net.**
 246 **TN: Ja ja gut. Jedenfalls das macht mir keine Probleme. Und dann ist**
 247 **eben mein Problem zum Beispiel heute (.) sag ich~**
 248 **KL: Macht es Dir keine Probleme oder merkst du auch über die**
 249 **Atemübung dass sich die Entspannung die sich bereits eingestellt**
 250 **hat dadurch vertieft? Merkst du da was oder ist das alles**
 251 **gleichbleibend?**

Segment 14

252 **TN: Könnt ich jetzt nicht sagen. /KL: Ja./ Weil wenn ich auf die**
 253 **Atmung achte kann ich nicht auf die Entspannung achten also**
 254 **/KL: Ja./ (.) Ich bin sowieso mit großen**
 255 **Konzentrationsproblemen behaftet also auch hier wenn jemand**
 256 **durchgeht und so das ist schon für mich auch in der Schule ziehe**
 257 **ich mich während äh ner Freistunde zurück ausm Lehrerzimmer**
 258 **wenn sich zwei Leute unterhalten kann ich nichts machen.**
 259 **KL: Das ist aber doch eigentlich (..) ne gesunde Reaktion. Das is ja~**
 260 **TN 1: Also mein Mann der kann im größten Lärm lesen und dann hört er**
 261 **wirklich nichts.**
 262 **KL: Aber der unterrichtet net net tagaus tagein (.) was weiß ich**
 263 **dreißig oder vierunddreißig Kinder.**
 264 **TN 1: Nee aber ich glaub da (..) ja gut.**
 265 **KL: Das ist ja wohl n Unterschied das ist ja ein riesen Lärm- äh -level**
 266 **dem du tagaus tagein ausgesetzt bist. (..) Ähm ja jetzt hab ich**
 267 **den Faden verloren. (..)**

Segment 15

267 **KL: Ähm ja, jetzt hab ich den Faden**
 268 **verloren. (..) Du hattest gerade gesagt, die Schulter – Nacken -**
 269 **Übung (..), die gehst du an mit dem Gefühl, es wird ja doch**
 270 **nichts, weil die Wärme auch schon gar net in die Beine /TN: Ja/**
 271 **gekommen ist. /TN: Ja, mhm./ Ähh, das ist dein Thema, glaub ich**
 272 **/TN: Dieser (Erfolg?)?/ dass du sehr viel von dir in relativ kurzer**
 273 **Zeit erwartest. /TN: Ja, und~/ Siehst du das so?**
 274 **TN: Ja, ja, das kann durchaus sein. Und ich übe ja auch**
 275 **unregelmäßig, das heißt, meistens dann, ähm, manchmal komme**
 276 **ich dazu und lege mich mittags, will ich mich einfach nur aufs**

277 Bett legen und Autogenes Training machen (.) und zwar nach
 278 dem ganzen Stress und dann noch nach dem Mittagessen mit
 279 nem vollen Bauch, wo man sowieso sehr müde ist. #KL: Ja.# Und
 280 weg bin ich eben, ja. /KL: Ja./ Oder abends. Und ich ha-
 281 KL: Dann hast du den Übungserfolg net weil du dann einschläfst.

Segment 16

282 TN: Ja, und ich habe jetzt also schon n gewissen Erfolg, ich kann das
 283 schon im Sitzen machen, ich hab mir jetzt so ne Stelle im
 284 Esszimmer ausgesucht, #KL: Ja, ist doch gut.# wo der Kopf
 285 anliegt und /KL: Ist doch toll, ja./ es ist also merkwürdig und
 286 wenns die Katze ist, die von der Fensterbank springt und mir auf
 287 den Schoß springt, es kommt irgendwer und stört mich, ja. /KL:
 288 Ahja, mhm./ Außengeräusche stören mich nicht mehr.
 289 KL: (.) Das ist auch schon mal gut.
 290 TN: Also, wenn die Frage jetzt~
 291 KL: Ähh, warum muss das Autogene Training im Esszimmer
 292 passieren?
 293 TN: Da habe ich die beste Sitzposition so.
 294 KL: Weil da n bequemer Stuhl is (..) oder warum?
 295 TN: Da habe ich n Stuhl mit Lehne und habe so ne Holzwand und /KL:
 296 Ja./ da ich, äh also, sonst habe ich ja das Problem, mit dem Kopf.
 297 ((neigt den Kopf von links nach rechts))
 298 KL: Ja, ahja. Und die, also dein Mann ist im Haushalt, der Sohn, der
 299 sechzehnjährige /TN: Ja, mein Mann kommt ja erst abends./ Der
 300 is erst abends, also wer ist im Alltag da? Die Katze, die stört?
 301 ((TN lacht leise)) Und der Sechzehnjährige oder wer ist da?
 302 TN: Ja, oder das Telefon. Also (..) das ist immer so.
 303 KL: Telefon kann man (.) leise stellen. /TN: Ja./ Kann man und sollte
 304 man leise stellen (..). Ja? Das geht. /TN: Ja, das ist wahr, ja./
 305 Das geht absolut. Die Katze, kann man net (programmieren?)
 306 /TN: vorher rausschmeißen/ die kann man aber vorher
 307 rausmachen. Ja, die kann man vorher rausmachen.
 308 TN: Es ist makaber, aber ich meine, wenn ich denn mich mal aufraffe
 309 und denke, ich will es nicht immer im Liegen machen, wie du
 310 schon sagst /KL: Ja./ es ist kein Übungserfolg, weil ich ja immer
 311 weg bin danach /KL: Jajaja./ Ja.

Segment 17

312 KL: Das ist grundsätzlich so, dass du im Liegen einschläfst? /TN 1:
 313 Häufig./ Hier aber net. Hier aber net (..) bisher?
 314 TN: Hier nicht. (..) /KL: Ja./ Da ist ja auch wahrscheinlich das, was
 315 mich letztendlich nicht zur Entspannung kommen lässt, diese
 316 Angst, ich könnte ja einschlafen /KL: Ja./ mhm. Wobei einmal hat
 317 das ja hier (..) super geklappt.

- 318 **KL:** Wie wars da, was war da super?
 319 **TN:** Da waren Arme und Beine schwer.
 320 **KL:** Mhm. Und was war die, äh die, die vorhergehende Situation? Ich
 321 weiß es nimmer.
 322 **TN:** Ich weiß es nicht mehr, es war die dritte Stunde oder so. (.) S
 323 war ganz toll. Und dann vor drei Wochen oder so hatte ich auch
 324 starke Kopfschmerzen, da wurde es nach der Übung schlimmer
 325 (..) du sagtest auch, ich hätte en roten Kopf /KL: Ja das hab ich
 326 auch gesehen, ja./ ich fühlte mich auch ganz heiß /KL: Ja./ (.)
 327 und dann haben wir diese Gymnastikübungen gemacht {rudert
 328 kurz mit den Armen}/KL: Ja, ja./ und danach ist, ich kam zwar
 329 nicht zur Ruhe, aber danach waren meine Kopfschmerzen weg.
 330 /KL: Weg. Mhm./ Das fand ich toll. /KL: Ja allerdings, ja./

Segment 18

- 330 **TN:** Das
 331 hab ich jetzt, weil, jetzt is halt wieder so ne Zeit, wo man ständig
 332 korrigiert /KL: Ja./ wo die armen Schüler dauernd gequält
 333 werden /KL: Vor Weihnachten, ja./ da sitz ich halt ständig da, ja.
 334 Und deswegen~
 335 **KL:** Für dich wird dieser Plan wichtig sein. Also jetzt net nur heute
 336 Abend, sondern en Plan, wie du mit den Stressspitzen im Alltag
 337 so verändert umgehst, dass die, dass die geringer sind. Dass die
 338 zwar verteilter sind und wo du Entlastung bekommst.
 339 **TN:** Ich könnte zum Beispiel, zweimal die Woche hab ich ne
 340 Freistunde, da könnt ich mich in die Bibliothek setzen und das
 341 machen. Aber dann denk ich, jetzt muss ich noch dies und das
 342 erledigen, und~
 343 **KL:** Und was ist das, dies und das?
 344 **TN:** Ja, irgend ne Stundenvorbereitung oder irgendwas kopieren oder
 345 was eben so zu machen ist. /KL: Mhm./ (...)

Segment 19

- 346 **KL:** Wichtig wär, zu überlegen, wo im (...) also der Job ist
 347 anstrengend und fällt mir auch, das wird einfach so sein, dass du
 348 da viel zu tun hast. Aber es gibt noch (..) was ich dann auch so
 349 gehört hab, ist der Garten, en riesiger Garten? /TN 1: Nein./ Aber
 350 n Garten, also n Garten. /TN 1: Ja. Jaja./ Und den machst du
 351 alleine. (..)
 352 **TN:** Ja (leise) weil ich nicht will, dass die andern, mir machts keiner
 353 gut genug*.
 354 **KL:** Mhm. Na gut. Mhm ja. (..) Das kann auch entspannend sein,
 355 Gartenarbeit, du bist ja dann draußen, also das hat ja die, ich
 356 weiß net, wers geschildert hat, irgendeine der Freundinnen, weiß
 357 net /TN: /TN3/ achja, die /TN3/ wars, ja genau, die /TN3/ wars,

- 358 ja. Die hats gesagt, ja. (..) Also, da is für dich unmöglich,
 359 Gartenarbeit abzugeben. (.) Wer kocht bei euch?
 360 TN: (...) (leise) Ich. (.) Weil ich nicht mag, wenn die andern die
 361 Küche so verhunzen. (.) Das ist mein Problem.*
 362 KL: Ja, mhm. (..) Ja. (..)

Segment 20

- 362 KL: Ähm, es gäb ne Möglichkeit, und ich
 363 glaube, wir ham, ähm (...) wir machen dann mal n Punkt&aber du
 364 kannst ruhig nachher noch /TN: (laut) Nein, nein, nein.*. / du
 365 kannst ruhig nachher noch kommen #TN: Ja.# weil ich jetzt auch
 366 etwas unsicher bin /TN: Ja./ weil ich net mitkrieg #TN: Jaja,
 367 denk ich auch, ja. {Greift nach ihren Unterlagen und will
 368 aufstehen} Ja, gut. Nee, ich komm ja auch nicht mehr zu meinem
 369 Brief sonst.# Ja, ich möchte jetzt aber gern noch n Schlusssatz
 370 sagen, ähm (..) ich hab jetzt aber den Faden verloren, äh.
 371 TN: Es wäre noch eine M- Punkt oder eine (Möglichkeit?).
 372 KL: Jaja, genau. Du erkennst das Problem, dass du n hohen Anspruch
 373 hast und nicht delegieren kannst. /TN: Ja./ Und wenn du jetzt im
 374 Alltag merkst, das wäre jetzt en Delegationsproblem, du hast ja n
 375 äh, du fühlst dich jetzt gestresst, du willsts aber nach deinem
 376 Schema haben', (..) dass du dann mal versuchst, dich
 377 zurückzunehmen (.) Autogenes Training zu machen und äh (.)
 378 mal ganz bewusst zu registrieren, was passiert denn jetzt, ist das
 379 wirklich un- (..) -aushaltbar für dich selber.
 380 TN: Ja, wenn ich mal begonnen habe, dann kommen ja immer diese
 381 Gedanken und dann denke ich, jetzt ist es egal, wenn ich an der
 382 Ampel im Stau stecken würde oder so, dann wäre die Zeit #KL:
 383 Mhm.# auch (..) /KL: Mhm./ verloren (..) oder weg. /KL: Genau,
 384 ganz genau. Mhm./ Ja, aber oft denk ich, jetzt kannst du nicht
 385 machen /KL: Ja./ (leise) die Situation ist zu eng*. Gut, ähm ...

Segment 21

- 385 TN: Gut ähm
 386 brauchst du den Kugelschreiber weil da /KL: Nee ich hab en
 387 eigenen/ ja gut dann. /B: Drin sind auch ganz viele Stifte./ /KL:
 388 sind ganz viele Stifte und Papier./ Nee, das war meiner den will
 389 ich nur nachher mit nach Hause nehmen heute. Danke. {steht auf
 390 und geht}
 391 KL: Ihr müsst jetzt halt mit der Lernberatung gucken wie ich
 392 beansprucht bin ich hab jetzt selber keine Ahnung.
 393 TN: Ja.

(E) TRANSKRIPTIONSREGELN

Wort´	steigende Intonation
Wort`	fallende Intonation
Wor-	im Satz abgebrochenes Wort
Wort	Satz an dieser Stelle abgebrochen, bzw. abgebrochen worden
Wo:r	Dehnung eines Vokals
<u>Wort</u>	auffallende Betonung
(.)	kurzes Absetzen
(..)	kurze Pause (bis zu 1 Sekunde)
(...)	längere Pause (bis zu 3 Sekunden)
Wort&Wort	schneller Anschluss
äh, ähm	Verzögerungspartikel
hm, mhm	eingipfliges bzw. zweigipfliges Rezeptionssignal (Zustimmung signalisierend)
/Ort 1/, /TN 2/	Auslassung (Namen und Orte)
(Wort?)	vermutetes Wort, wenn Beitrag nicht genau verständlich
#...#	gleichzeitige Äußerung
[...]	akustisch nicht verständliche Passage
(leise)	Charakterisierung der Sprachweise des Redebeitrags, aufgehoben durch *
((Lachen))	hörbarer jedoch außersprachlicher Vorgang
{fasst sich an die Schultern}	nonverbales Verhalten, Körpersprache
KL	Kursleiterin
TN	Teilnehmerin, die die Lernberatung in Anspruch nimmt
<u>TN 2</u>	männlicher Kursteilnehmer
TN 3	weibliche Kursteilnehmerin
B	Beobachterin

(F) **VON DER TEILNEHMERIN TN AUSGEFÜLLTER
KURZBEFRAGUNGSBOGEN ZUM KURSABEND (IN KOPIE)**

**Kurzbefragung der Teilnehmenden am
Basiskurs Autogenes Training I – letzte Sitzung am 20.11.00**

Für die Auswertung der erhobenen Daten benötigen wir noch einige kurze Angaben von Ihnen. Beantworten Sie die Fragen einfach spontan!
Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

I. STATISTISCHES:

- I.1 Alter: 44
I.2 Geschlecht: weiblich männlich
I.3 Berufliche Tätigkeit: Lehrerin

II. MOTIVATION:

II.1 Warum besuchen Sie den Kurs „Autogenes Training I“?

Um Ruhe zu finden + um körperliche
Symptome in den Griff zu bekommen.

III. ZUR LERNSITUATION:

III.1 Gibt es etwas, das Sie an der heutigen Sitzung ungewöhnlich gefunden haben? Inwiefern?

So lange 'Selbstberatung' (zweist).
Dies stellte sich als gar nicht so lange
heraus.

III.2 Was würden Sie an der heutigen Sitzung als erfreulich / positiv beschreiben?

- Lernberatung
- viele gute Zitate

III.3 Was fanden Sie heute eher unerfreulich?

Muskel beim Üben des A.T.

III.4 Wie haben Sie sich während der heutigen Sitzung gefühlt?

(Bitte kurz erläutern!)

gestresst als ich hätte, wie der Abend ablaufen sollte. Dieser legte sich dann zum Schluss, als ich merkte, dass die Zeit nicht zum Üben reichte, kam wieder stress auf.

III.5 Haben Sie im Kursverlauf vor heute bereits einmal Lernberatung in Anspruch genommen?

nein

ja, ca. ____ mal

III.6 Wie beurteilen Sie die Lernberatung, die Sie heute erhalten haben?

Hilfreich.

Sie hat mir aber wieder meine 'alten' Probleme aufzeigt.

III.7 Wie haben Sie sich während der Lernberatung gefühlt?

- abgelenkt durch Leute um Flur (andere Kurse)
- über Zeitdruck, weil noch andere zur Lernberatung wollten.

III.8 Gibt es noch etwas, das Sie gerne loswerden möchten?

Sie haben mir alle 3 sehr viel Mühe mit uns gegeben Danke

(G) AUSZÜGE AUS DEM TRANSKRIPT DES IM ANSCHLUSS MIT DER KURSLEITERIN GEFÜHRTEN INTERVIEWS

[...]

- 1 **B¹³³:** Den Rest der Sitzung hast Du dich dann so bis kurz vor Schluss in erster
 2 Linie mit der Lernberatung der Teilnehmenden beschäftigt und ähm
 3 kannst Du dazu was sagen?
- 4 **KL:** Da war wieder ein neues Eintauchen wieder in ne neue Umgebung, da hab
 5 ich im Prinzip am Anfang mit der /TN/ genau das selbe erlebt wie zu
 6 Beginn des EHKs, dass ich, ähh, an der falschen Stelle saß, ich hab mich
 7 unwohl gefühlt, und ich hab auch gemerkt, und die die /TN/ hat auch
 8 thematisiert, dass es jetzt für sie n doppelter Stress bedeutet, hat das
 9 auch genau reflektiert, kannst ja dann auch nachhören /B: Ja./ äh das
 10 und hat das ja auch erläutert, dass sie jetzt zusätzlich über ihr schlechtes
 11 Gewissen, was sie sowieso wegen ständigen Alltagsachen hat, zusätzlich
 12 noch hätte, weil sie jetzt vorgespiegelt bekommt, wie andere Eltern
 13 selbst erwachsenen Studentenkinder gegenüber sich engagieren und sie
 14 sich offensichtlich ihren Studentenkinder gegenüber auch zu wenig
 15 engagiert. /B: Ja./ Ähm das war, das war der Einstieg war auch da (nicht
 16 der Alltag?) eines Kursabends. Das hat sich dann aber mit der Zeit
 17 gebessert so in meinem Sinne (..) es hat sich gebessert, und wenn ich mir
 18 überlege, bei wem ich mich am wohlsten gefühlt hab, interessanterweise
 19 glaub ich bei der (belustigt) bei der Frau, deren Namen ich nicht einmal
 20 weiß.*
 21 *[...für die Auswertung in dieser Arbeit unwichtiger Teil wurde*
 22 *ausgelassen...]*
- 23 **B:** Vielleicht wär's interessant in dem Zusammenhang noch mal, dass Du
 24 noch mal was dazu sagst, was die Lernberatung heute, im Kontext der
 25 heutigen Sitzung für ne Rolle gespielt hat oder bewirken sollte, jetzt von
 26 Deiner Planung her. Wir hatten das ja damals als wir (lachend) selbst in
 27 der Lernberatung waren* so entwickelt und ähm, vielleicht kannst Du
 28 noch mal versuchen zu sagen?
- 29 **KL:** Ja, also die Lernberatung als so-, allgemein jetzt, losgelöst von den
 30 einzelnen Teilnehmern, die fand ich schlecht bei mir. Weil, fand ich
 31 schlecht, ja weil äh (..) ja weil die so gekünstelt war. Ich hab quasi
 32 gewartet, dass der nächste kommt, ich hab mich net echt gefühlt. Das
 33 war, äh ja das war (...). Es lag wohl auch da dran, dass die Lern-, dass
 34 die, ja, ich glaube, das war mit der Hauptgrund, warum das komisch war
 35 ähm (..) dass die Leute das Gespräch net eröffnet ham, weil sie eigentlich
 36 gar net unbedingt den Wunsch hatten, Lernberatung zu bekommen,
 37 sondern sie hams absolut registriert, dass ich mir das gewünscht habe
 38 und dann ham sie mir diesen Wunsch erfüllt, und das hat man gemerkt ja.
- 39 **B:** Das heißt, sie kamen

¹³³ Die Transkription entspricht den im Anhang abgebildeten Transkriptionsregeln mit den folgenden Ausnahmen: Es wurden keine Intonationshöhen, keine auffälligen Betonungen, keine körpersprachlichen Signale mit transkribiert. Darüber hinaus wurden Kommata der besseren Lesbarkeit halber an den Stellen eingefügt, die zumeist durch ein kurzes Absetzen gekennzeichnet sind.

- 40 **KL:** Sie kamen, weil das n Programmpunkt war ja, aber der Bedarf oder das
41 Bedürfnis war eigentlich gar net so gegeben. Oder bei denens gegeben
42 war das war auch (..) wie immer die /TN/ die kam ja dann auch als
43 erstes, und sie wolltes ja sowieso und die hat es auch mit am längsten
44 glaub ich beansprucht ähm (...) ob der das jetzt entscheidend viel
45 gebracht hat glaub ich nicht, weil ich äh (..) mit ihr mich schon oft
46 ausgetauscht hab und weil ich äh weil sie die einzige war, die ihr
47 Entspannungsjournal auf allgemeine Bitte, sie als einzige zurückgegeben
48 hat und ich ihr das stark kommentiert zurückgegeben habe. /B: Mhm./
49 Und da waren all die Dinge schon drin. Leistung, Thema Leistung ja.
- 50 **B:** Mhm. Nochmal auf meine Frage zurück, was würdest Du sagen sollte laut
51 der Planung oder den Überlegungen vorher die Lernbewirkung äh /KL:
52 Lernberatung./ Lernberatung heute leisten?
- 53 **KL:** Ne Hilfestellung geben, das ist mir teilweise glaub ich noch eingefallen,
54 aber ich habs dann im Verlauf stark selber verloren, ne Hilfestellung
55 geben, den äh den Plan für den Alltag wie implementiere ich Autogenes
56 Training ohne Kursleitungsstärke, -stärkung so äh (..) ja, wie krieg ich
57 das in den Alltag rüber /B: Mhm./ wenn ich ganz allein auf mich gestellt
58 bin. /B: Ja./ Ja.
- 59 **B:** Und würdest Du .../KL: Das war ab, ja?/Nee, sag Du bitte!
- 60 **KL:** Ich hatte halt wie gesagt den Eindruck, dass es ((Auflachen)) dass ich,
61 dass das schwach war, auch weil das net unbedingt der Herzenswunsch
62 der Teilnehmer war, diese Lernberatung.
- 63 **B:** Richtig, das wollte ich gerade sagen, nicht nur die Lernberatung sondern
64 auch, Du hast vorhin auch schon mal festgestellt, dass das Alltagsthema
65 offensichtlich auch nicht das (..) das Thema /KL: Ja, ja./ sie ham es nicht
66 als so /KL: als so dringlich empfunden/ dringlich aufgenommen, oder sie
67 ham (zögernd) vielleicht ham sies nicht, hm ich darf jetzt ja nichts sagen
68 eigentlich, vielleicht ham sies nicht erkennen wollen auch*, vielleicht
69 ham sies wirklich schon soweit in ihrem Alltag drin, dass es kein Thema
70 war, da gibts verschiedenste (..) also würdest Du sagen?
- 71 **KL:** Ich würde sagen, also an dem Punkt, wenn ich jetzt mal die Teilnehmer
72 durchgehe (..) die ham das alle schon ziemlich reflektiert und ihre
73 Probleme sind teilweise so massiv, dass mans gar net so schnell lösen
74 kann /B: Ja. / Ich überlege gerad, wer eigentlich kein massives Problem
75 hatte. (I lacht leise.) Es hatte eigentlich nur der Teilnehmer kein
76 massives Problem, der auch net kam, der auch wirklich net kam. /B:
77 Richtig. (leise) Mich würd / Ja. Ja. Und alle andern, und da das
78 harmloseste Problem hatte die, die Lehrerin (..) /B: Mhm. / und alle
79 andern hatten schwere.
- 80 **B:** Ja. [...] (..) Also war die Lernberatung heute nach Deiner Einschätzung
81 heute ein adäquates Mittel um das zu erreichen, oder eher nicht? (..)
82 Jetzt mal vom Planungsstandpunkt aus. (...) Hätten wir was anders
83 planen müssen oder?
- 84 **KL:** Also, ich könnt mir vorstellen, dass äh das eventuell äh wenn, eventuell
85 dann sich bestätigen würde, dass es schon ein adäquates Mittel war,
86 wenn die Leute in den Folgekurs kommen. Weil dann die Hemmschwelle
87 ne Lernberatung zu beanspruchen, höchstwahrscheinlich niedriger ist.
88 /B: Mhm. / Weil sie dann wissen, wies läuft (..) und ja.

- 89 **B:** Aber nicht zielgerichtet auf das, was wir eigentlich oder was Du eigentlich
90 damit verbunden hattest?
- 91 **KL:** Ja mhm.
- 92 **B:** Mhm. (..) Das hatten wir jetzt alles schon. (..) ((B blättert in
93 Unterlagen.)) Genau, in der Vergangenheit hast Du öfters schon
94 geäußert, dass Deine Rolle in der Lernberatung Deiner beruflichen
95 Tätigkeit in der Klinik relativ ähnlich war. Wie würdest Du das heute /KL:
96 heute einschätzen./ so sehen oder wie, ja wie hast Dus heute
97 empfunden?
- 98 **KL:** Ähm auch so, wobei ich aber dann bewusst das Thema Eingehen auf
99 Krankheiten und Hilfestellungen zwar, also mir wars bewusst, dass ich
100 das jetzt net so so ausufernd thematisieren kann, sondern das Autogenes
101 Training im Vordergrund steht, ja. Aber im Prinzip schon ja.
- 102 **B:** Ist das so ...
- 103 **KL:** Also mir war bewusst und deswegen empfand ichs auch künstlich (..) das
104 ist die Schwierigkeit glaub ich für mich bei der Lernberatung unter QINEB
105 - Vorzeichen oder im Rahmen Autogenes Training, dass ich was anderes
106 bewirken will, ich hab tatsächlich ne andere Rolle und bin damit
107 Berufsanfängerin, ich will ja eher selbstsorgende Lernprozesse beim
108 Teilnehmer auslösen. Das will ich in meinem Berufsumfeld in in der
109 Kliniksozialarbeit natürlich auch, weil ich da auch ganz stark das
110 Selbsthilfepotential der Leute ganz stark hervorhebe, ein Standardspruch
111 von mir ist immer: Der Alltag, der Alltag fängt für sie an, wenn alle Klinik-
112 und Reha-Aufenthalte vorbei sind. Damit beginne ich im Prinzip das
113 Gespräch ja. Im Prinzip ists identisch, ja. (..) Und trotzdem ab ich mich
114 unwohl gefühlt. (...)
- 115 **B:** Ähm, (...) hast Du irgendwas gemacht, also im Vorfeld oder in der
116 Lernberatung selbst, um das bewusst irgendwie abzugrenzen? Aber eben
117 hast Du ja gesagt, es ist das gleiche. Würdest Du sagen, es ist genau das
118 gleiche also? /KL: Nee, es isch net genau das gleiche./ **B:** Ich frag nur
119 nochmal nach.
- 120 **KL:** Ja.
- 121 **B:** Oder wie würdest Dus ...
- 122 **KL:** Ich werd natürlich anders wahrgenommen, ich werd jetzt von den
123 Kursteilnehmern anders wahrgenommen als in der Klinik. /B: Mhm. / In
124 der Klinik bin ich (..) hm ne ne so quasi der Rechtsanwalt der Patienten
125 im Vergleich zu den zu der Ohnmacht, die sie z. B. Ärzten gegenüber
126 empfinden, da werd ich als Fachfrau wahrgenommen. Beim Autogenen
127 Training reduziert sich das zum Teil auf Übungsanleitung erst mal.
128 Manche sind ja dann tiefer eingestiegen ja. (...)
- 129 **B:** Und aus Deiner eigenen also von Deinem Aufgabenfeld oder dem, was Du
130 leisten möchtest damit oder was damit /B: Ja./ jetzt mal auch aufm
131 QINEB - Hintergrund oder so? Gibts da n Unterschied? Oder würdest Du
132 würdest Du sagen...
- 133 **KL:** Nee, eigentlich net. Es gibt eigentlich keinen, weil ich ja (..) also ich will
134 ja, ich will ja, dass die Leute alleine mit ihren Problemen klarkommen,
135 das will ich auf beiden Ebenen. Das will ich eigentlich auf beiden Ebenen.
136 Da fällt mir das (..) das auch leichter im Rahmen Autogenes Training, weil
137 ich ja da autonomer handeln kann und ich meine Zunge net zügeln muss
138 oder mich net pausenlos zensieren muss, was ich im im Klinikum im

- 139 **Prinzip auch net mach, aber /B: Klar. / ähm es ansprech, dass ich jetzt**
140 **Glatteis betrete oder ne Gradwanderung betreibe. (..)**
- 141 **B: Mhm. (...) Mhm.**
- 142 **KL: Ich habs net ganz, was Du meinst.**
- 143 **B: Ja.**
- 144 **KL: Warum ich äh, also Tatsache ist, dass ich mich nicht so sicher gefühlt hab.**
- 145 **B: Ja (..) ich kanns nicht richtig in ner Frage formulieren.**
- 146 **KL: Ja oder umgekehrt äh, kann ich auch sagen, dass (..) ich ja beispielsweise**
147 **das Gespräch mit dem /TN5/ zweimal am Telefon und auch einmal mit**
148 **dem /TN4/ (..) sich kaum unterschieden hat von von ner Beratung, von**
149 **ner intensiven Beratung mit Patienten im Krankenhaus. Das waren aber**
150 **intensivere Gespräche am Telefon als jetzt in dieser Halle. /B: Mhm,**
151 **(leise) klar*. / Ja wobei mich, da wär ich jetzt sehr neugierig, was der**
152 **(..) geschrieben hat auf der Teilnehmerbefragung, aufm**
153 **Teilnehmerbefragungszettel.**
- 154 **B: Kannst Du gerne haben. (..) Worauf ich hinauswollte war mehr so der**
155 **konzeptionelle Hintergrund auch, also ob ich sags jetzt mal so, das**
156 **Lernberatung den Lernprozess /KL: fördert./ im Auge hat und Deine**
157 **Klinik, ist jetzt meine Argumenta- äh oder meine Phantasie, Klinik die**
158 **Gesundheit also (..) da ähm, klar gehts dir im Autogenen Training auch**
159 **darum, dass die ihre Gesundheit und so in den Griff kriegen, aber gibts da**
160 **n andern Schwerpunkt oder den siehst Du offensichtlich nicht?**
- 161 **KL: Doch, ich seh den schon, das macht, oder ich seh den, ich nehme den,**
162 **was weiß ich, seit wenigen Wochen wahr oder oder seitdem ich jetzt mich**
163 **auf die Lernberatung äh, ich hab mich nämlich net vorbereitet, das ist der**
164 **Punkt ja. ((P lacht))**
- 165 **B: Das war das, was ich vorhin mit dem ‚Hast Du irgendwas getan?‘ auch**
166 **fragen wollte, also hast Du Dich, Du hast Dich nicht vorbereitet?**
- 167 **KL: Ich hab vorhin bevor ich also, ich hab tatsächlich jetzt wirklich gerade mal**
168 **ne halbe Stunde vorher hab ich noch mal in diese QINEB-Unterlagen**
169 **reingeschaut, und hab gedacht, nee also (..)**
- 170 **B: Is ja auch nicht schlimm, ich will ja überhaupt nicht irgendwas ...**
- 171 **KL: Is mir klar, brauchst Dich auch net entschuldigen. Ich hab mich nicht**
172 **vorbereitet, weil ich gedacht hab, das verwirrt mich sowieso und da hab**
173 **ich eigentlich im Prinzip keine Angst vor ja.**
- 174 **B: Ja, klar. So die Abgrenzung in der Lernberatungssituation zum**
175 **Therapeutischen, war die für Dich klar heute, war das oder?**
- 176 **KL: Ähm ja, die war mir bewusst, die war mir bewusst ja (..) wobei ich sie**
177 **trotzdem manchmal überschritten hab und, und ich habs dann hinterher**
178 **gemerkt.**
- 179 **B: Inwiefern? Oder ...Willst Du da noch was dazu sagen, sonst (leise)**
180 **können wirs auch lassen, wenn Du willst*.**
- 181 **KL: Ich hab dem /TN3/ mal irgendwas gesagt, was ich ihm empfehlen würde**
182 **und hätte ihn, dann hab ich hinterher gedacht, ja das hätte von ihm mal**
183 **kommen sollen. Ich hab ihm keine Impulse gegeben, dass er selber (..)**
184 **/B: Mhm. / in die Denk Denkrichtung sich öffnet so.**
- 185 **B: Ja. (...) Ähm**
- 186 **KL: Ja, das hab ich sowieso hinterher oft erst, danach jetzt auf dem Weg**
187 **hierher, also während der Autofahrt gedacht, dass tatsächlich also, das**
188 **ist für mich absolutes Neuland und is sicherlich ne große Schwäche oder**

189 **was heißt Schwäche, also das ist neu und da bin ich sehr unsicher, wie ich**
190 **Lernimpulse setzen kann, so dass der Teilnehmer wirklich (..) was seinen**
191 **Weg angeht (..) einen größere individuellen Profit erzielt, als wenn ich**
192 **ihm was vortete, was ich heute schon auch öfters mal gemacht hab. Aus**
193 **meiner Sicht jetzt.**

194 **B: Wobei für mich da auch noch Hintergrund dazu kommt, dass heute**
195 **einfach die letzte Chance war erst mal es noch mal zu sagen. /KL: Jaja,**
196 **das natürlich auch, ja das is richtig, ja das stimmt ja ja, das stimmt./**
197 **Jetzt von, deswegen konnt ich das jetzt gut nachvollziehen schon auch.**
198 **(..) Was ich vorhin [...] war, dass Du in ner (leise) ich weiß jetzt nicht, ob**
199 **das in dieses Interview gehört, das is immer saublöd*, ähm in ner**
200 **Klinikberatungssituation ähm , bist Du keine Lehrende oder so, also da**
201 **initiiert Du keine /KL: keine Prozesse / keine expliziten Lernprozesse,**
202 **sondern Du berätst. /KL: Is richtig, ja./ Du berätst hinsichtlich**
203 **Gesundheit, gibst Tipps, so stell ich mir das vor, vielleicht ist das auch**
204 **Quatsch /KL: Nee, is ja so./ Aber im Volkshochschulkurs initiiert,**
205 **versuchst Du bewusst, durch Deine Kursgestaltung Lernprozesse zu**
206 **initiiieren. War das Initiieren von Lernprozessen ein Thema für die**
207 **Lernberatung? Da würde sie sich nämlich nach meiner Phantasie**
208 **unterscheiden. /KL: Mhm. Mhm. (..)/ Kannst Du mir folgen?**

209 **KL: Ja, ich kann ich kann Dir folgen und äh, das is auch genau der Punkt, wo**
210 **ich mich schlecht gefühlt hab auf der Heimfahrt, weil ich das praktisch**
211 **kaum denk ich geleistet hab ja. Ja. Und das ist genau dieser Bereich, den**
212 **ich mit Neuland /B: Ja ah o. k./ umschrieben hab ja.**

213 **B: Gut. (..) Können wir den Bereich Lernberatung dann so abschließen /KL:**
214 **Im Prinzip ja./ oder wolltest Du? /KL: Nee./ Gut. (..)**

**(H) AUSZUG AUS DER VON KL IM NACHHINEIN ERSTELLTEN
„VERLAUFS-DARSTELLUNG DES ‚BASISKURSES AUTOGENES
TRAINING‘“¹³⁴**

Die 8. UE¹³⁵ (bzw. „der geschenkte Zusatzabend“) am 20.11.00

Unterrichtsplanung

An dieser Stelle beschränke ich mich lediglich auf Anmerkungen, da diese UE episch in der QINEB-LU¹³⁶ „Diskussionsforum“ von B¹³⁷ dargestellt wurde, ergänzt von KB und von mir. Diese UE wurde im Wesentlichen von B geplant, unterstützt von B2. Allerdings unterhielten wir einen lebhaften Austausch (per Mail; per Telefonkonferenz!) über die Inhalte bis zum endgültigen „Redaktionsschluss“. Arbeitsteilig erstellten wir dann die notwendigen Arbeitsmaterialien.

Meine Aufgabe war, diese UE zu „halten“. B sollte die Videoaufnahmen in einem Raum machen, im zweiten die Eltern von ihr. B2 sollte nichtteilnehmend-beobachtend sich im großen Kursraum aufhalten.

Der tatsächliche Unterrichtsverlauf...

...entsprach in drei Dingen nicht unserer Planung bzw. Erwartung:

- Es waren lediglich ungefähr die Hälfte der TN da (5)!
- Die Räume waren kalt!
- Einen sehr warmen Zusatzraum – extra für diesen Abend zusätzlich „organisiert“, um den in „selbstsorgender“ Weise“ Üben einen angenehmen Rahmen zu bieten – wurde von keinem TN genutzt!

Da ich an diesem Abend überwiegend mit Lernberatung beschäftigt war, kommentiere ich an dieser Stelle eben diese (und verweise bzgl. der anderen Inhalte auf die Beiträge hierzu im Diskussionsforum; siehe Anlage).

Zu Beginn wünschte ich mir explizit von den TN, dass alle einmal am Abend eine Lernberatung beanspruchten (gemäß dem Tridem-Lernberatungsergebnis bei Steffi Robak und Daniel Wrana am 09.11.00 in Gießen). Damit hatte ich für die Lernberatung eine hohe Verbindlichkeit geschaffen, was insbesondere als „Material“ für die Video-Aufnahmen von und für B wichtig war. Darüber hinaus aber war die LB auch zum Abschluss

¹³⁴ Der Ausschnitt wurde formal an die Richtlinien dieser Arbeit, blieb dabei jedoch inhaltlich unverändert.

¹³⁵ UE = Unterrichtseinheit

¹³⁶ LU = Lernumgebung

¹³⁷ Aus Gründen der Anonymisierung wurden an dieser Stelle die Benennungen der studentischen Beobachterinnen in die im Rahmen der restlichen Diplomarbeit verwendeten Kürzel B und B2 überführt. Alle im Weiteren von TN gebrauchten Abkürzungen entsprechen den in dieser Arbeit verwendeten (vgl. Abkürzungsverzeichnis im Anhang).

wichtig für mich zum „Üben“, da diese Kurs-TN (wie beschrieben) dies ja bisher kaum beansprucht hatten.

Lediglich ein sehr autonomer TN beanspruchte die LB nicht, wohl aber mehr aus Zeitgründen (einige Gespräche gingen recht lange). Bei einer TN holte ich die von mir generell in diesem Kurs „vergessene“ Anamneseerhebung nach, sie ergab sich während des Gesprächsbeginn. Die darin geäußerten Inhalte machten mich betroffen: Wertvolle Hinweise kamen am Kursende fast zu spät, mögliche Lernimpulse konnte ich dieser TN kaum mehr geben. Bedauerlich, da die TN unter großem Leidensdruck stand und während des Gespräches mit den Tränen kämpfte (In der TN-Befragung am Ende des Kurses beurteilte sie die LB dennoch „als positives Feedback“).

Die Gesamtatmosphäre der Lernberatung war recht ungünstig; die Videoaufnahme sowie die „Platzierung“ am Rande des Foyers und die kühle Temperatur wirkte sowohl auf die TN als auch auf mich störend. Dies war alles andere als das Gespräch erleichternd (siehe dazu auch TN-Befragungen Pkt. III.6, Anlage) und beeinflusste sicher auch die „Beratungstiefe“.

Kritische Selbstreflexion der 8.UE

Obwohl die TN die LB als positiv bewertet haben, war dennoch zu spüren, dass sie die LB nicht initiativ, sondern auf meinen Wunsch hin aufsuchten. Dies war auch daran zu merken, dass die Leute nicht das Gespräch eröffneten, sondern meist wohl ich (?).

Ich stellte während dieser Einzelgespräche die Beratung nicht bewusst auf das ursprünglich im Tridem formulierte Beratungsziel „Wie gelingt es mir, AT im Alltag zu implementieren?“ ab, sondern sprach – soweit mir heute noch gegenwärtig – eher den Übungstand bzw. Erfolg/Misserfolg/ Lösungsmöglichkeiten etc. an. Darüber hinaus ging ich bei einem der TN auf die physiologischen Auswirkungen des ATs speziell bei seinem Krankheitsbild (MS) ein. Allerdings entsprach dies auch eher den Bedürfnissen der TN, das Thema Alltag war für sie weniger wichtig.

Insgesamt hatten diese Gespräche wohl eher den Charakter von Abschlussgesprächen, denn den von einer Lernberatung.

Möglicherweise machte sich an dieser Stelle der UE auch bemerkbar, dass ich die Planung des Abends zwar weitgehend abgesegnet, aber nicht entwickelt hatte.

Denn diese 8. UE war zu jenem Zeitpunkt für mich wirklich lediglich gerade noch durchführbar, mehr jedoch nicht. (Mein Terminkalender sah zu jenem Zeitpunkt keinen Kursabend mehr vor, sondern mein eigentlicher Beruf hatte wieder Vorrang).

Ich versuchte, mich in die TN „reinzuspüren“ und empathisch zu „beraten“. Dabei verlor jedoch das eigentlich geplante LB-Ziel an Bedeutung, bzw. ich empfand es nun als „aufgesetzt“. Trotzdem senkte vermutlich die LB die Hemmschwelle der TN für künftige in evtl. Folgekursen.

In der Rolle als Lernberaterin, welche Sesole-Prozesse bei den TN auslösen will, bin ich weiterhin absolute Berufsanfängerin, denke ich. Ich fühlte mich in dieser Rolle sehr fremd. (Möglicherweise ist dies für mich auch wegen meiner beruflichen Prägung durch Klinik-„Beratungsarbeit“ doppelt schwer. Dort sind direkt ausgesprochene „Ratschläge“ gewünscht bzgl. des Genesungsprozesses der Patienten).

(I) HINWEISE ZUR BEILIEGENDEN CD-ROM

Die beiliegende CD-Rom enthält neben dem Text der Diplomarbeit auch alle in der Analyse ausgewerteten Materialien in digitalisierter Form (abspielbar auf dem PC) sowie die zum Aufrufen bzw. Abspielen der auf der CD-Rom enthaltenen Dateien benötigten Programme. (Es handelt sich hierbei ausschließlich um freizugängliche sog. Free- oder Shareware.)

Auf den Inhalt der CD-Rom können Sie zugreifen, indem Sie mit der rechten Maustaste auf das CD-Symbol klicken und im erscheinenden Menü den Punkt ÖFFNEN auswählen.

Bitte beachten Sie unbedingt die Datei „readme.exe“ auf der CD-Rom, sie enthält eine genaue Inhaltsaufstellung sowie weitere wichtige Hinweise.

(J) VHS-VIDEOKASSETTE MIT DEM ANALYSIERTEN LERNBERATUNGS-AUSSCHNITT

(beiliegend zu jedem Exemplar)

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle von Herzen allen Menschen danken, die mich in der Zeit meines Studiums und vor allem während der Erstellung dieser Arbeit auf den unterschiedlichsten Ebenen unterstützt und begleitet haben:

Meiner „UB-Familie“ Georgia, Kerstin, Serina, Marc und Joe für Massagen, Kopfstreicheln, Kinderriegel und alle sonstige Unterstützung; Doris und Marko für das unkomplizierte Ausleihen ihrer Digitalkamera; Andi für das Umwandeln der Videosequenz und das Schneiden der Audiodateien; Herrn Kostorz für die Bereitstellung von Gerätschaften, Zeit und technischem Know-how; Daniel für das Beantworten „dummer Fragen“; Steffi Robak für die inhaltliche Betreuung meiner Arbeit; AGT und KB dafür, mich als „anstrengende“ Tridempartnerin zu ertragen; KL und den Teilnehmenden im Basiskurs AT für die Möglichkeit der Datenerhebung in ihrem Kurs und die Offenheit und Herzlichkeit, mit der sie mich aufgenommen haben; ebenso Matthias Otterbein und den Kursteilnehmenden im Kurs Business English für ihre Bereitschaft, sich auf Video aufzeichnen zu lassen, auch wenn letztlich keine der Aufnahmen in die Analyse eingegangen ist; Ilka, Armin und meiner Schwester Susanne fürs Korrekturlesen unter extremen Bedingungen; Eva für Aufmunterungs-Nachrichten und den „Durchhalte-Kuchen“, Jens für die liebevolle Versorgung mit motivierenden Spruchweisheiten, meinen Eltern für psychische und finanzielle Streicheleinheiten, die tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung der Videoaufnahmen, alle anderen Feuerwehreinsätze sowie den WEBBOY; Serina und Sandra für ihr unermüdliches Mutmachen und ihre „Freundinnenschaft“, die mir unendlich viel bedeutet, und (last not least) Johannes für erledigte Einkäufe, verringertes Wohnungschaos, offene Ohren und Arme sowie dafür, dass wir auch diese Phase glücklich miteinander überstanden haben...

Erklärung zur Urheberschaft

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit allein und lediglich unter Verwendung der aufgeführten Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Auszüge wurden dabei kenntlich gemacht und mit den entsprechenden Quellenangaben versehen.

Gießen, 17.05.2001

(Angela Springer)