

Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen

Eine biographische Dimension erhalten Lernprozesse, wenn die Lerngegenstände auf das eigene vergangene oder zukünftige Denken und Handeln bezogen werden. Als „Bildung“ kann ein solcher Lernprozess gelten, wenn Deutungsweisen dabei umgebaut und transformiert werden. Die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen eröffnet konzeptionell einen Raum, in dem solche Lern- und Bildungsprozesse stattfinden können. Im Beitrag wird dieser Zusammenhang empirisch mit einer Analyse diskursiver Praktiken im Lernberatungsgespräch untersucht.

1. Biographische Dimensionen in Selbstlernarrangements

Ein Student im zweiten Semester des Studiengangs Primarstufe, nennen wir ihn Marek, arbeitet in einer Selbstlernarchitektur in einem Strang von Lernaktivitäten, der zur Fachdidaktik des Kunstunterrichts gehört¹. In der Lernaktivität geht es um unterschiedliche Weisen, Kinderzeichnungen wahrzunehmen und zu deuten. In einem Lernberatungsgespräch im Anschluss an die Lernaktivität bringt Marek ein Problem ein, das ihn grundlegend beschäftigt.

Mit der folgenden Analyse dieses Lernberatungsgesprächs möchte ich zeigen, wie in Selbstlernarrangements eine biographische Dimension entstehen kann. Die Bedingung dieser Möglichkeit liegt in der Position, die ein Lernarrangement in einem Lebenslauf einnimmt. So zeigt sich empirisch (Maier Reinhard 2008), dass die Studierenden die Selbstlernmaterialien zumeist in Bezug auf ihre imaginäre spätere berufliche Tätigkeit als Lehrer/in hin lesen und sich damit schon im Akt des Lesens positionieren – und das ist auch in dem hier analysierten Gespräch der Fall. Eine weitere Bedingung ist, dass didaktisch ein Raum eröffnet wird, in dem solche Lesarten zur Geltung gebracht werden können. Die Lernberatung stellt einen solchen Raum dar, in ihr werden Lesarten artikulierbar und damit in der Beratungssituation diskutabel.

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Methodologie der Diskursanalyse erlaubt, die Bildung solcher Lesarten zu beobachten. In einem weiteren Schritt wird die Frage aufgeworfen, inwiefern das Bilden von Lesarten mit ihrem Umbau verbunden ist, also mit Transformationen, die als „Lernen“ oder gar als „Bildung“ etikettiert werden

¹ In Selbstlernarchitekturen sind Selbstlernmaterialien mit Lernpraktiken so konstelliert, dass aktive Bearbeitungsprozesse möglich werden und die Lernenden Lesarten der Lerngegenstände anfertigen. In Lernberatungsgesprächen, die solchen Aktivitäten zugeordnet sind, sollen Lesarten reflektiert und mit anderen Lesarten relationiert werden. Die Architektur, in der Marek arbeitete (vgl. Maier Reinhard 2006 sowie URL: www.selbstlernarchitektur.ch, zum didaktischen Konzept vgl. Forneck 2006), ist an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt worden. Die Analyse ist Teil eines laufenden Projekts zur Mikrostruktur von Selbstlernprozessen.

können. Neuere, bildungstheoretische Ansätze unterscheiden Lernen und Bildung anhand der Frage, ob Deutungsweisen transformiert werden. So vollzieht sich etwa nach Kokemohr Lernen dort, „wo schon gegebene Interpretationsschemata durch die Aufnahme und Verarbeitung weiterer Informationen ausgebaut, ihre grundlegenden Kategorien aber nicht umgebildet werden“ (Kokemohr 1992, S. 17), während unter Bildung solche Prozesse verstanden werden sollen, „wo eine grundlegende Kategorie unserer Welt- und Selbstorientierung umgebildet wird, weil ein Interpretationsschema gegenüber neu auftretenden Problemlagen versagt“ (ebd.).

2. Lernen als diskursiver Akt des Bildens einer Lesart

In der poststrukturalen Lerntheorie wird Lernen als Aktivität der Strukturierung verstanden, die ausgehend von gegebenen Strukturierungen diese neu arrangiert, umarbeitet und transformiert (Forneck 2006, S. 17, Wrana 2008, S. 64ff.). Diese Aktivität wird dabei von kulturellen Praktiken her gedacht. Nicht „Strukturen“ als statische Netze von Relationen, sondern „Strukturierungen“ als dynamische, zentrumslose und damit grundlegend heterogene Bewegungen stehen im Mittelpunkt. Ausgehend von dieser theoretischen Perspektive werden Lernhandlungen als diskursive Praktiken analysierbar.²

Eine Lernhandlung wird dabei als das Realisieren einer Lesart gefasst (Forneck 2006, S. 34; vgl. Wrana 2008, S. 71), worunter eine spezifische Strukturierungsleistung zu verstehen ist, in der Lernende verschiedene Elemente miteinander verbinden und so zu einer Deutung eines Lerngegenstandes kommen, die im didaktischen Arrangement vielleicht angeregt, aber weder erzeugt noch vorhergesehen werden kann. Die Unvorhersehbarkeit von Lesarten entsteht einerseits, weil jeder Gegenstand in unterschiedlichen Kontexten und von unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern her gedeutet werden kann, die diskursiven Praktiken also von „Diskursen“ gerahmt werden. Insofern können Lesarten – wie Koller (1999a) gezeigt hat – in einen Widerstreit geraten, der eine einfache Entscheidung für angemessene oder weniger angemessene Lesarten nicht zulässt, da die Dignität eines spezifischen Kontextes nicht fraglos gegeben ist. Unvorhersehbar werden Lesarten aber auch, weil Lernende bei der biographischen Abarbeitung an gesellschaftlichen Diskursen und Machtverhältnissen in Institutionen (Familie, Schule etc.) habituelle Strukturierungen³ erworben haben, die einen Eigensinn aufweisen (vgl. Wrana 2008, S. 76). Dieses Doppel diskursiver und biographischer Strukturierung bildet aber keinen Gegensatz, da letztere die zeitliche, eigensinnige Strukturierungsdynamik ist, in der die erste aufgegriffen und refiguriert wird.

2 Zur theoretischen Herleitung dieses dynamischen, heterogenen Strukturbegriffs v.a. im Anschluss an Deleuze, Derrida und Eco vgl. Wrana (2008, S. 63ff.). Zum komplexen Verhältnis diskursiver und nicht-diskursiver Aspekte von Praktiken vgl. Wrana/Langer 2007.

3 Gemäß einer poststrukturalen Lesart Bourdieus handelt es sich nicht um einen homogenen singulären „Habitus“, sondern um habituelle Strukturierungen, die ihrerseits heterogen und widersprüchlich sein können und bis zu einem gewissen Punkt auch sein müssen, um in der Heterogenität und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse nicht disfunktional zu werden.

Insofern Lesarten mit dem Symbolischen operieren, sollen sie im Folgenden als diskursive Akte weiter ausgearbeitet und für die empirische Analyse anschlussfähig gemacht werden. Beim Vollzug eines diskursiven Aktes werden gemäß der Theorie der énoncé von Michel Foucault (1981, S. 128, vgl. auch Wrana 2006, S. 123) vier Dimensionen miteinander relationiert:

- (A) eine Referenzialität als Feld von Gegenständen, auf das der Akt sich bezieht und die er zugleich als Feld mit konstruiert und abgrenzt;
- (B) eine semantische Dimension als Ensemble von Bedeutungen, das im Akt aufgerufen und zugleich aktualisiert und transformiert wird;
- (C) die Subjektivierung als Positionierungsbewegungen von Subjekten, und zwar der Sprechenden/schreibenden Position ebenso wie der Hörenden/Lesenden. Im Akt ist der gegenläufige Prozess der Äußerung von einer Subjektposition aus und von der Konstitution von Subjektivität nicht zu trennen;
- (D) eine sprachliche Materialität, in der sich der Akt manifestiert, also eine mündliche Äußerung, ein Text, eine Geste oder eine bildliche Darstellung.

Nach Foucault stellt der diskursive Akt diese Beziehung her. Er ist also keine Struktur, er ist nicht die Bezogenheit dieser Dimensionen als Produkt, sondern ihr Sich-Beziehen als Prozess. Die diskursive Praktik sei daher eine „Existenzialfunktion“ (Foucault 1981, S. 126), die die Elemente, die sie aufeinander bezieht, in diesem Beziehen herstellt. Der Akt entfaltet seine Herstellungsfunktion aber nicht isoliert, sondern in seiner Wiederholung. Da die Wiederholung sich aber nicht identisch ereignet, sondern in jeder Wiederholung eines Aktes ein unbestimmtes Moment hineinspielt, kann es keine homogenen Diskurse geben, die als Strukturen den Subjekten ihren Sinn geben. Diese Eigenschaft des Aktes, wiederholt und anders zugleich zu sein, hat Derrida als Iterabilität bezeichnet (Derrida 2001, S. 24; Butler 1998, S. 209; Wrana 2006, S. 127).

Die Diskurstheorie bildet eine Heuristik zur Interpretation diskursiver Akte, stellt aber noch keine Methode der Textanalyse im engeren Sinn dar. In den folgenden Analysen werden daher text- und gesprächslinguistische Instrumentarien genutzt, die die formale Struktur diskursiver Praxis abheben und damit den Blick für die Interpretation freilegen. Zwei Passagen vom Anfang des Lernberatungsgesprächs sollen untersucht werden. Die erste Passage folgt einer argumentativen Diskursart, in ihr wird das Problem in einer Differenzsetzung exponiert, die zweite folgt einer narrativen Diskursart, in ihr wird das Problem an eine Praxiserfahrung angebunden.

3. Argumentation – Warum es in der Schule um das Bewerten geht

Nach einigen Sprecherwechseln, in denen formale Bedingungen des Lernberatungsgesprächs ausgehandelt werden, steigt Marek damit ein, seine Lesart vorzustellen.

Marek: Für mich stellt sich eine große, nicht nicht unbedingt die die Frage der Betrachtung der Bilder sondern die Bewertung der Bilder. Wenn es darum geht, ich meine es geht in dem ganzen Thema darum, ich kriege ein Bild von einem Kind. Was fange ich mit diesem Bild an. Oft gibt es

auch eine Benotung. Wie, was für Kriterien setze ich. Und da hab ich mir einfach bisschen Fragen gestellt, versuch ich objektive, also Sachen die ich objektiv bewerten kann, zu bewerten oder inwiefern lass ich mich durch die Wirkung eines Bildes, mach ich eine subjektive Bewertung (Einzelinterview LB_BTG_LA5, Z. 77–104).

Mareks Lesart konstituiert sich über eine Differenz: In der Lernaktivität gehe es um „Betrachtung“, nach seiner Auffassung des Lehrerhandelns müsse es aber um „Bewerten“ gehen. Das Bewerten wird von Marek gewissermaßen als „Zugzwang des Lehrers“ gesehen und in der Lernaktivität vermisst. Bewerten könne mit Benotung einhergehen, in jedem Fall aber mit objektiven oder subjektiven Kriterien. Während Marek das in den Studienmaterialien thematisierte „Betrachten“ offenbar unproblematisch erscheint, ist es das „Bewerten“, das er als schwierig und daher lernenswert heraushebt.

Mareks Lesart der Materialien impliziert einige nicht geäußerte Aussagen, die eine an Toulmin angelegte Argumentationsanalyse aufschließen kann (vgl. Höhne u.a. 2005, S. 33). Die Schlussfolgerung „es geht in meinem zukünftigen Lehrhandeln und damit auch hier in der Lernaktivität um Bewerten“ impliziert die semantisch-diskursive Verknüpfung „in der ‚Schule‘ wird gewertet“ verbunden mit „mein zukünftiges Lehren hat sich am Handlungsrahmen ‚Schule‘ zu orientieren“ und der Unterstellung an das didaktische Arrangement „es geht in der Selbstlernarchitektur darum, das künftige Lehrhandeln einzuüben“.

Bezieht man dies nun auf die vier Dimensionen eines diskursiven Aktes, dann verknüpft die Implikation die Referenzialität mit der semantischen Dimension: Einem Konzept „Schule“ wird eine spezifische Eigenschaft „es geht um Bewerten“ konnotiert, zugleich wird damit ein Gegenstand abgegrenzt: die Schule als ein Ort, „in dem es um Bewerten geht“. Die nächste Implikation scheint unscheinbar, aber sie verknüpft die Dimension der Referenzialität mit der Subjektivierung: Das sprechende Subjekt konstituiert/erkennt sich als lehrendes Subjekt, indem es sich selbst handelnd in der Schule, dem Gegenstand als Implikat verortet. Und insofern es davon ausgeht, dass die „Schule“ ein Ort ist, an dem „es um Bewerten geht“, kündigt das sprechende Subjekt an, dass es als Lehrer „in der Schule“ nach dieser Prämisse zu handeln gedenkt. Aber erst die Implikation bringt die Äußerung in das Hier und Jetzt des Äußerungsaktes (seiner Materialität), indem sie zwei Subjektpositionen (Subjektivierungen) miteinander verknüpft: Marek 1 zum gegenwärtigen Zeitpunkt und Marek 2 als zukünftigen Lehrer. Denn erst die Unterstellung, dass es in der Selbstlernarchitektur darum gehe, „zukünftiges Lehrhandeln einzuüben“, was seinerseits ein in sich komplexer diskursiver Akt der Verknüpfung ist, verdoppelt sich Marek und verbindet zugleich die resultierenden beiden Mareks: In der Ausbildungssituation ist Marek zugleich Lernender im Hier und Jetzt und in der Imagination der Lehrer, der er einmal sein wird. So zeigt sich, wie in einer Äußerung sehr komplexe Prozesse der Differenzierung und Zuschreibung zusammen gebracht und konstelliert werden.

Dass es in der Schule um das Bewerten gehe, wird im diskursiven Akt als Prämisse gesetzt. Die Zuschreibung ist kontingent. Marek könnte auch unterstellen, es gehe in

der Schule um die individuelle Entwicklung der Kinder, aber in dem hier analysierten diskursiven Akt tut er das nicht, sondern impliziert: „In der Schule geht es um Bewerten“. In diesem Sinn ist die sprachliche Praxis performant, sie setzt bestimmte Zuschreibungen, die nicht einer „Natur der Sache“, sondern spezifischen Diskursen folgen und handlungsrelevant werden, insofern sie Wahrnehmungsweisen von Problemen strukturieren. Aber um diese Performanz zu entfalten, genügt der isolierte Akt nicht. Die Zuschreibung wird vielmehr in der Iterabilität von Akten gesetzt. Wenn Marek dieselbe Zuschreibung in vielen verschiedenen Situationen vornimmt, dann wird sie ihm selbst und anderen als seine ganz eigene „Position“ oder „Meinung“ erscheinen. Wenn verschiedene Subjekte diese Zuschreibung in einer Situation machen, dann sind sie „gleicher Meinung“ oder haben einen „Konsens“. Je mehr Subjekte diese Zuschreibung in verschiedenen Situationen vornehmen, desto mehr kann sie als „gesellschaftliches Deutungsmuster“ gelten, oder, um im diskursanalytischen Theorierahmen zu bleiben, als „sedimentierte Bedeutung“ (Reh 2003, S. 45). Solche sedimentierten Bedeutungen sind ihrerseits wieder der Ausgangspunkt für diskursive Akte und in diesem Sinn lässt sich die Idee, dass es „in der Schule um Bewertung“ gehe, nicht Mareks individueller Autorschaft zuschreiben. Die Bedeutungszuschreibung ist von früheren Zuschreibungen geborgt (Derrida 2001), sie wird von Marek „gebraucht“, d.h. in einer spezifischen Situation angewandt.

Dass Marek in seinem Lernen zugleich ein zukünftiger Lehrer ist, wird wiederum im diskursiven Akt gesetzt und zwar als Performanz in der Dimension der Subjektivität in einer ganz ähnlichen Weise wie die Zuschreibung, dass es in der Schule um das Bewerten gehe. Wenn Marek sich selbst als Lehrer betrachtet und dies über sein Studium hinweg immer wieder tut, setzt er sich als „Lehrersubjekt“. Christiane Maier Reinhard hat an anderen Lernberatungen gezeigt, dass die Lesarten in der Selbstlernarchitektur im Hinblick auf diese Subjektivierung gebildet werden (Maier Reinhard 2008, S. 295ff). Die Studierenden erwerben kein ihnen äußerliches Wissen, da sie schon in der Weise, in der sie das Wissen aufnehmen, also im Bilden einer Lesart, eine Subjektposition einnehmen, in der das Wissen auf ein spezifisches Handeln bezogen ist. An dieser Stelle ist der erste biographische Bezug in dieser Lehr-Lern-Situation zu verorten. Im Bilden einer Lesart bezieht sich das Lernen auf eine zukünftige Biographie und verortet sich in der Zeitlichkeit des Vorher-Nachher im Lebenslauf. Es nimmt dabei auf ein professionelles Handeln Bezug und stellt in der Lesart eine Konzeption professionellen Handelns vor (das „Bewerten“ als zentrale professionelle Aufgabe).

4. Narration – Warum das Bewerten so problematisch ist

Nach einigen Minuten des Lernberatungsgesprächs deutet Marek an, dass die bis dahin allgemein formulierte Frage in einer Erfahrung aus dem Schulpraktikum verankert sei. Die Beratende (LB) kontert mit einer Erzählaufforderung, worauf Marek in die narrative Diskursart wechselt.

Marek: Das ist so für mich eine Frage, die auch schon im Praktikum eigentlich hervor kam.

LB: Kannst du mir das am Praktikumsbeispiel noch mal erklären?

Marek: Es ging weniger jetzt darum eine Note zu geben. Ich habe Mondrian mit ihnen durchgenommen. Wir sind in einen Kreis gesessen und haben Mondrian Bilder angeschaut. Und nachher habe ich etwas über den Künstler erzählt, über sein Werdegang über die Entwicklung seiner Bilder und nachher habe ich gesagt: Macht ein Bild im Stil von Mondrian. Und da sind ganz unterschiedliche Sachen raus gekommen. Inwiefern werte ich diese Bilder, wie wurden die Anforderungen, die ich gestellt habe, die Aufgabe, die ich gestellt habe, umgesetzt. Inwiefern kann ich mir überhaupt erlauben die Kinder auch einzuschränken. Oder wenn jetzt, Beispiel, ein Kind zum Teil hat es große schwarze Linien gemalt und hat zwei, drei Flächen ausgemalt. Aber es gab Kinder, die haben dann zusätzlich Flächen ganz klein unterteilt und haben dann je alles so kleine Kästchen ausgemalt. Eigentlich, eigentlich wunderschön. Inwiefern schränke ich die Kinder ein oder schränk ich sie nicht ein (Einzelinterview LB_BTG_LA5, Z. 107–152).

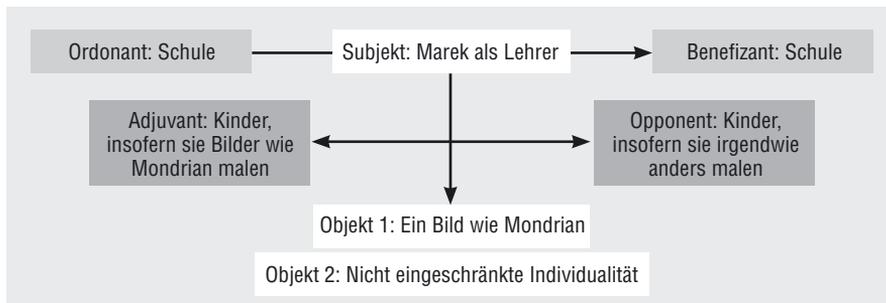
Ähnlich wie die Implikationen der argumentativen Diskursart mit dem Argumentationschema Toulmins expliziert worden sind, erlaubt das Aktantenschema von Greimas, Mareks Narration als diskursiven Akt aufzuspannen. Eine Erzählung, so die zentrale These der Theorie der Aktanten, zeichnet sich durch eine spezifische Konstellation aus, die einer Rollenstruktur entspricht. Die Aktanten als abstrakte Rollen können von unterschiedlichen Akteuren eingenommen werden. Dazu gehört, dass die Narration einen Handlungsträger hat (das narrative Subjekt), der auch eine Gruppe von Personen oder eine Idee sein kann, dazu, dass die Narration auf etwas hin gerichtet ist, meist auf einen Wunsch oder ein Begehren, auf das narrative Objekt. Quer dazu liegt eine aktantielle Achse, die einen Adjuvanten (Helfer), der die Erreichung des Handlungsziels unterstützt, einem Opponenten (Widersacher) gegenüberstellt. Schließlich bilden Narrationen eine Legitimationsebene aus, in der die „Geschichte“ von einem Auftraggeber zu einem Nutznießer kommuniziert wird (vgl. Greimas 1971).

In der Erzählung erscheint ein „Ich“ als narratives Subjekt, das sich in einer Lehr-Lern-Situation mit Schüler/inne/n befindet. Die Handlung ist auf ein Handlungsziel, ein Wunschobjekt gerichtet, das es zu erreichen gilt: Marek möchte, dass die Schüler/innen Bilder malen, die dem Stil Mondrians entsprechen. Jetzt wird in Mareks Erzählung die Differenz zwischen Betrachten und Bewerten aus der vorigen Passage wieder aufgegriffen: „Betrachtend“ nimmt er unterschiedliche Arbeitsergebnisse der Schüler/innen wahr, die er „eigentlich, eigentlich wunderschön“ findet. Diese Zuweisung, dass sie „schön“ seien, verweist auf zwei mögliche diskursive Kontextualisierungen, die in späteren Passagen des Gesprächs explizit werden: Der Kontext, zu dem das Bewerten gehört, ist die Schule, der Kontext, zu dem das Betrachten, aber auch die „wertfreie Schönheit“ gehört, ist die Kunst. Für die „Bewertung“ steht „die eigene Idee“, die zum Maßstab der Schülerarbeiten wird. Offenbar unterstellt Marek gewisse Grenzen, innerhalb derer ein Bild als „im Stil von Mondrian“ gelten kann, die er aber nicht exakt benennen kann. Durch die Schwierigkeit, die Grenze explizit zu benennen, wird ein grundsätzlicher Konflikt noch verstärkt, nämlich die Frage, ob es überhaupt gerechtfertigt sei, das Tun der Kinder „einzuschränken“, wie Marek es nennt. Neben das erste narrative Objekt (dass die Kinder ein Bild im Stile Mondrians malen sollen) tritt ein zweites (dass die Kinder nicht in ihrer Individualität eingeschränkt werden sollen). Die-

ses doppelte Objekt wird problematisch, weil es von zwei widerstreitenden Diskursen her gebildet wird (Kunst vs. Schule).

Greimas' Narrationsschema ermöglicht es, weitere narrative Achsen zu benennen. Auf der Achse Adjuvant vs. Opponent (die Erreichung des narrativen Objekts unterstützend vs. behindernd) erscheinen als Opponenten die Kinder, die nur eingeschränkt Bilder im Stile Mondrians malen. Als Opponent könnte auch eine Eigenschaft „in“ oder „an“ den Kindern stehen, etwa ihre unzureichende Wahrnehmung, aber Marek „zerlegt“ die Kinder nicht didaktisch-analytisch in Kompetenzfaktoren, sondern erzählt lediglich, dass sie etwas anderes machen, als er eigentlich will, ohne dafür eine Erklärung zu suchen. Daher erscheinen auf der Seite des Adjuvanten ebenfalls die Kinder, insofern sie nämlich spontan machen, wozu er sie aufgefordert hat: Bilder im Stil Mondrians zu malen. Hier könnte z.B. auch eine Lernpraktik oder ein didaktisches Arrangement stehen, das die Kinder dabei unterstützt, so zu malen wie Marek es möchte, aber das ist ebenso wenig der Fall. Mareks Geschichte ist weit davon entfernt, eine didaktische Heldenerzählung zu sein (z.B. „Ich habe erkannt, woran es haperte und habe erfolgreich folgenden didaktischen Kniff angewandt...“), vielmehr erscheinen „die Kinder“ als Ganzheit sowohl auf der Seite des Adjuvanten als auch auf der Seite des Opponenten.

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Aktanten in Mareks Narration



Unterstellt man mit Greimas, dass in Narrationen meist eine weitere Aktantenachse mit legitimatorischen Funktionen hinter dem narrativen Subjekt gebildet wird, dann zeigt sich ein weiterer Konflikt. Der Ordonant als Auftraggeber der Geschichte ist die „Schule“ als Institution, also der unterstellte gesellschaftliche Erwartungszusammenhang an die Rolle und Leistung als „Lehrer“, aus der der Zugzwang des „Bewertens“ folgt. Als Benefizant, also als Nutznießer der Geschichte, setzt Marek die Kinder. Aufgrund der Konstruktion seiner Narration erscheint es ihm offenbar zweifelhaft, ob der gesellschaftliche Auftrag den mutmaßlichen Nutznießern seiner Narration zugute kommt. Besonders prekär wird dies, weil die Nutznießer zugleich die Opponenten der Geschichte sind. Zusammen mit der Verdoppelung des narrativen Objekts hat sich Marek in der Weise, wie er die Geschichte erzählt, ein ordentliches Problem produziert.

An dieser Stelle zeigt sich die zweite Weise, in der ein Bezug auf die Biographie eröffnet wird: Die Erfahrung aus der Schulpraxis wird aufgegriffen, es wird von ihr erzählt. In Anlehnung an Koller lässt sich die Funktion dieser Narration damit bestimmen, dass sie eine „evaluative Funktion“ (Koller 1999b, S. 176) hat und auf diese hin analysiert wird: Die Erfahrung ist sinnbedürftig, sie ist voller Lücken und bedarf der Narration, um geklärt, erweitert und verschoben zu werden – an der hier analysierten Passage wird aber deutlich, wie erst eine Narration die Problematik deutlich macht und die Lücken aufweist.

5. Transformationen

In der bisherigen Analyse zeigt sich zwar, welche Verknüpfungen Marek in seiner Lesart realisiert, aber es bleibt unbestimmt, inwiefern diese Lesarten als Transformationen begriffen werden können. Dieses Problem soll im Folgenden mit Hilfe eines Vorschlags von Gregory Bateson, verschiedene logische Typen des Lernens zu unterscheiden, differenziert werden (Bateson 1971, vgl. Marotzki 1990, S. 34; Kokemohr 1992, S. 29). Bateson geht zunächst von einer allgemeinen Definition von Lernen aus, dass Lernen nämlich eine wie immer geartete Veränderung bezeichne. Er begreift Veränderung dabei nicht nur als Differenz zweier Zustände, sondern als Bewegung und Prozess (Bateson 1971, S. 366). Er unterscheidet nun Typen von Lernen, wobei sich bei jedem höherstufigen Typus die Veränderungsweise des vorigen Typus verändert.

Als „Lernen 0“ im Sinne Batesons kann ein diskursiver Akt dann gelten, wenn es sich um eine einfache Reproduktion existierender Verknüpfungen handelt. Das Feld der Gegenstände bleibt demnach ebenso stabil wie das Ensemble der Bedeutungen und auch die Subjektivität bleibt dieselbe. Das Moment des Anderseins in der Iterabilität ist minimal, es besteht nur in einer differenten Materialität, denn die Äußerung findet zu einer anderen Zeit und an anderem Ort statt. Kann es Lernen 0 überhaupt geben?

Als „Lernen I“ kann ein diskursiver Akt gelten, wenn die Verknüpfungen sich zwar nicht ändern, aber in neuen Kontexten gebraucht werden. Auch hier bleibt der Akt scheinbar derselbe, denn dieselben Verknüpfungen werden in einem neuen Kontext angewandt und das Lernen besteht nach Bateson und auch Marotzki darin, dass man die Verknüpfungsweisen auch auf diesen Kontext anzuwenden lernt. Dieses „Anwenden in einem Kontext“ fehlt bisher in Foucaults Theorie der énoncé. Mareks Äußerungen gehören in diesen Typus: Er postuliert, dass die Art und Weise, wie er deutet und verknüpft, im Kontext der Lernaktivität angemessen sind. Genau genommen definiert er den Kontext um (der Kontext ist Schule, so Marek, und Schule bedeutet „Bewerten“, also muss es hier um Bewerten, nicht um Betrachten gehen). Auch im späteren Verlauf des Gesprächs sind Kontextentscheidungen bedeutsam, denn es macht – wie Marek sehr wohl bemerkt – einen großen Unterschied, ob Situationen im diskursiven Kontext von „Schule“ oder von „Kunst“ stattfinden. Lernen I ist weit davon entfernt, eine einfache Subsumption unter Bestehendes zu sein, denn die Entscheidung über

die Anwendbarkeit von Kontexten hat auch dann, wenn die jeweiligen Verknüpfungen konstant bleiben, unter Umständen weitreichende Folgen. Umgekehrt sind Situationen, in denen keinerlei Kontextentscheidung stattfindet – also die bloße, stumme Reproduktion als „Lernen 0“ –, Grenzfälle von „Lernen I“, die möglicherweise empirisch gar nicht existieren, aber ein Kontinuum von mehr oder weniger problematischen Kontextentscheidungen eröffnen.

Als „Lernen II“ kann ein diskursiver Akt gelten, in dessen Vollzug diskursive Verknüpfungen restrukturiert werden. Mit den bisher analysierten Passagen ist Mareks Lernberatung so weit gekommen, dass die Verknüpfungen und Strukturierungen fraglich und problematisch werden. Gerade die Narration, in der verschiedene Logiken und Bezüge aufeinander treffen, präsentiert durch ihre problematische aktantielle Struktur, dass die Konzeptionen der Klärung bedürfen. Die Probleme ließen sich durch Kontextentscheidungen in Lernen I offenbar nicht angemessen lösen. Marek ist jedoch noch nicht so weit, seine Deutungsweisen in Frage zu stellen. Es fragt sich jetzt, inwiefern im Lernberatungsgespräch diese Probleme bearbeitet werden, welche Möglichkeiten Lernberatungshandeln dabei hat, inwiefern andere Verknüpfungsmöglichkeiten aufscheinen und ob Marek, falls er im Lernberatungsgespräch ein Stück weiter kommt, nachhaltig andere und vielfältigere Lesarten zu bilden in der Lage ist.

Als „Lernen II“ kann ein diskursiver Akt gelten, in dem sich die Weise der Restrukturierung diskursiver Verknüpfungen ändert, in dem also die Restrukturierung reflexiv wird. Dies betrifft die Reflexivität und Transformation der Praktiken, in diskursiven Akten Gegenstände mit Bedeutungen und Subjektivitäten zu verknüpfen. Praktiken, die solche Transformationen anvisieren, bezeichnen wir als Selbstpraktiken. Auch ein Lernen III liegt im Potenzial dieser Lernberatung, dann nämlich, wenn die Frage aufgeworfen wird, wie Marek dazu kommt, eine solche Vorstellung von Schule und damit den Zugzwang „Bewerten“ im Lehrerhandeln zu entwickeln. Eine biographische Reflexion auf die eigene Schulerfahrung wäre eine denkbare Möglichkeit. In einem reflexiven Lernen gemäß Typ III würde sich nicht nur Mareks Lesart verändern können, sondern auch seine Art und Weise, Lesarten zu bilden.

Reflexivität wäre dann auf mehreren typologischen Stufen unterscheidbar: In Lernen I als Reflexion der Kontextentscheidungen, in Lernen II als Reflexion der Verknüpfungspraktiken, in Lernen III als Reflexion über das eigene Verändern der Verknüpfungspraktiken.

6. Reflexive Selbstlernprozesse

Zu zeigen war, wie sich mit dem vorgestellten diskursanalytischen Instrumentarium die Mikrostruktur von Lernhandlungen und Lernprozessen als diskursive Praxis untersuchen lässt. Die Biographie stellt dabei einen Bezugspunkt diskursiver Praktiken dar. Es liegt weder in der Möglichkeit der Diskursanalyse, noch ist es ihr Gegenstand, den Aufbau

biographischer Strukturen zu rekonstruieren oder zu entscheiden, wie tief eine konkrete Deutungsweise habitualisiert ist. Sie interessiert sich vielmehr – ähnlich der reflexiven Biographieforschung (Koller 1999b, Reh 2003) für die aktuellen Refigurationen biographischer Bezüge. Eine besondere Bedeutung erlangt allerdings die Möglichkeit, das Lernen auf verschiedene Formen der Reflexivität hin zu interpretieren; der analytische Rahmen dafür sollte in diesem Beitrag vorgestellt werden. Ob Lernen gemäß einem der Typen II und III gelingt oder gar nachhaltig gelingt, und unter welchen Bedingungen und Interventionsformen dieses Gelingen wahrscheinlicher wird, wurde hier bewusst offen gehalten. Dies ist die empirische Fragestellung eines gegenwärtigen Forschungsprojekts über zahlreiche Lernberatungen von mehreren Studierenden und Fächern hinweg, in die Analyse nur einen kleinen Einblick gibt.

Literatur

- Bateson, G. (1964): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362–399
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin
- Derrida, J. (2001): Signatur, Ereignis, Kontext. In: Ders.: Limited Inc. Wien, S. 15–46
- Forneck, H. (2006): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Greimas, A.J. (1971): Strukturelle Semantik. Braunschweig
- Höhne, Th. u.a. (Hrsg.) (2005): Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a.M.
- Kokemohr, R. (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. In: Enrich, H. (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach, S. 16–30
- Koller, H.-Ch. (1999a): Lesarten: Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 2, S. 195–209
- Koller, H.-Ch. (1999b): Bildung und Widerstreit. München
- Maier Reinhard, Ch. (2006): Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn. In: Forneck, H.; Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.: Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern, S. 89–110
- Maier Reinhard, Ch. (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. In: Maier Reinhard, Ch., Wrana, D.: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen, S. 248–310
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Bad Heilbrunn
- Toulmin, Stephen: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler
- Wrana, D. (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. In: Maier Reinhard, Ch., Wrana, D.: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen, S. 31–102
- Wrana, D., Langer, A. (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, URN: <http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0114-fqs0702206> (Stand: 24.09.2006)

URL: www.selbstlernarchitektur.ch