

EAdA-Schriftenreihe

Martin Allespach/Josef Held (Hrsg.)

Handbuch Subjektwissenschaft

Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2015 by Bund-Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Herstellung: Kerstin Wilke
Umschlaggestaltung: Neil McBeath, Stuttgart
Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Druck: CPI books GmbH, Leck
Printed in Germany 2015
ISBN 978-3-7663-6414-2

Alle Rechte vorbehalten,
insbesondere die des öffentlichen Vortrags, der Rundfunksendung
und der Fernsehausstrahlung, der fotomechanischen Wiedergabe,
auch einzelner Teile.

www.bund-verlag.de

Vorwort

Dass dieses Buch im Bund-Verlag und als erster Band in einer Schriftenreihe der Europäischen Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt/Main (EAdA) erscheint, mag auf den ersten Blick vielleicht ungewöhnlich erscheinen, ist aber keinesfalls zufällig. Die EAdA ist seit ihrer Gründung emanzipatorischen Prinzipien verpflichtet. Sie wurde als »erste deutsche Hochschule für das Volk der Arbeit« am 3. März 1921 gegründet. Die überwiegend aus dem Beruf kommenden Studierenden sollten hier nach den Ideen und auf Initiative von Hugo Sinzheimer, Ernst Pape und Theodor Thomas eine hochschulmäßige Ausbildung erhalten, die zu demokratischer Mitwirkung befähigt. Wenige Wochen nach der nationalsozialistischen »Machtergreifung« wurde die Akademie der Arbeit am 31. März 1933 aufgelöst. Nach der Wiedereröffnung am 12. April 1946 nahm die Akademie der Arbeit den Betrieb wieder auf. Bis heute versteht sie sich als eine wissenschaftliche Einrichtung, in der Gewerkschaften, Staat und Universität zusammen arbeiten. Ziel der Akademie der Arbeit ist es, politisch engagierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu befähigen, ihre Beteiligungsrechte in allen Bereichen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens effektiv wahrzunehmen. Auch die vielfältige Forschung an der EAdA ist den Prinzipien vom Emanzipation, Mündigkeit, Beteiligung und Demokratie verpflichtet.

Dies trifft sich mit dem Anspruch und Konzept der Subjektwissenschaft. Ihr geht es um die emanzipatorischen Gestaltung der Praxis im Interesse der und als Parteinahme für die betroffenen Subjekte. Sie hat den Anspruch, zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beizutragen und die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann. Das bezieht sich freilich nicht allein auf gewerkschaftliche und arbeitspolitische Handlungsfelder. Aber auch dort gibt die Subjektwissenschaft wichtige Impulse.

Martin Allespach

Josef Held

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Abbildungsverzeichnis	11
1. Einführung	13
<i>Martin Allespach und Josef Held</i> Warum und wozu Subjektwissenschaft?	13
2. Subjektwissenschaftliche Ansätze	21
<i>Josef Held</i> Das Subjekt im sozialwissenschaftlichen Diskurs	21
<i>Morus Markard</i> Der subjektwissenschaftliche Ansatz der Kritischen Psychologie	42
<i>Lucie Billmann</i> Bedeutung und Diskurs	59
3. Kategorien und Theorien des subjektwissenschaftlichen Ansatzes	87
<i>Josef Held</i> Kategorien als Denkmittel	87
<i>Josef Held</i> Orientierung	99
<i>Josef Held</i> Der Lernbegriff von Klaus Holzkamp	118

<i>Lucie Billmann</i>	
Lebensführung im Spannungsfeld Gesellschaft-Subjekt: Das Lebensführungskonzept der Tübinger Forschungsgruppe.....	124
<i>Johanna Bröse und Josef Held</i>	
Partizipation	136
<i>Ines Langemeyer</i>	
Kompetenztheorie.....	150
4. Methodische Konsequenzen für eine Forschung vom Standpunkt des Subjekts.....	165
<i>Morus Markard</i>	
Emanzipatorische Forschung	165
<i>Josef Held</i>	
Praxisforschung und Evaluation	185
<i>Peter Faulstich</i>	
Lernende Subjekte in der erfahrungsbezogenen Lernforschung	203
<i>Martin Allespach</i>	
Beteiligungsorientierte Forschung in der betrieblichen Weiterbildung – Nie ohne die Beschäftigten	225
<i>Josef Held</i>	
Jugendforschung.....	236
5. Subjektwissenschaftliche Ansätze in verschiedenen Praxisfeldern	259
<i>Leonie Knebel</i>	
Psychotherapie	259
<i>Martin Allespach</i>	
Gewerkschaftliche Bildungsarbeit – subjektwissenschaftliche Ansätze	285

<i>Joachim Ludwig</i>	
Beratung vom Subjektstandpunkt	293
<i>Ulrike Eichinger</i>	
Subjektwissenschaft im Praxisfeld Soziale Arbeit	314
<i>Samuel Huber und Heiner Gutbrod</i>	
Jugendhilfe. »Über Alles Reden Können war das Wichtigste«.....	331
<i>Grete Erckmann</i>	
Streetwork	353
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Berufsbildung als subjektive Kompetenzentwicklung	369
<i>Gerhard Zimmer</i>	
E-Learning – Lernen in der »Internet-Gesellschaft«.....	383
<i>Thomas Rihm</i>	
Schule verändern: Inklusion und der Subjektstandpunkt.....	393
<i>Kristine Baldauf-Bergmann</i>	
Lernen im Lebenszusammenhang	403
<i>Martin Allespach und Josef Held</i>	
Perspektiven subjektwissenschaftlicher Forschung und Praxis	426
Angaben zu den Autoren und Autorinnen	433

- Arnold, Rolf (1998). Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 2/98.
- Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009). *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*. Marburg, Schüren Verlag.
- Faulstich, Peter (2004). Die Desintegration von »politischer« und »beruflicher« Bildung ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar, in Hufer Klaus-Peter/Pozh, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.): *Positionen der politischen Bildung 2*, Schwalbach/Ts.
- Kade, Jochen (1993). Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3/93, S. 392.
- Kielmann, H./Ludwig, J. (2000). Beraten statt Verkünden. Neue Wege in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.). *Werden*. Düsseldorf 2000.
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim und Basel.
- Sander, Wolfgang (2001). *Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.
- ver.di (2010). *Bildung bewegt. Subjektorientierung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Tagungsdokumentation*. Berlin: Eigenverlag ver.di.

Joachim Ludwig

Beratung vom Subjektstandpunkt

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, dass Holzkamp mit dem Selbstverständigungsbegriff und der Forschungsperspektive vom Subjektstandpunkt zwei wichtige Beiträge für eine theoretische Begründung rekonstruktiver pädagogischer Beratung leistet. Das ist erstens ein theoretischer Rahmen für den Zusammenhang individueller Handlungsbegründungen und gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen, der es erlaubt, auch Selbstverständigungsprozesse in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen zu rekonstruieren. Dies ist zweitens eine Forschungs- und Interpretationsperspektive, die den Subjektstandpunkt als Standpunkt der Interpretation von Welt einnimmt. Vom Subjektstandpunkt aus werden die Lebensinteressen und Teilhabewünsche der Menschen verstehbar. Deshalb ist der Subjektstandpunkt für pädagogisches Beratungshandeln, das die Anliegen der Ratsuchenden zum Ausgangspunkt macht, eine nicht zu unterschreitende Interpretationsperspektive. Der pädagogische Außenstandpunkt, der sich (aufklärerisch oder anpassend-funktional) immer fordernd auf die teilnehmenden Subjekte bezieht, wird um den Subjektstandpunkt ergänzt, von dem aus die Lebensinteressen der Teilnehmenden/Ratsuchenden in Relation zu den gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten und Grenzen in den Mittelpunkt rücken.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der Diskurs zur pädagogischen Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns expliziert. Damit sollen die zentralen Herausforderungen des Beratungshandelns deutlich gemacht werden. Beratung unterscheidet sich grundsätzlich von anderen pädagogischen Handlungsformen wie Unterrichten oder Lehren, weil der pädagogische Vermittlungsprozess seinen Ausgangspunkt in den Lebensinteressen und Anliegen der Ratsuchenden nimmt und nicht in den Zielen der Pädagogen. Die besonderen Herausforderungen dieses pädagogischen Handelns liegen im Spannungsverhältnis von Lernunterstützung einerseits und Sicherstellung der Lernerautonomie andererseits.

Zweitens werden die spezifische Handlungslogik einer rekonstruktiven pädagogischen Beratung und ihre zentralen Herausforderungen vorgestellt. Dazu gehören die Rekonstruktion des Verhältnisses von subjektivem Sinn und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen sowie die Wahrung der relativen Autonomie der Ratsuchenden im Beratungsprozess. Am Beispiel einer sich

strukturalistisch begründenden rekonstruktiven Beratung, die sich an der Objektiven Hermeneutik orientiert (vgl. Dewe 1996), werden zentrale Probleme im Umgang mit den Herausforderungen für eine rekonstruktive Beratung aufgezeigt. Die strukturalistisch-rekonstruktive Beratung rekonstruiert zwar gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen, setzt sie aber nicht ins Verhältnis zum subjektiven Handlungssinn und erfasst darüber hinaus den Vergesellschaftungsprozess selbst nur formal, d.h. jenseits historisch bestimmter politischer, ökonomischer und kultureller Strukturen.

Im dritten Schritt werden schließlich die Erträge einer rekonstruktiven pädagogischen Beratung vom Subjektstandpunkt dargelegt. Sie erstrecken sich auf die Anerkennung der relativen Autonomie der Ratsuchenden im Rahmen eines intersubjektiven Verständigungsrahmens und auf Selbst- und Weltverständigungsprozesse, die gesellschaftliche Widersprüche einschließen. Im vierten und fünften Schritt werden der Rekonstruktionsprozess und die Verarbeitung der Ergebnisse durch die Ratsuchenden reflektiert.

1. Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns

Pädagogische Beratung lässt sich im Anschluss an Bollnow (1959), Mollenhauer (1965) und Giesecke (2000) als eine Grundform pädagogischen Handelns bestimmen, die auf individuelle Anliegen von Ratsuchenden reagiert. Die Anliegen der Ratsuchenden können Krisen und Handlungsproblematiken aus dem Gesamt der alltäglichen Lebensführung und Lebenswelt umfassen. Tangiert sind Lebensinteressen an gesellschaftlicher Teilhabe am Arbeitsplatz, in sozialen Beziehungen, in der Familie, in der Freizeit usw. Gegenstand pädagogischer Beratung sind schwierig gewordene Selbst- und Weltverständigungsprozesse, die Lernprozesse in schwierig gewordenen Handlungssituationen erfordern. Im Unterschied zur individualpsychologischen Beratung, die persönliche Defizite bearbeitet und Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel hat, stehen bei der pädagogischen Beratung problematische Handlungssituationen und die Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt. Die erfordert immer auch Fach- und Feldkompetenz, wenn schwierig gewordene Handlungs- und Lebenssituationen bearbeitet werden sollen, wie z.B. Betriebsübergang, Kündigung, Stressbewältigung, Ernährungsprobleme, Erziehungsfragen, Partnerschaftskonflikte, berufliche Zukunft, Weiterbildungswünsche usw.

Professionelle pädagogische Beratung setzt dort ein, wo alltägliche Selbstverständigung an ihre Grenzen geraten ist.

Der pädagogischen Handlungsform Beratung fehlt die *beabsichtigte* Einwirkung auf den Willen der Ratsuchenden (vgl. Bollnow 1959, 78). Die Betonung liegt hier auf der Absicht, d.h. Beeinflussung kann unabhängig von der Absicht stets nicht-intendiert passieren. Beeinflussung, z.B. im Sinne von Erziehung, hat als Absicht keinen systematischen Platz im Beratungshandeln. Beratungsprozesse sollen für Fragen der Ratsuchenden eine Vielzahl möglicher Informationen und Interpretationen liefern, die Ratsuchende in die Lage der »Selbstaufklärung« und in ein »kritisches Selbst- und Weltverhältnis« (Mollenhauer 1965, 33) versetzen sollen. Beratung reagiert so gesehen auf Welt- und Selbstverständigungsanliegen von Ratsuchenden, damit diese nach einem Akt der Selbstaufklärung in Form der Transformation ihrer bestehenden Orientierungen und Deutungsmuster wieder handlungsfähig werden. Der Begriff Selbstaufklärung verweist schon auf das schwierige Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung. Die Transformation von Orientierungen und Deutungsmustern ist an Lernprozesse der Ratsuchenden gebunden. Charakteristisch für pädagogische Beratung ist, dass sie – wie alle anderen Grundformen pädagogischen Handelns – Lernprozesse unterstützt. Ziel ist die erweiterte Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden.

Im Beratungsdiskurs wird die Handlungslogik der Beratung im Vergleich zu den Grundformen pädagogischen Handelns »Lehre/Unterricht« oder »Erziehung« als diametral verschieden beschrieben. Dies betrifft die Ziele, Inhalte, Ergebnisse und Interaktionspartner. Nur hinsichtlich der Funktion des Methodeinsatzes ergeben sich Gemeinsamkeiten.

Die Zielkompetenz der Beratung liegt beim Ratsuchenden. Er legt vor dem Hintergrund seines Selbstverständigungsanliegens fest, wo die Beratung hinführen soll. Das ist zu Beratungsanfang nicht immer möglich und ergibt sich oft erst im Prozess. Auch sind Einflüsse der Berater auf die Zielbestimmung in der Praxis in Rechnung zu stellen. Die Zielbestimmungskompetenz am Beginn der Beratung und an wichtigen Weichenstellungen im Beratungsprozess muss aber beim Ratsuchenden liegen, wenn dessen Selbstverständigung zum Beratungsgegenstand werden soll und nicht die Problemstellungen des Beraters. Das Ziel der Lehre wird demgegenüber von den Lehrenden geplant und ggf. unter Einbezug der Teilnehmer im Sinne von Teilnehmerorientierung angepasst.

Die Inhalte der Beratung ergeben sich erst im Beratungsprozess. Der Berater kann zu Beratungsbeginn noch nicht absehen, welche Kernthemen das Anliegen umfasst und welche Inhalte erforderlich werden, um den Selbstverständigungsprozess des Ratsuchenden zu unterstützen. Im Unterschied dazu legt bei der Lehre der Lehrende die Inhalte fest. Er plant die Lehre und wählt die Inhalte nach verschiedenen Gesichtspunkten aus, u.a. mit Blick auf die Vorerfahrungen der Teilnehmenden.

Was zum Ergebnis der Beratung wird, legt der Ratsuchende fest. Er bestimmt, welche stellvertretenden Deutungsangebote des Beraters er für seine Selbstverständigung aufgreift und welche Handlungsoptionen er für sein weiteres Handeln ergreifen wird. Im Unterschied dazu legt bei der Lehre der Lehrende fest, was die Teilnehmenden am Ende können sollen. Dies wird ggf. auch geprüft.

Interaktionspartner in der Beratung ist immer der einzelne Ratsuchende mit seinem besonderen Anliegen und Fall und nicht die Gruppe. Die Beratung kann allerdings nicht nur im Einzelgespräch sondern auch in Gruppen mit mehreren Beratern durchgeführt werden (z.B. kollegiale Beratung oder beratungsorientierte Bildungsarbeit). Interaktionspartner in der Lehre ist demgegenüber regelmäßig eine Gruppe (Kurs, Seminar, Klasse). Die Vermittlungsabsicht und auch die Vermittlungsweise richtet sich bei der Lehre an die Gruppe als »Durchschnittsteilnehmer«.

Hinsichtlich der Festlegung des methodischen Vorgehens ähneln sich die Grundformen pädagogischen Handelns. Der methodische Ansatz wird sowohl in der Lehre als auch in der Beratung von den Pädagogen nach deren professionellen Vorstellungen festgelegt. Die Methode bzw. der konzeptionelle Ansatz bildet sowohl in der Lehre als auch in der Beratung den Rahmen für die Interaktion und die Unterstützung der Lernprozesse. In methodischer Hinsicht lassen sich verschiedene didaktische Lehrkonzepte und unterschiedliche Beratungsansätze unterscheiden. Die methodische Vorgehensweise in der Beratung – beispielsweise als rekonstruktiver Beratungsansatz – soll sicherstellen, dass einerseits die Ziel- und Inhaltskompetenz beim Ratsuchenden verbleibt, seine relative Autonomie nicht verletzt wird und andererseits die Transformation bestehender Orientierungen als Selbstaufklärung gelingen kann.

Die Grundformen pädagogischen Handelns stellen verschiedene Varianten professionellen pädagogischen Handelns dar. Sie schließen sich also nicht wechselseitig aus, sondern werden in der Regel als situationsadäquate Hand-

lungsweisen realisiert. In der pädagogischen Praxis werden sie je nach Situation sequentiell angewandt. So können beispielsweise Lehrende auf Nachfrage einzelner Lernender vom Lehrhandeln zum Beratungshandeln übergehen und den nachfragenden Lernenden bei der Lösung ihrer individuellen Lernproblematiken beratend helfen. Bildungsberater können vor dem Beratungsprozess auf Anfrage des Ratsuchenden Informationen vermitteln und dann erst mit der Beratung beginnen usw. Festzuhalten bleibt, dass die einzelnen Handlungsformen unterschiedlichen professionellen Handlungslogiken folgen, wie sie vorn im Vergleich von Lehren und Beraten aufgezeigt wurden. Eine Vermengung der unterschiedlichen Handlungsformen in einer Mischform würde den jeweiligen Handlungslogiken in professioneller Hinsicht nicht gerecht werden. Unabhängig davon finden sich solche Mischformen häufig in der pädagogischen Praxis (vgl. Ludwig 2014b). Wiltrud Gieseke (2000, 15) weist auf diese Übergangs- und Mischformen in der Praxis hin, wenn sie informative Beratung als eine typische Mischform der Praxis aufzeigt, in der die pädagogischen Handlungsformen »Information« und »Beratung« gemischt werden.

2. Rekonstruktive pädagogische Beratung

Die allgemeinen Bestimmungen pädagogischer Beratung legen fest, dass die Ziel- und Entscheidungskompetenz bei den Ratsuchenden liegen muss, um ihren individuellen Welt- und Selbstverständigungsprozess überhaupt erst zu ermöglichen und darauf aufbauend unterstützen zu können. Damit liegen zwar im Unterschied zur pädagogischen Handlungsform »Lehre« die Entscheidungskompetenz hinsichtlich des Ergebnisses und der Ausgangspunkt bei den Ratsuchenden, das Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung in der Interaktion des Beratungsprozesses bleibt aber bestehen. Die grundsätzliche Festlegung, dass Beratung in den Fragen und Anliegen der Ratsuchenden ihren Ausgangspunkt zu nehmen hat, beschreibt mehr einen Anspruch und eine Zielsetzung als die Verlaufslogik des grundsätzlich ambivalenten Beratungsprozesses: einerseits unterstützen die Beratenden sehr umfassend in Form ihrer Interpretationen und Deutungen des Anliegens bis hin zur Entwicklung möglicher Handlungsoptionen. Andererseits darf dieses Engagement nach dem allgemeinen Beratungsverständnis nicht dazu führen, dass die relative Autonomie als der erreichte Stand der Selbständigkeit der

Ratsuchenden bei der Entscheidung über die Wahl weiterführender Interpretationsperspektiven beeinträchtigt wird oder die Berater stellvertretend über passende Handlungsoptionen entscheiden. Im Zentrum des Beratungsprozesses steht deshalb die Herausforderung, wie die relative Selbständigkeit des Ratsuchenden gewahrt werden kann.

Rekonstruktive sozialwissenschaftliche Theorien gehen von der widersprüchlichen Einheit von Individuum und Gesellschaft aus. Sie rekonstruieren den Prozess, in dem die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in die subjektiven Begründungen übergehen und umgekehrt. Gesellschaft und Individuum werden also nicht als Dualismus verstanden, bei dem äußere gesellschaftliche Faktoren das Innere des Individuums bedingen, sondern als ein relationales Verhältnis von Gegensätzen. Menschen beziehen sich mit ihren Handlungsbegründungen auf die für sie gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Welt- und Selbstverständigung sowie die Versuche ihrer Rekonstruktion beziehen sich auf dieses Verhältnis. Die »Welt- und Selbstbeziehung« (Holzkamp 1983, 237f.) des Subjekts reflektiert diese gesellschaftliche Vermitteltheit des Handelns.

Im Vordergrund der aktuellen Beratungsdiskurse stehen weniger die Bezüge der ratsuchenden Subjekte zur gesellschaftlichen Welt als vielmehr die Reflexion der Beratungsinteraktion als Kommunikation (zu den kommunikationsorientierten Beratungsansätzen im Unterschied zu den rekonstruktiven Ansätzen vgl. Ludwig 2014a). Der Beratungsdiskurs fokussiert Kommunikationsweisen, die im Beratungsprozess helfen sollen Vertrauen herzustellen und die emergenten Kräfte der Ratsuchenden zu aktivieren. Die Kommunikationsweise ist ohne Zweifel ein wichtiger Aspekt professionellen Beratungshandelns. Er ist aber nicht hinreichend. Im Vordergrund der Beratung steht vielmehr die Selbstverständigung über die kommunizierten *Bedeutungsbegründungszusammenhänge*, die im Anliegen der Ratsuchenden eine Rolle spielen. Ratsuchende erwarten sich eine sozial-gegenständliche Klärung ihres Anliegens. Daran setzen verschiedene Konzepte rekonstruktiver Beratung an. Ziel ist die Rekonstruktion dieser individuellen und zugleich gesellschaftlichen Bedeutungen, Deutungsmuster und Strukturen. Der Begriff »rekonstruktiv« verweist auf latente Bedeutungs-Begründungszusammenhänge im Handeln der Ratsuchenden, die erst rekonstruiert und zur Sprache gebracht werden müssen, um sie der Reflexion im Beratungsprozess zugänglich zu machen (vgl. auch Dewe 2012, 16f.).

Rekonstruktive Ansätze pädagogischer Beratung (strukturalistische und subjektwissenschaftliche) sind dadurch charakterisiert, dass sie das Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen einerseits und subjektiven Begründungen andererseits als Zusammenhang reflektieren und in ihrem manifesten und latenten Charakter transparent zu machen versuchen. Individuelles Handeln gilt – allgemein betrachtet – weder als gesellschaftlich determiniert noch als individuell frei verfügbar. Individuelles Handeln gilt als gesellschaftlich gerahmt und kontingent. Es sind demnach immer mehr gesellschaftliche Bedeutungshorizonte als potentielle Grundlage für individuelle Handlungsbegründungen verfügbar als im tatsächlichen Handeln als Handlungsbegründung zugrunde gelegt werden. Im Beratungsprozess soll rekonstruiert werden, auf welche gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen sich die individuellen Handlungsbegründungen beziehen und auf welche sie sich nicht beziehen, um durch die Identifikation weiterer möglicher Bezüge zwischen dem individuellen Handeln und dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungen neue Perspektiven zu gewinnen. Der Selbstverständigungsprozess der Ratsuchenden wird unterstützt, indem das Verhältnis von besonderer individueller Handlungsbegründung und gesellschaftlichen Strukturen reflektiert und erweitert wird. Dazu wird in einem ersten Schritt die besondere Realisierung allgemeiner Strukturen im Einzelfall aufgezeigt. In einem zweiten Schritt werden alternative Realisierungsmöglichkeiten reflektiert, die zur Transformation bestehender Deutungsmuster führen können und neue Handlungsoptionen ermöglichen. In diesem Beitrag werden zwei rekonstruktive Beratungsansätze besprochen. Erstens der Ansatz von Dewe (1996) und zweitens der Ansatz von Müller u.a. (1997) sowie diesen Ansatz fortführend Ludwig (2003; 2007). Rekonstruktive Beratung kann sowohl im Zweiergespräch als auch im Gruppenkontext durchgeführt werden (vgl. Ludwig 2014a). Am Beispiel des Ansatzes von Ludwig/Müller sollen die besonderen Erträge einer subjektwissenschaftlich begründeten rekonstruktiven Beratung deutlich gemacht werden.⁵ Als Kontrastfolie dazu wird auf den rekonstruktiven Ansatz von Dewe verwiesen, der sich an der Objektiven Hermeneutik orientiert.

Rekonstruktive Beratungsansätze weisen Gemeinsamkeiten in ihrer Beschreibung des Beratungsverlaufs auf. Zieht man die Beschreibungen von

⁵ Praxisbeschreibungen zur Beratungsarbeit mit Betriebs- und Personalräten finden sich bei Ludwig 2007 und 2012a.

Mollenhauer (1965), Mader (1976), Schmitz/Bude/Otto (1989), Dewe (2010), Geißler/Kade (1988), Müller u.a. (1997) sowie Ludwig (2012b) heran, ergibt sich folgendes Bild:

Die Beratungssituation wird in Abgrenzung zu Alltagsgesprächen inszeniert, um deutlich zu machen, dass in der Beratung eine Distanz zum Alltag eingenommen wird. Die Beratung beginnt mit einer entsprechenden Eröffnung, in der die Rahmenbedingungen, Regeln, Ziele und Rollen besprochen und deutlich gemacht werden. Die Inszenierung der Beratung wird schließlich auch explizit beendet. Dazwischen liegt der rekonstruktive Verstehens- und Reflexionsprozess, in dem unterschiedliche Perspektiven auf den Fall und die zugrunde liegende Handlungsproblematik als stellvertretende Deutung (Dewe/Schmitz 1985) bzw. als verstehende Deutung (Müller u.a. 1997, 18 im Anschluss an Thomssen) entwickelt werden.

Im Rekonstruktionsprozess werden die Begründungen in den Handlungsproblematiken bzw. Krisen untersucht, die Ratsuchende als Anfragen bzw. Anliegen in die Beratung einbringen. Die Handlungsproblematiken bzw. Krisen werden nicht nur als individuelles Problem verstanden, sondern in ihrem Verhältnis zu denjenigen gesellschaftlichen Strukturen rekonstruiert, die das individuelle Handeln rahmen, es ermöglichen und begrenzen. Individuelles Handeln soll dadurch als eine bestimmte Realisierung einer Vielzahl gesellschaftlicher Möglichkeiten und Grenzen deutlich werden. Die Beratung verfolgt den Zweck unterschiedliche Perspektiven auf die Handlungsproblematik zu erzeugen. Diese Perspektivenvielfalt soll den Ratsuchenden helfen, ihr Wissen über und ihre Perspektive auf die problematische Situation zu transformieren und so ihren Welt- und Selbstverständigungsprozess voran zu bringen. Dies erfordert einen gelingenden Lernprozess auf Seiten des Ratsuchenden und einen gelingenden Verstehensprozess beim Berater (der letztlich auch ein Lernprozess ist). Pädagogische Beratung definiert sich als pädagogisches Handeln durch die Unterstützung von Lernprozessen. Erst über Lernprozesse in der Beratung werden neue Perspektiven auf die problematische Situation möglich. Aus den neuen Deutungsmöglichkeiten des Falles lassen sich wiederum neue Handlungsoptionen erarbeiten, über deren Verwendung die Ratsuchenden schließlich allein entscheiden.

Der rekonstruktive Beratungsprozess lässt sich zusammengefasst mit vier Schritten charakterisieren (vgl. Ludwig 2012b, 197):

1. Die Darstellung der Handlungsproblematik,

2. der verstehende Zugang zum Fall, zu seinen Bedeutungs-Begründungszusammenhängen und Strukturen,
3. die Rekonstruktion latenter Bedeutungs-Begründungszusammenhänge und Strukturen,
4. die Entwicklung von Handlungsoptionen.

Die Entscheidung über die Verwendung der erarbeiteten Handlungsoptionen findet bereits außerhalb des Beratungsprozesses statt und liegt in der alleinigen Verfügung der Ratsuchenden.

3. Rekonstruktive Beratung vom Subjektstandpunkt

Im Folgenden werden die allgemeinen Bestimmungen rekonstruktiver Beratung auf subjektwissenschaftliche Bestimmungen bzw. Begründungen rekonstruktiver Beratung fokussiert und die spezifischen Erträge für Beratung vorgestellt. Wie vorn dargelegt, wird Beratung durch den allgemeinen Grundsatz charakterisiert, dass die Fragen und *Anliegen der Ratsuchenden den Ausgangspunkt* des Beratungsprozesses bilden. Dies ist für die rekonstruktive Beratung insofern eine besondere Herausforderung als sie nicht nur manifeste sondern auch latente Handlungsbegründungen und Strukturen in Rechnung zu stellen hat, die den Ratsuchenden (noch) nicht von Anfang an verfügbar sind. Damit eröffnet sich für Beratende die Möglichkeit, latente Begründungen und Strukturen neben den manifesten Begründungen und Strukturen in den Beratungsfall einzuführen und so die manifeste Fragerichtung der Ratsuchenden mit Blick auf sein Anliegen bzw. auf seinen Fall zu verändern. Das Verhältnis von manifesten und latenten Begründungen und Strukturen stellt also eine Herausforderung für die Wahrung der relativen Autonomie der Ratsuchenden dar.

Am Beispiel der rekonstruktiven Beratung nach Dewe, der sich an der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2002) orientiert, wird diese Gefahr für die Wahrung der relativen Autonomie deutlich. In Oevermanns strukturtheoretischer Version der Rekonstruktion liegt der Fokus auf der Fallstruktur. Er begreift den subjektiven Sinn des Individuums im Fallgeschehen immer schon abgeleitet vom regelerzeugten objektiven Sinn: »Die Regelgeleitetheit verleiht der Handlung erst Bedeutung.« (Wernet 2006, 13) Es ist somit nicht die Lebenspraxis der Menschen, die als sinnkonstitutiv gilt (vgl. Hitzler 2002, Abs. 30f.), sondern es sind die vorgängigen Regelsysteme. Oevermann klammert den

subjektiven Sinn in methodischer Hinsicht, d.h. als Gegenstand des Verstehens aus. Der subjektive Sinn erhält nur eine mittelbare Relevanz für die Rekonstruktion der Fallstruktur, die im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht. Für den Beratungsprozess ist das nicht ausreichend, weil der mit dem Anliegen der Ratsuchenden verbundene subjektive Sinn ausschließlich über die Fallstruktur in den Blick geraten kann und er keinen eigenen Stellenwert besitzt.

Radtke (1985, 340) kritisiert an diesem Modell, dass es die latenten Strukturen verabsolutiert und »das deutungsfähige Subjekt, das urteilsmäßig entscheidet, was *ihm* der Text bedeutet« nicht mehr vorkommt. Die über das Subjekt gegebenen Veränderungsmöglichkeiten laufen Gefahr aus dem Blickfeld zu geraten.

Man könnte sagen, dass der subjektive Sinn zwar einbezogen wird, aber immer nur durch den Filter der allgemeinen Regel in den Blick der Forscher bzw. Berater gerät. Diese Position der Objektiven Hermeneutik wird in den Diskursen der qualitativen Sozialforschung als »regelontologisch« charakterisiert und als »Metaphysik der Strukturen« kritisiert (vgl. Hitzler 2002, Abs. 31 im Anschluss an Sutter und Reichertz).

Nach Oevermann ist die Fallstruktur vor dem eigentlichen Beratungsprozess durch den Berater zu rekonstruieren, d.h. der Berater hat zunächst den Fall in seiner Fallstrukturgesetzlichkeit als Basis für den Beratungsprozess mit dem Ratsuchenden zu verstehen (vgl. Oevermann 2002, 29; 2003, 30). Dieser Bezug der subjektiven Bedeutung auf die Fallstruktur läuft Gefahr, die relative Autonomie des Ratsuchenden im Beratungsprozess zu unterlaufen, indem der subjektive Sinn immer auf eine bestimmte und vom Berater identifizierte Struktur bezogen und subsumiert wird. Das Beratungsanliegen kann so ggf. nicht im Sinne des Ratsuchenden verstanden werden.

Hier setzt der besondere Ertrag einer rekonstruktiven Beratung vom Subjektstandpunkt ein, der mit den Begriffen Selbstverständigung und Subjektstandpunkt verbunden ist. Holzkamp bezeichnet »Selbstverständigung« (1995, 834) als zentrale Intention des subjektwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses. Zwar thematisiert Holzkamp in seinem 1995 posthum erschienenen Beitrag zur alltäglichen Lebensführung den subjektwissenschaftlichen Forschungsprozess und nicht den Beratungsprozess. Die dort eingeführten Prinzipien lassen sich aber auf den Rekonstruktions- und Verstehensprozess in der Beratung übertragen. Dies soll im Folgenden geschehen.

Holzkamp verbindet den individuellen Selbstverständigungsprozess mit einem Begründungsdiskurs, der vom Subjektstandpunkt aus geführt wird. Dabei steht Selbstverständigung für den Versuch des Menschen, im Rahmen seiner Lebensführung etwas zu verstehen, was nicht ohne weiteres auf der Hand liegt, was im alltäglichen Handeln aber als Handlungsproblematik erfahren wird. Selbstverständigung wird als ein Prozess verstanden, in dem Menschen sich über ihren gesellschaftlichen Kontext verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Naheliegenden – umfassendere und tiefere latente Strukturzusammenhänge offen legen, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995, 835). Diese Verständigung über Welt mit sich selbst kann prinzipiell auch andere Menschen und deren Verständigungsversuche mit einbeziehen. Damit ist ein intersubjektiver Verständigungsrahmen gesetzt, in dem es nicht darum geht dem Anderen »auf die Schliche zu kommen« (a.a.O., 836) und Fehler im Handeln zu identifizieren, sondern Problemklärungen in reziprokem Perspektivenaustausch zur Sprache zu bringen. Dabei kann geprüft werden, ob der je andere mit je meinem Verständigungsversuch auch zu mehr Klarheit gelangt, wenn er ihn bei sich selbst nachvollzieht. Dieser intersubjektive Verständigungsrahmen impliziert, dass die Selbstverständigungsversuche der je anderen nur innerhalb dieses Rahmens vom Subjektstandpunkt des je anderen geprüft und nachvollzogen werden können.

Selbstverständigung ist so gesehen nur vom Subjektstandpunkt des je anderen aus gesehen rekonstruierbar. »Wenn ich in diesem Kontext von den ›Gründen‹ des anderen spreche, so erkenne ich damit an, daß dies seine Gründe sind, die nur ihm von seinem Standpunkt und aus seiner Perspektive zugänglich sind, die ich also nicht auf meinen Standpunkt und meine Perspektive reduzieren kann ... beide sind gleichermaßen darauf verwiesen, im sprachlichen Kommunikationsprozeß den jeweils anderen mit seinen Gründen zur Geltung kommen zu lassen.« (Holzkamp 1995, 837) Der Subjektstandpunkt ist der soziale und biographische Ort, an dem der Mensch mit seiner Lebenslage und sozialen Position sich aktuell befindet und von dem aus er sich selbst und die Welt betrachtet, seine personale Situiertheit findet. Mit diesen Situationen treten die andern Menschen von ihrem Standpunkt aus zur Welt. Weil erst durch die personale Situiertheit der anderen die eigene Situiertheit, die eigene Welt- und Selbsterfahrung reflektierbar wird, sind der Subjektstandpunkt und die mit ihm verbundene personale Situiertheit ein genuin soziales Konzept

(vgl. Holzkamp 1993, 264). »Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von seinen Gründen für sein Handeln, also nehme ich dabei seinen Subjektstandpunkt ein. Der ›Subjektstandpunkt‹ ist entsprechend nicht einfach mein Standpunkt, sondern ›je mein‹ Standpunkt, also als ›verallgemeinerter Subjektstandpunkt‹ eine spezielle Modalität des sozialen und sachlichen Wirklichkeitsaufschlusses.« (Holzkamp 1996, 118)

Rekonstruktive Beratung lässt sich vom Subjektstandpunkt aus als ein intersubjektiver Verständigungsrahmen betrachten, in dem sich mindestens zwei Menschen – Ratsuchende und Beratende – zu einem Anliegen bzw. einer Handlungsproblematik selbst verständigen. Dieser Selbstverständigungsprozess kann auch im Gruppenrahmen stattfinden. Dann beraten mehrere Berater das Anliegen eines Ratsuchenden. Beratende versuchen den Selbstverständigungsprozess der Ratsuchenden von deren Subjektstandpunkt aus nachzuvollziehen und bieten reziprok ihren eigenen Selbstverständigungsprozess dazu an. Das Selbstverständigungsangebot der Berater hat dann als je mein Standpunkt den Charakter einer stellvertretenden Deutung (Schmitz 1984), welche die Ratsuchenden im Begründungsdiskurs annehmen können oder nicht. Rekonstruktive pädagogische Beratung zielt darauf ab, dass sich Ratsuchende über ihre subjektive Erfahrungsweise gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen verständigen können, um auf Grundlage der so erkannten Regelmäßigkeiten und Lebensinteressen die je eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. Der Selbstverständigungs- und Klärungsprozess schreitet dabei von einer »Unmittelbarkeitsverhaftetheit« des Menschen in der problematischen Handlungssituation zu einer »Unmittelbarkeitsüberschreitung« (Holzkamp 1995, 835) voran, die tiefere Strukturzusammenhänge der jeweiligen Lebenssituation erkennen lässt.

Mit der reziproken Selbstverständigung vom Subjektstandpunkt über die Vermitteltheit gesellschaftlicher Strukturen einschließlich der damit gegebenen Möglichkeiten und Zwänge ist noch keine Lösung für das Autonomieproblem in der Beratung gefunden, aber eine Perspektive eröffnet, welche die relative Autonomie der Ratsuchenden wahren kann. Selbstverständigung über ein »je mir selbst« Gegebenes bezeichnet den Standpunkt des Subjekts, von dem aus es sich über seine Lage und Position in dieser Welt verständigt und damit auch über seine Lebens- und Teilhabeinteressen in der Gesellschaft.

Für Beratung ist dieser Subjektstandpunkt insofern sehr ertragreich, als er das Denken über Welt- und Selbstverständigung vom Subjektstandpunkt aus

und d.h. jenseits pädagogischer Anforderungen erlaubt. Der Subjektstandpunkt erkennt die relative Autonomie der Selbstverständigungsversuche des Subjekts an und geht insofern über strukturalistische Ansätze hinaus, welche allein die vom Berater rekonstruierte Fallstruktur zum Ausgangspunkt des Rekonstruktionsprozesses in der Beratung machen.

Ein weiterer Ertrag der rekonstruktiven Beratung vom Subjektstandpunkt ist mit der spezifischen Fassung des Widerspruchsbegriffs als gesellschaftliches Widerspruchsverhältnis gegeben. Die Fassung des Widerspruchsbegriffs in der strukturalistisch-rekonstruktiven Beratung bleibt formal. Sie fasst Lebenspraxis als »widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« (Dewe/Schwarz 2011, 106). »Gemeint ist damit, daß jede mit Subjektivität ausgestattete Handlungsinstanz sich in manifesten Krisensituationen, in denen die alten Routinen gescheitert sind, zu einer Krisenlösung entscheiden muß, obwohl geprüfte Begründungen und Argumente noch nicht zur Verfügung stehen.« (Oevermann 2002, 12) Die so getroffenen Entscheidungen zwischen verschiedenen gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsmöglichkeiten werden als regelgeleitete Entscheidungen rekonstruiert. Widersprüche werden als Folge von Entscheidungsproblemen interpretiert. Dies schließt zwar nicht aus, dass angesichts von Entscheidungszwängen auch gesellschaftliche Widersprüche in den Fokus geraten und rekonstruiert werden (soweit das im Interesse der Berater liegt), leitet dies aber auch nicht systematisch an. Es entsteht der Eindruck als wäre die Regel eine Reihung systematischer Entscheidungsfehler.

Demgegenüber fokussiert rekonstruktive Beratung vom Subjektstandpunkt die gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten zur Vergesellschaftung (vgl. Holzkamp 1979, 45) indem die »inneren Gesetzmäßigkeiten untersucht werden, in welchen sich die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten« (a.a.O., 51) (widersprüchlich, sprunghaft, stufenförmig) unter den jeweiligen gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen entfalten. Zur Rekonstruktion gelangt die Vermitteltheit der individuellen Bedeutungen mit den gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsstrukturen und nicht nur eine Entscheidungsstruktur. Dabei werden auch Entscheidungen und Auswahlprozesse der Ratsuchenden relevant. Allerdings im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse und Widersprüche und nicht nur hinsichtlich eines formalen Begründungszwangs. Individuelle und nicht nur hinsichtlich eines formalen Begründungszwangs. Individuelle Bedeutungen und gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen entstehen aus Sicht der Kritischen Psychologie nicht allein durch wechselseitige Handlungserwar-

tungen in Form von Begründungsverpflichtungen und Entscheidungszwängen sondern auch im Zusammenhang mit historisch-konkreten Formen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion. Bedeutungen sind also nicht beliebig, sondern Ausdruck kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Verfasstheit der Gesellschaft, die als kapitalistische Gesellschaft eine Reihe systematischer Widersprüche umfasst. Es geht also in der Beratung darum, die existierenden gesellschaftlichen Widersprüche in die empirische Rekonstruktion des Beratungsanliegens einzubeziehen und nicht nur die Struktur widersprüchlicher Entscheidungen.

4. Zur Rekonstruktion der sozialen Positionierung

Damit ist die Frage aufgeworfen wie diese Vermitteltheit individueller Bedeutungen und gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen im rekonstruktiven Beratungsprozess vom Subjektstandpunkt aus theoretisch entworfen und methodisch realisiert werden kann. Es geht darum, »die Vermittlungsebenen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und lebensweltlichen Bedeutungsanordnungen/Handlungsmöglichkeiten der Individuen jeweils problemzentriert soweit herauszuanalysieren, daß die Frage nach der möglichen Umsetzung in Handlungsprämissen-Handlungsvorsätze-Handlungen von da aus sinnvoll gestellt werden kann.« (Holzkamp 1995, 841)

Holzkamp (1983, 197) unterscheidet drei Ebenen, mit denen er das *Verhältnis* von individueller Existenzsicherung zum gesellschaftlichen Kontext zu fassen sucht. Die erste Ebene bildet den gesellschaftstheoretischen Rahmen als arbeitsteilige Gesamtstruktur des gesellschaftlichen Lebens. Der einzelne Mensch bezieht sich jedoch nicht auf die gesamte Gesellschaft, sondern nur vermittelt über bestimmte *soziale Positionen*, die historisch variabel sind. Auf dieser Ebene werden die gesellschaftlichen Möglichkeiten der individuellen Existenzsicherung zum Ausdruck gebracht. Soziale Positionen (z.B. Berufe oder Milieus) sind Lebensumstände in ihrer historischen Bestimmtheit, die je nach Position unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten bieten. Durch die Position ist die Art des Beitrags zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung/Existenzsicherung sowie der Einfluss auf den gesellschaftlichen Prozess vermittelt. Die dritte Ebene bildet schließlich die *individuelle Lebenslage*. Sie bezeichnet die Art und Weise, wie der Mensch – vermittelt über die soziale Position – mit den gegenständlich-sozialen Verhältnissen in Kontakt kommt. Die

Lebenslage ist »eine bestimmte standortabhängige Konkretion der Beziehung des Individuums zu gesellschaftlichen Positionen und umfaßt damit auch das ›Noch-Nicht‹ oder ›Nicht-Mehr‹ der Realisierung von bestimmten Positionen.« (a.a.O., 197) Welche gesellschaftlichen Bedeutungen für den einzelnen Menschen zugänglich sind, hängt wesentlich von der sozialen Position und der individuellen Lebenslage der Menschen ab. Der rekonstruktive Beratungsprozess hat sich somit sowohl auf die Vermitteltheit der individuellen Bedeutungen im Beratungsfall mit den manifesten und latenten standortspezifisch zugänglichen Bedeutungsstrukturen zu fokussieren als auch auf die »noch-nicht« realisierten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, die weitere Handlungsoptionen versprechen.

Bezieht man diese drei Vermittlungsebenen auf die Rekonstruktionsaufgabe in der Beratungspraxis, dann gilt es *in einem ersten Schritt* vom Subjektstandpunkt aus die individuelle Lebenslage als Binnenperspektive zu rekonstruieren, d.h. als Sicht des Ratsuchenden auf seine problematisch gewordene Lebenssituation. Die Herausforderung für die Beratenden besteht darin, den Subjektstandpunkt, d.h. die Interpretationsperspektive der Ratsuchenden auf deren eigenen Fall einzunehmen. Mit »Binnenperspektive« ist keine Innensicht oder subjektive Innerlichkeit bedeutet. Die Binnenperspektive – im Unterschied zur Innenperspektive – umfasst jene Konfigurationen, innerhalb derer soziale Subjekte sich selbst und ihre Welt begreifen (vgl. Kellner/Heuberger 1999, 74).

Mit anderen Worten: Die Binnenperspektive stellt den prinzipiell begründbaren und damit auch verstehbaren Bezug der Ratsuchenden – von der sozialen Lebenslage aus – auf die soziale Positionierung dar, auf das Verhältnis des Subjekts zur sozialen Welt vom Subjektstandpunkt aus. Die Welt- und Selbstverständigung der Ratsuchenden weist mit Blick auf diesen Bezug eine Irritation in einer Weise auf, die eine ausreichende Orientierung in der problematisch gewordenen Handlungssituation nicht mehr zulässt. Um hier an den Fragen und Problemsichten der Ratsuchenden anzuknüpfen, gilt der Rekonstruktion der Binnenperspektive in der Beratung in einem intersubjektiven Verständigungsrahmen besondere Beachtung.

Die Frage nach den Strukturen, d.h. welche Bedeutungsstrukturen und soziale Positionen bei dieser Bezugnahme auch latent regelnd wirksam werden und auf welche Strukturen gar nicht Bezug genommen wird, kann erst *in einem zweiten Schritt* durch eine Analyse vom distanzierten Beobachterstand-

punkt beantwortet werden. Nur aus der distanzierten Perspektive lässt sich rekonstruieren, auf welche sozialen Positionen vom Subjektstandpunkt aus »Noch-Nicht« oder »Nicht-Mehr« in der Lebenswelt Bezug genommen wird bzw. welche Strukturen im Handeln latent wirken, d.h. ohne begründete Bezugnahme des Ratsuchenden ihre Wirkung im Fallverlauf entfalten. Der intersubjektive Verständigungsrahmen ermöglicht diesen Perspektivenwechsel und die Relationierung der Binnen- und Beobachterperspektive, indem sich die verständigenden Ratsuchenden und Berater wechselseitig ihre je eigene Selbstverständigung zur Situation anbieten und damit die Erweiterung der bisherigen Perspektiven auf die problematische Situation ermöglichen.

Wenn von den Beteiligten im Beratungsprozess sowohl die subjektive Lebenslage als individuelle Binnensicht auf die Handlungsproblematik verstanden wurde als auch die Bezugnahmen auf die sozialen Positionen (Milieustrukturen, berufliche Strukturen) als leitende Regeln mit ihren Möglichkeiten aber auch mit ihren Widersprüchen und Zwängen rekonstruiert wurden, lassen sich bislang von den Ratsuchenden nicht erfasste Möglichkeiten und Grenzen sozialer Teilhabe bestimmen, indem sowohl latente als auch nicht gewählte gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen offen gelegt werden (als stellvertretende Deutung der Berater). Mit der Relationierung der Binnen- und Außenperspektive werden drei Bedeutungsebenen im Handeln der Ratsuchenden thematisch: die manifesten Bedeutungen, die latenten Bedeutungen und die noch nicht gewählten gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen. Gelingt in der Beratung die Offenlegung gesellschaftlicher Möglichkeiten und Zwänge in der thematischen Handlungssituation, erweitert sich nicht nur die individuelle Handlungsfähigkeit in der Situation, sondern auch die Veränderbarkeit der wirkenden Zwänge. Für pädagogische Beratung ein zentraler Gesichtspunkt, wenn das Ziel Selbstaufklärung, d.h. die Erweiterung der Handlungsfähigkeit des Ratsuchenden in Verbindung mit verallgemeinerbarer gesellschaftlicher Gestaltung sein soll und Handlungsfähigkeit nicht nur auf soziale Funktionalität und Stabilisierung herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse reduziert werden soll.

Das Holzkamp'sche Modell der drei Vermittlungsebenen lässt sich für die Beratungspraxis weiter ausdifferenzieren, wenn auf entsprechende Modelle in der qualitativen Sozialforschung zum Verhältnis von subjektiver Bedeutung und Bedeutungsstruktur Bezug genommen wird (vgl. Ludwig 2014a). Be-

schreibt man die zu beratende Handlungssituation des Ratsuchenden mit einem sozial-gegenständlichen Aspekt und einem Beziehungsaspekt, die sich im zu beratenden Fall über verschiedene Handlungssequenzen entwickeln und verbindet diese stattfindenden Handlungen mit sozialen Positionierungen des Ratsuchenden, dann lässt sich die zu beratende Handlungssituation vom Subjektstandpunkt (als Binnenperspektive) aus gesehen wie folgt befragen:

1. Welche guten Gründe hat die/der Ratsuchende, in der erzählten Art und Weise zu handeln?
2. Welche guten Gründe haben andere Akteure des Falles, aus Sicht des/der Ratsuchenden in der erzählten Art und Weise zu handeln?
3. Welche Handlungssequenzen werden geschildert? Welche Beziehungsqualität und welche Handlungstypik werden beschrieben?
4. Wie wird der Handlungsgegenstand in seiner gesellschaftlichen Genese und seinem situationalen Kontext bestimmt?
5. Welche sozialen Positionierungen und strukturellen Bezüge einschließlich der mit ihnen verbundenen Routinen, Werte und Normen rahmen den Fall?

5. Beratung und Lernen

Der verstehende Zugang zum Subjektstandpunkt als Binnenperspektive eröffnet den Beratern den Zugang zum Fall, er eröffnet aber noch keine neuen Perspektiven für die Ratsuchenden. Dies wird möglich, wenn die Ratsuchenden ihre Handlungsproblematik zu einer Lernproblematik wandeln (vgl. Holzkamp 1993, 184ff.). Welt- und Selbstverständigungsprozesse werden – wenn sie ins Stocken geraten und das Naheliegende nicht mehr zur Verständigung über die Handlungssituation ausreicht – zu Lernprozessen. Im intersubjektiven Verständigungsrahmen der Beratung werden die Handlungs- bzw. Lernproblematiken zur Sprache gebracht und darüber hinaus stellvertretende Deutungsangebote unterbreitet, welche die latenten und die noch nicht gewählten Handlungsbegründungen umfassen.

Damit steht die Frage im Raum, inwieweit diese stellvertretenden Deutungsangebote von den Ratsuchenden angenommen werden können. Die aktuellen Sichtweisen der Ratsuchenden werden von ihnen zwar in gewisser Hinsicht als unpassend und problematisch empfunden, andererseits haben die

aktuellen Sichtweisen in der Lebenswelt und Lebensführung der Ratsuchenden auch ihre Funktion und sperren sich gegen Veränderung. Bedeutungen werden nicht ohne weiteres transformiert. Hier sind alle möglichen Formen individueller Widerständigkeit in Rechnung zu stellen, mit denen sich Menschen vor den Zwängen schützen und Bedrohungen abwehren wollen (vgl. Holzkamp 1993, 193).

Stellvertretende Deutungen können von Ratsuchenden auch verworfen werden, weil sie als unpassend empfunden werden und nicht den erwarteten Sinn stiften. Dies kann darin begründet sein, dass der verstehende Zugang zur Binnenperspektive den Standpunkt des Ratsuchenden nicht erfasst hat. Der verstehende Zugang zu Bedeutungen umfasst Vergleichsprozesse die auch zu kurz greifen und scheitern können. Wer als Berater Bedeutungen zu verstehen sucht, vergleicht und nimmt Stellung (Straub 1999, 24). Daraus folgt für den Verstehensprozess die Anforderung, dass der Subjektstandpunkt als Anderes erhalten bleibt – auch wenn der Berater notwendigerweise auf der Basis der ihm verfügbaren Bedeutungen verstehen muss und sich damit notwendigerweise ein Bias einschleicht. Die Interpretations- und Verstehensleistung ist im Wesentlichen ein Vergleich: verglichen werden die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge des Ratsuchenden mit denjenigen Bedeutungen/Sinnfiguren, die dem Berater verfügbar sind. Sinnherstellung ist eine Praxis des Unterscheidens und Verknüpfens (Stenger 1993, 136). Die besondere Herausforderung für die Beratenden besteht dabei darin, die Bedeutungshorizonte der Ratsuchenden nicht vorschnell an die eigenen Bedeutungen anzugleichen, weil damit mögliche Differenzen als Grundlage für den Verstehensprozess verschwinden. Erkennt wird sonst immer nur das, was der Berater vorher schon gewusst hat. Die *Anerkennung* des Ratsuchenden in der Handlungssituation mit seinem *Eigensinn* ist somit ein wichtiges Merkmal eines Verstehensprozesses, damit der Berater sich selbst irritieren lassen kann und offen für die Binnenperspektive ist. Dies verlangt Distanz zur eigenen Interpretationsperspektive. Der Ausweis der eigenen Vergleichsperspektive (Drittstandpunkt) ist dabei ein wichtiges Indiz für diese Distanzierungsleistung, vor deren Hintergrund der Ratsuchende mit seinem Eigensinn und das Eigene des Beraters verglichen werden (vgl. Straub 1999).

Die Zurückweisung stellvertretender Deutungen durch die Ratsuchenden kann auch mit fehlender Transparenz des Verstehens- und Rekonstruktionsprozesses zusammenhängen. Interpretationen, deren Zustandekommen und

deren darüber vermittelte Begründetheit für Ratsuchende nicht nachvollziehbar sind, bleiben unverständlich und lassen damit keinen Vergleich zu. Der intersubjektive Verständigungsrahmen, in dem alle Interpretationen und Sinnperspektiven öffentlich ausgetauscht werden, ist deshalb eine wichtige Grundlage für die Nachvollziehbarkeit von Deutungen. Er ist deshalb ein nicht zu unterschreitendes Prinzip.

- Bollnow, Otto Friedrich (1959). Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dewe, Bernd (2012). Sozialarbeiter als »Experten wider Willen«: Zum Phänomen der Reduktion von Beratungswissen auf »Handlungsrezepte« aufgrund sozialtechnischer Erwartungen ratsuchender Klienten in Beratungsgesprächen. Typoskript Halle. Überarbeitete Version des Typoskripts von Dewe, B./Schmitz, E.: Experten wider Willen. Untersuchungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Beratungskommunikation. Bielefeld/Berlin 1983.
- Dewe, Bernd (2010). Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen, S. 131–142.
- Dewe, Bernd (1996). Beratende Rekonstruktion. In: Heine von Alemann und A. Vogel (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 38–55.
- Dewe, Bernd/Schwarz, Martin P. (2011). Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg: Kovač.
- Dewe, Bernd/Schmitz, Enno (1985). Das Verhältnis soziologischer Erkenntnis und praktischer Erfahrung als Grundproblem sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung. In: *Angewandte Sozialforschung* 13 (1), S. 93–100.
- (FGL) Forschungsgruppe Lebensführung (2004). Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. In: *FKP (Forum Kritische Psychologie)* (47), S. 4–38.
- Geißler, Karlheinz A./Kade, Jochen (1988). Einzelfallbezogene Praxisberatung für politische Bildner. Konzept, Durchführung und Erfahrungen der Supervisionsgruppe München und Oberbayern. Modellversuch Praxisberatung/Supervision der Bundeszentrale für Politische Bildung Bonn (1986). München.
- Giesecke, Hermann (2000). Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 7. Aufl. Weinheim: Juventa, Erstveröffentlichung 1987.
- Hitzler, R. (2002). Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: *FQS* 3 (2). Online verfügbar unter www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm, zuletzt geprüft am 01.07.13.
- Holzkamp, Klaus (1996). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: Klaus Holzkamp – Texte aus dem Nachlaß. *Forum Kritische Psychologie* (36), S. 113–131.
- Holzkamp, Klaus (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: *Das Argument* (212), S. 817–846.
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.

- Holzamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzamp, Klaus (1979). Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität I. Das Verhältnis von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit in der traditionellen Sozialwissenschaft und im wissenschaftlichen Sozialismus. In: *FKP* (4), S. 10–54.
- Kellner, Hansfried/Heuberger, Frank (1999). Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. In: Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, Hermeneutische Wissenssoziologie*. Konstanz: Universitätsverlag, S. 71–96.
- Ludwig, Joachim (2003). Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln-ermöglichen-verstehen. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S. 262–275.
- Ludwig, Joachim (2012a). Gemeinsam Lernen. Lernen und Beraten. In: Peter Faulstich und Mechthild Bayer (Hg.): *LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*. Hamburg: VSA-Verl, S. 131–148.
- Ludwig, Joachim (2012b). Rekonstruktive Lernberatung. In: Joachim Ludwig (Hg.): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv, S. 193–212.
- Ludwig, Joachim (2014a). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff, Ralf Vollbrecht und Peter J. Weber (Hg.): *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludwig, Joachim (2014b). Alltägliche und professionelle Beratung. In: Rainer Brödel, Julia Schütz und Nettke (Hg.): *Festschrift für Dieter Nittel*.
- Ludwig, Joachim (2007). Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Ulrike Heuer, Ruth Siebers (Hg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke*. Münster: Waxmann, S. 183–196.
- Ludwig, Joachim (2003). Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln-ermöglichen-verstehen. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S. 262–275.
- Mader, Wilhelm (1976). Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (5), S. 699–714.
- Mollenhauer, Klaus (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In: Klaus Mollenhauer und Carl Wolfgang Müller (Hg.): *»Führung« und »Beratung« in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 25–87.
- Müller, Kurt R./Mechler, Moritz/Lipowsky, Birgit (1997): *Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag*. München (Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit [Hrsg.]).
- Oevermann, Ulrich (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Oevermann, Ulrich (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*.

- Online verfügbar unter http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt geprüft am 13.10.2013.
- Radtke, Frank-Olaf (1985). Hermeneutik und soziologische Forschung. In: W. Bonß und H. Hartmann (Hg.): *Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt (Sonderband 3)*. Göttingen, S. 321–350.
- Schmitz, Enno (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enno Schmitz und Hans Tietgens (Hg.): *Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11)*, S. 95–123.
- Schmitz, Enno/Bude, Heinz/Otto, Claus (1989). Beratung als Praxisform angewandter Aufklärung. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 122–148.
- Stenger, Horst (1993). Kulturelle Kontexte und die Konstruktion von Sinnstrukturen. In: Wolfgang Bonß, Rainer Hohlfeld und Regine Kollek (Hg.): *Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft*. 1. Aufl. Hamburg: Junius-Verl. (Schriftenreihe des Hamburger Instituts für Sozialforschung), S. 135–147.
- Straub, Jürgen (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein-Verl.
- Wernet, Andreas (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.