

Ludwig, Joachim

## **Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht**

*Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Budrich 2012, S. 301-320. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)*

urn:nbn:de:0111-opus-85703



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.



Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von

Erwin Beck

Hermann J. Forneck

*Band 3*

Daniel Wrana  
Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

# Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen  
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

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.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender  
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-86649-486-2**  
**DOI 10.3224/86649486**

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln  
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

<b>Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band</b>	
Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard	7
<b>Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand</b>	
Daniel Wrana	17
<b>Lesarten im Professionalisierungsprozess</b>	
<i>Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	69
<b>Spielzüge des Lernberatungshandelns</b>	
<i>Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	161
<b>Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken</b>	
Daniel Wrana	195
<b>Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik</b>	
Jürg Zurmühle	215

<b>Gesprächsinterventionen in der Lernberatung</b> <i>Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung</i> Thomas Huber	249
<b>Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen</b> Katrin Berdelmann	275
<b>Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe</b> <i>Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur</i> Alexandra Schmidt-Wenzel	287
<b>Lernberatung in der Selbstlernarchitektur</b> <i>Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht</i> Joachim Ludwig	301
<b>Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen</b> Peter Kossack	321
<b>Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs</b> Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana	345
<b>Autorinnen und Autoren</b>	353

# Lernberatung in der Selbstlernarchitektur

## *Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht*

Joachim Ludwig

„Also [...] bei einem Fach merke ich auch: Wow, das hat mir richtig was gebracht. [...] Und da hat es mich wirklich hingeführt in etwas Neues und mich ernst genommen, aber bei vielen war es eben auch so, oder es war ein Monolog von vielen Dozenten. Wo er gar nicht hören wollte, ob ich das gemacht habe oder nicht, das würde er so und so machen.“ (Rückblick eines Studierenden auf Lernberatungsprozesse im Studium)

## 1 Kontext und Ausgangspunkt der Untersuchung

Der folgende Beitrag interpretiert Erfahrungen mit Lernberatung im Rahmen der Selbstlernarchitektur, wie sie an der Pädagogischen Hochschule Liestal realisiert wurde. Der Autor hat im Auftrag der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz das Studium von Primarlehrer/innen im Rahmen von Selbstlernarchitekturen evaluiert (Studium im Rahmen des @rs-Projekts). Evaluiert werden sollte, ob die Entwicklung pädagogisch professionellen Denkens in der Selbstlernarchitektur anders verläuft als im regulären Studium. Insgesamt wurden zwei Studienjahrgänge (2007 und 2008) evaluiert, wobei die Studierenden in der Selbstlernarchitektur (die sogenannten @rs-Kurse) mit denjenigen Studierenden verglichen wurden, die nach einer regulären Hochschuldidaktik studierten (dazu Schmidt-Wenzel in diesem Band).

Der Evaluationsauftrag bestand darin, die Entwicklung pädagogischer Professionalität bei den Studierenden zu evaluieren, nicht darin, die Lernberatungsprozesse in der Selbstlernarchitektur zu untersuchen. Weil aber Lernberatungsprozesse einen wesentlichen Bestandteil der Selbstlernarchitektur ausmachen, kamen sie immer wieder im Rahmen der Evaluation zur Sprache, sowohl vonseiten der Studierenden als auch vonseiten der Lehrenden.

Parallel zur Evaluation der Entwicklung pädagogischer Professionalität haben wir im Auftrag der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz mit den Hochschullehrenden in Workshops zur Weiterentwicklung der Lernberatungsaktivitäten gearbeitet. In zwei Workshops verfolgten wir das Ziel, die verschiedenen Lernberatungskonzepte im Kreis der Lehrenden zu reflektieren und die einzelnen Lehrenden dabei zu unterstützen, ihr eigenes Lernberatungskonzept zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Insofern hatten wir auch durch diese Prozesse Einblicke in die Lernberatung gewonnen. Diese Einblicke im Rahmen der Evaluation und den Weiterbildungsveranstaltungen zur Lernberatung nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, um eine kritische Reflexion der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen aus subjektwissenschaftlicher Sicht zu führen.

Die Selbstlernarchitektur besteht aus drei Elementen: den Selbstlernmaterialien, der Lernberatung und der Prozesssteuerung (vgl. Forneck/Springer 2005: 110). Lernberatung ist zwar als eines von drei Elementen der Selbstlernarchitektur konzeptionell gerahmt, d.h. es finden sich im didaktischen Konzept der Selbstlernarchitektur Beschreibungen zur Lernberatung. Die Lernberatungspraxis der Dozierenden in Liestal folgte aber nicht ausschließlich diesem Konzept. Die Lernberatungspraxis stellte vielmehr eine Gemengelage aus didaktischem Konzept und individuellen professionellen Konzepten sowie Routinen der Hochschullehrenden dar. Individuelle Handlungen sind nie mit programmatischen Handlungskonzepten identisch. Insofern wären die Differenzen nicht außergewöhnlich. Dass die Liestaler Dozierenden eine so große Spannbreite an praktizierten Lernberatungskonzepten aufwiesen, erklärt sich auch aus dem Projektkontext. Mit den Planungen für das @rs-Projekt wurde ca. 2004 begonnen. Die konzeptionellen Arbeiten zur Selbstlernarchitektur – insbesondere von Hermann Forneck – konzentrierten sich zu diesem Zeitpunkt auf Konzeptbegründungen und die Beschreibung der Selbstlernmaterialien. Das für die Selbstlernarchitektur ebenfalls wichtige Element der Lernberatung wurde erst in späteren Veröffentlichungen differenzierter ausgeführt (Forneck 2005 und 2006). Diese Konzeptentwicklung spiegelte sich in der Projektentwicklung des @rs-Projekts wieder. Auch dort lag der Schwerpunkt zunächst bei der Erstellung von Selbstlernmaterialien. Für die Lernberatungsprozesse im Rahmen der Selbstlernarchitektur gab es nur wenige Anhaltspunkte, und die Durchführung der Lernberatung wurde weitgehend den Hochschullehrenden selbst überlassen.

Im Rahmen der Workshops hatten wir Gelegenheit, die große Vielfalt und Spannbreite an Lernberatungspraktiken wahrzunehmen, um so in den Interviews mit den Studierenden deren Ausführungen zu ihren Lernberatungserfahrungen besser interpretieren zu können.

Im vorliegenden Fall der Selbstlernarchitektur handelt es sich um ein poststrukturalistisches Studienkonzept mit zentralen gesellschafts-, macht- und didaktiktheoretischen Annahmen. Der Autor sieht sich dem gegenüber einer handlungs- und subjekttheoretischen Perspektive auf Lehren und Lernen verbunden, die einerseits die Kritik an idealistischen Ansätzen der Selbstorganisation teilt, andererseits aber deutliche Unterschiede hinsichtlich subjekttheoretischer und didaktiktheoretischer Aspekte beschreibt: eine Didaktik der Selbstsorge in der Selbstlernarchitektur und eine Didaktik der Selbstverständigung im Kontext einer subjekttheoretischen Didaktik.<sup>1</sup> Vor dem Hintergrund dieses Verhältnisses liegt das eigene didaktische Verständnis nahe genug an der Selbstlernarchitektur, um zentrale Anliegen des @rs-Projekts wahrnehmen zu können, aber auch weit genug weg, um Lernberatung im @rs-Projekt kritisch reflektieren zu können

---

1 Vgl. zur subjekttheoretischen Didaktik Ludwig (2004, 2005, 2009, 2010) und Faulstich/Ludwig (2004).

Die Differenz zwischen einer poststrukturalistischen und einer subjekttheoretischen Position wird in diesem Beitrag aufgenommen. Diese Differenz zeigt sich hier in der Weise, dass eine Lernberatung stattfindet und beschrieben wird, die im Rahmen einer poststrukturalistischen Didaktik der Selbstsorge konzeptioniert und in unterschiedlichster Weise realisiert wurde sowie aus einer subjekttheoretischen Position heraus interpretiert wird.

Dies ist der Ausgangspunkt für die Erfahrungen mit Lernberatungsprozessen, die im @rs-Projekt gesammelt wurden und in diesem Beitrag diskutiert werden. Zur Sprache kommen also Hochschullehrende und Studierende mit ihren Lernberatungserfahrungen. Zuvor jedoch wird die Lernberatungskonzeption der Selbstlernarchitektur, so wie sie ab 2005 detaillierter entwickelt wurde, kurz skizziert.

## 2 Selbstlernarchitektur und Lernberatung

Das @rs-Projekt realisiert eine Selbstlernarchitektur im zweiten Semester des Studiums zur Primarlehrer/in. Die Selbstlernarchitektur besteht erstens aus einer Online-Lernumgebung, in der die Selbstlernmaterialien den Studierenden zur Verfügung gestellt werden, zweitens aus Prozesssteuerungselementen in Form reflexiver Praktiken für das Lernen und Studieren sowie drittens aus Lernberatungsprozessen. Im Folgenden soll kurz die Bedeutung der Lernberatung innerhalb der @rs-Selbstlernarchitektur skizziert werden. Die Projektakteure beschreiben die @rs-Selbstlernarchitektur wie folgt: „Zugleich findet eine neue, zeitliche Strukturierung des Semesters statt, durch die die kursorische Form der Präsenzveranstaltungen aufgehoben wird. An ihrer Stelle treten Präsenztage mit neuen didaktischen Funktionen, Lerngruppen und individualisierte Lernberatungsprozesse.“ (Forneck/Gyger/Mayer Reinhard 2006: 5)

Die von Hermann Forneck entwickelte Selbstlernarchitektur ist in kritischer Auseinandersetzung mit neoliberalen Individualisierungsphänomenen und konstruktivistischen Selbstorganisationskonzepten unter Bezugnahme auf poststrukturalistische Diskurse entstanden. Forneck macht in seiner Didaktik der Selbstsorge den bekannten und traditionellen Gedanken eines Spannungsverhältnisses von Selbst- und Fremdsteuerung stark. Mit dem Verweis auf das Spannungsverhältnis als gesellschaftlich spezifische Relationierung von Selbst- und Fremdsteuerung grenzt er sich gegenüber idealistischen Selbststeuerungsmodellen in der Didaktik ab, die Selbststeuerung als einen autonomen und machtfreien Bereich der Fremdsteuerung gegenüberstellen wollen. Mit der Selbstlernarchitektur zielt Forneck auf ein verändertes didaktisches Steuerungsregime. Mit seiner dreiteiligen didaktischen Architektur will er eine „Didaktik und Methodik selbstgesteuerten Lernens“ (Forneck 2005: 19) anbieten, weil Lernen ohne professionelle Hilfe suboptimal verläuft. Zugleich

grenzt er sich von traditionellen Didaktiken ab, die einen vom Lehrenden geplanten, goldenen Vermittlungsweg für die gesamte Seminargruppe beschreiben wollen. Gegenüber dieser kursorischen Didaktik, von der sich Forneck abgrenzt, soll es in der Didaktik selbstgesteuerten Lernens zu einer reflektierten Relationierung selbstgesteuerter und fremdgesteuerter Aktivitäten im Lehr-Lernverhältnis kommen. Die drei Elemente Selbstlernmaterialien, Prozesssteuerung/reflexive Praktiken und Lernberatung sollen:

1. Individualisierungsprozesse anregen,
2. Selbstlernkompetenzen fördern,
3. zum Erwerb inhaltlichen Fachwissens führen (vgl. Forneck 2005: 25).

Die funktionale professionelle Strukturierung der Studieneinheiten in der Selbstlernarchitektur besteht aus einer Verknüpfung materialer Lerninhalte mit inhalts- wie auch lernwegsbezogenen metakognitiven Praktiken. Die Studieneinheiten bilden ein System aus Inhalten und Selbstlernpraktiken (das sind Empfehlungen, wie das eigene Lernen kontrolliert und reflektiert werden kann), das sich einer vollständigen Determination entzieht. „Letzteres ist von entscheidender Bedeutung für die dauerhafte Etablierung von Selbstlerneinstellungen, die nur entsteht, wenn die Reflexivität im Selbstlernprozess erhöht wird.“ (Forneck 2005: 30) Ziel der Selbstlernarchitektur ist die Selbstbeobachtung des eigenen Lernens und die Erhöhung der Reflexivität des Lernens. Lernberatungsangebote sollen für die Realisierung dieses Ziels eine wichtige Funktion haben.

Neben den a-personalen Beratungsinstrumenten in der Selbstlernarchitektur erhält die personale Lernberatung einen wichtigen Platz innerhalb der Lernarchitektur. Sie verläuft relativ losgelöst von den konkreten Lernprozessen und wird vom Lehrenden an bestimmten Punkten der Lernarchitektur mit einem kalkulierten Zeitbudget verortet. Im Projekt @rs wurden pro Studierenden bis zu fünf Lernberatungen im Semester vorgesehen.

Im Kern hat die Lernberatung die Diagnose und Unterstützung der „Strukturtiefe“ (Forneck 2005: 37) der Lernaktivitäten zum Ziel. Strukturtiefe entsteht als ein „Prozess der doppelten materiellen, wie formalen Aneignung“ (Forneck 2006: 57). Die Fornecksche Beschreibung des Lernprozesses als einem Phänomen von Flachheit und Tiefe sowie die Verbindung von materiellen und formalen Lernaspekten im Lernprozess ähnelt in gewisser Weise der Beschreibung des Lernprozesses, wie sie Klaus Holzkamp (1993: 218–252) vorgelegt hat.<sup>2</sup> Der Lernprozess hat also eine inhaltlich-materielle und eine pro-

---

2 Allerdings beschreibt Holzkamp den Lernprozess im Unterschied zu Forneck als einen widersprüchlichen Prozess in kritischer Abgrenzung zur Kognitionspsychologie. Die Widersprüche im Lernen resultieren aus dem Widerspruch zwischen eigenen und fremden Lerninteressen, wie sie z.B. in den Lernanforderungen der Lehrenden zum Ausdruck kommen. Im Forneckschen Modell scheint es demgegenüber eine Optimierungsmöglichkeit bei der Passung materialer und formaler Lernaspekte zu geben, eine bestimmte Lernqualität, die in der Lernberatung geprüft werden soll.

zessual-formale Seite. Das Lehrangebot in der Selbstlernarchitektur spiegelt diese beiden Seiten wider, indem es Selbstlernmaterialien und sogenannte Lernpraktiken vorschlägt.

Die Lernaktivität des Studierenden soll nach dem Forneckschen didaktischen Modell der Selbstlernarchitektur in einem inszenierten Einstiegspunkt ihren Ausgangspunkt nehmen, der eine vom Lehrenden gegebene Aufgaben- und Problemstellung umfasst. Für die Lernaktivität werden über den Einstiegspunkt hinaus Materialien mit fachlichen Inhalten und Lernpraktiken für die Aneignung der Inhalte zur Verfügung gestellt (vgl. Forneck 2006: 60f.). Forneck führt den Begriff Lernpraktik mit dem Hinweis ein, dass Lernmethoden und inhaltliches Wissen enger miteinander zusammenhängen (vgl. Forneck 2006: 56) als doppelte materielle und formale Aneignung. Lernpraktiken sind demnach „personennahe Formen der Aneignung von Inhalten, die weder von Personen noch von Inhalten, noch von dem Lernkontext unabhängig sind“ (Forneck 2006: 64).

Die inhaltliche Struktur des Lerngegenstandes wird als gestufte Struktur entworfen, und in der Lernberatung wird diagnostiziert, bis zu welchem Niveau diese Struktur verstanden wurde, ob die Lernenden die zentralen Themen, Zusammenhänge und Lernpraktiken im Selbstlernmaterial „verstanden haben“ (Forneck 2005: 29). Nachfolgende Selbstlernmaterialien erfordern ggf. das Erreichen einer bestimmten Strukturtiefe. So beschreibt Forneck beispielsweise, dass die „Hypothesen des Kaiserreiches“ von Lernenden verstanden sein müssen, um die folgende Beschäftigung mit der Weimarer Republik auf dem intendierten Niveau vornehmen zu können (vgl. Forneck 2005: 34). Der Lernberater hat eine für Beratungsprozesse m.E. untypische Aufgabe: Seine „Aufgabe ist es die Lernprozesse seiner Klientel zu analysieren und zu diagnostizieren“ (Forneck 2005: 42). Die Messlatte dafür liefert das in den Selbstlernmaterialien vorgelegte Strukturniveau. Der Autor versteht dieses Lernberatungskonzept so, dass entlang dieser Messlatte analysiert, geprüft und bewertet<sup>3</sup> werden soll, ob die Lernenden die geforderte Strukturtiefe erreicht haben. In der Lernberatung soll geprüft und bewertet werden, „ob es lediglich zu einer seriellen oder vereinzelter Aneignung kommt oder ob sich eine Wissensstruktur bildet, in der die Lernaktivitäten miteinander verbunden werden und eine Qualität entsteht, die wir Strukturtiefe nennen“ (Forneck 2006: 74). Je nachdem, wie das erreichte Strukturniveau vom Lernberater eingestuft wird, sollen daran entsprechende Lernunterstützungsmaßnahmen anknüpfen.

Es bleibt nicht bei der Prüfung. Die Lernberatung zielt vielmehr auf die Optimierung der Lernaktivitäten und individuellen Lernfähigkeiten der Studierenden und wird im @rs-Projekt als „Lernentwicklungsberatung“ (Forneck 2006: 70) bezeichnet. Die Lehrenden können in der Beratung auf verschiedene Materialien zurückgreifen, die ihnen den Beratungsprozess erleichtern sollen.

---

3 Bewertung wird hier nicht im Sinne von Benotung verstanden, sondern im Sinne einer Einstufung in ein erreichtes Strukturniveau.

Das sind zum einen Materialien der Studierenden: ihre Lernjournale und ihre Dokumentation der Lernwege. Das sind zum anderen speziell für die Lernberatung entwickelte methodische Hintergrundtexte, die die in der Selbstlernarchitektur geplanten Lernwege der Studierenden beschreiben, zusammenfassen und für das Beratungsgespräch nutzbar machen sollen (vgl. Forneck 2006: 70).

Der Lernprozess der Studierenden wird von den Lehrenden über die Figur der Lernpraktiken modelliert und zugleich als Bestandteil der Selbstlernarchitektur den Studierenden vorgeschlagen. Über diese Steuerungsleistung passiert im @rs-Projekt eine Gleichsetzung der Lehrintention mit dem Lernprozess der Studierenden. Es wird angenommen, dass die den Studierenden vorgeschlagenen Lernpraktiken von ihnen tatsächlich realisiert werden. Zwar wird eingeräumt, dass die individuellen Lernpraktiken der Studierenden im Rahmen ihrer Selbstlernkompetenz von den vorgeschlagenen Lernpraktiken abweichen können. Prinzipiell wird aber eine Identität zwischen vorgeschlagener Lernpraktik in der Selbstlernarchitektur und vom Studierenden realisierter Lernpraktik unterstellt. In diesem Sinne formuliert Forneck: „Weiterhin erhält das Lernen in Selbstlernarchitekturen durch die Verwendung vielfältiger metakognitiver Instrumente (Lernjournal, Dokumentationen der Lernwege, Lernreflexion) eine hohe selbstreflexive Qualität.“ (Forneck 2006: 57). Angenommen wird also, dass die Intentionen der Selbstlernarchitektur hinsichtlich der Reflexivität der Lernprozesse – nicht nur bezüglich der Lernergebnisse – im Lernen der Studierenden realisiert werden. Die so hergestellte Identität von Lehren und Lernprozess bildet die Grundlage dafür, dass die Lernqualität diagnostiziert und beurteilt werden kann, ein Urteil, das seine Messlatte in formaler Hinsicht in der vorgeschlagenen Lernpraktik und material in der Struktur des angebotenen Selbstlernmaterials findet

Durch die Identifikation der geplanten Lehrintention mit der empirisch stattfindenden Lernpraktik droht die gesellschaftliche Konstitution des Lehrgegenstandes sowie des Lernprozesses aus dem Blick zu geraten. Wenn Forneck stufenförmig konzeptualisiert, dass die „Hypothesen des Kaiserreiches“ von Lernenden verstanden sein müssen, um die Beschäftigung mit der Weimarer Republik auf dem intendierten Niveau vornehmen zu können (vgl. Forneck 2005: 34), und die Lernberatung das erreichte Niveau zu prüfen hat, vernachlässigt er gleichzeitig, dass die selbstlernarchitektonische Ausgestaltung der „Hypothesen des Kaiserreiches“ durch den Lehrenden selbst gesellschaftlich formiert ist. Statt zu beurteilen, gilt es in der Lernberatung die gesellschaftlichen Formierungen der individuellen Zugangsweisen von Lernenden zum Kaiserreich als Topoi kritisch aufeinander zu beziehen und auch eine Kritik der Selbstlernmaterialien zur Sprache zu bringen. Erst auf diese Weise werden individuelle sowie fachliche Wahrheiten in ihrer gesellschaftlichen Gewordenheit erkennbar.

Die im Folgenden empirisch beobachteten Lernberatungsprozesse sind nicht allein das Ergebnis des hier kritisch skizzierten, poststrukturalistischen

Lernberatungskonzeptes (Konzeptentwicklungsstand bis ca. 2006). Sie sind vielmehr Ausdruck einer pädagogischen Praxis, die sich ergibt, wenn Konzeptsplitter mit biographisch entwickelten pädagogischen Selbstverständnissen von Hochschullehrenden zusammentreffen. Die im Folgenden dargelegten Einblicke in die Lernberatung verfolgen den Zweck, Lernberatungsprozesse kritisch zu reflektieren und weiter zu entwickeln

### 3 Lernberatung im @rs-Projekt

Die hier zugrunde gelegten Äußerungen von Studierenden und Lehrenden auf die Lernberatungspraxis im @rs-Projekt beanspruchen keine Repräsentativität. Die in den Zitaten enthaltenen Problematisierungen hatten eine besondere Relevanz bei der Diskussion in den Workshops mit den Hochschullehrenden zur Lernberatung, die Themen wurden z.B. wiederholt diskutiert, intensiv reflektiert usw. Die hier vorgestellte Themenauswahl ist nicht das Ergebnis eines qualitativen Forschungsprozesses. Im Zuge eines Forschungsprozesses würden sich vermutlich weitere wichtige Themen herauskristallisieren, die den Verlauf der Lernberatung im @rs-Projekt beeinflusst haben. Die hier reflektierten Lernberatungsthemen folgen eher einem praktischen Interesse der Hochschullehrenden nach Verbesserung der Lernberatungssituation. Deshalb werden die Reflexionen auch in diesem Kontext wiedergegeben und interpretiert: Die Interpretationen sollen helfen, zukünftige Anforderungen an Lernberatung zu formulieren, um so Lernberatung verbessern zu können. Die folgende Interpretation der Aussagen von Studierenden und Lehrenden geschieht vor dem Hintergrund einer subjekttheoretischen Perspektive auf Lernberatung.

#### 3.1 Lernende und Lernen verstehen

„Die größte Handlungsproblematik ist, wenn sie ihre Denkwege nicht explizit machen. – Was tu ich dann? Beginne ich dann zu lehren, fülle *ich* dann die leere Zeit, die dann entsteht, oder was geschieht da? Mit anderen Worten: Soll ich wieder in die bekannten Umgangsweisen und Regeln zurückfallen, damit wechselseitige Erwartungssicherheit entsteht?“ (Lernberater)

Der Lernberater fragt hier nach, was zu tun ist, wenn Studierende ihre Denkwege nicht explizit machen. Der Berater äußert Beratungsbedarf. Das Problem ‚nicht expliziten Lernens‘ lässt sich zunächst in zwei Richtungen denken: Entweder machen die Studierenden ihr Denken nicht explizit, oder sie machen es in einer Weise explizit, die vom Lernberater nicht verstanden wird. Für den Lernberater stellt diese Situation in jedem der beiden Fälle eine Handlungspro-

blematik dar, weil er nicht, wie beabsichtigt, beraten kann. Ironisch führt er die Frage an: „Beginne ich dann zu lehren [...]?“ Er möchte nur ungerne wieder in die bekannten Umgangsweisen des Lehrens und „Zeit-Füllens“ zurückfallen und damit Interaktionsmuster im Lehr-Lernverhältnis stärken, die mit der Lernberatung überwunden werden sollten. Der Lernberater lässt sich hier so verstehen, dass er seine Handlungsproblematik überwinden und die Beratungssituation, in der das Denken und Lernen der Studierenden nicht explizit wird, besser verstehen und erklären können möchte, um darauf aufbauend Beratungsoptionen entwickeln zu können. Er sucht nach Selbstverständigung in dieser Situation, in der er nicht beraten kann.

Die erste Frage, ob die Studierenden ihr Lernen nicht explizit machen, damit also „hinter dem Berg halten“, kann an dieser Stelle aufgrund fehlendem empirischem Material nicht beantwortet werden. Es kann lediglich vermutet werden, dass Widerstand der Studierenden Schweigen begründen könnte. Die Aufforderung zur Explikation von Lernbegründungen ruft meist dann Widerstand hervor, wenn Schutzinteressen gegenüber einem machtvollen Gesprächspartner bestehen. Der Lernberater ist in diesem Fall zugleich Hochschullehrer, der Studienleistungen bewertet und insofern ist er mit Macht ausgestattet. Widerstand erscheint dann aus Sicht der Studierenden zumindest funktional.

Die Explikation von Lernbegründungen im Studienalltag stellt aber auch ohne Widerstandshandlungen eine besondere Schwierigkeit dar, weil diese Gründe für die Lernenden nicht „einfach auf der Hand liegen“. Sie machen also eine spezifische Reflexions- und Verstehensleistung erforderlich, die solche Begründungen erst zur Sprache bringt. Es gilt für die Berater in Lernberatungsprozessen, die dort oft nur latent vorgetragenen Lernbegründungen professionell zu verstehen (vgl. Ludwig 2003). Diese Verstehensanforderung bringt der oben zitierte Lernberater nicht ins Gespräch. Beratung ist für ihn davon abhängig, ob vonseiten der Studierenden die „Denkwege“ explizit gemacht werden oder nicht. Aus seiner Sicht liegt es an den Studierenden und nicht am Lernberater, ob beraten werden kann oder gelehrt werden muss. Aus einer professionstheoretischen Perspektive wäre an den Berater jedoch die Forderung nach einem verstehenden Zugang zu den Lernprozessen der Studierenden zu stellen, damit er auf Basis dieses Verstehens seine Beratungsangebote entfalten kann. Von den Lernenden kann in den seltensten Fällen erwartet werden, dass sie ihre Lernbegründungen wie „auf einem Tablett“ vor sich her tragen.

Die professionelle Aufgabe, die sich Lernberatern/innen stellt, besteht darin, die tatsächlichen, empirisch vorfindbaren Lernprozesse mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen zu verstehen und daran anknüpfend zu beraten. In der Lernberatungssituation geht es vor allem darum, dass der/die Lernberater/in eine verstehende, d.h. immer auch empirische Haltung zum Lernprozess der Studierenden einnimmt, mit der er zu verstehen versucht, welche Lernbegründungen und Lernwiderstände vorgebracht werden, um daran anknüpfend beraten und unterstützen zu können.

Wer also wie etwa der oben zitierte Lernberater Schweigen in Lernberatungssituationen verstehen will, benötigt eine lerntheoretische Heuristik als Verstehensfolie, vor deren Hintergrund sich empirisch gegebene Lernprozesse interpretieren lassen. Lernen stellt sich als soziales Handeln in gesellschaftlich gerahmten Situationen sowohl historisch-gesellschaftlich als auch individuell unterschiedlich dar. Diese individuell-gesellschaftliche Ausprägung gilt es empirisch zu verstehen.

Eine für diesen Verstehensprozess als heuristischer Rahmen geeignete Lerntheorie ist die Holzkampsche Lerntheorie (Holzkamp 1993). Lernen wird hier als soziales Handeln verstanden, mit dem Lernende ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen. Wenn sich Studierende z.B. historisches, mathematisches oder pädagogisches Wissen aneignen, tun sie dies erstens mit bestimmten Erwartungen und Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf, durch den sie gesellschaftlich Teilhabe erreichen wollen. Sie tun dies zweitens vor dem Hintergrund einer biographischen Lerngeschichte und drittens im Kontext einer konkreten Lehr-Lern-Situation, die von Interessen und Machtstrukturen durchsetzt ist. Lernen ist also ein Prozess der gesellschaftlichen Teilhabe und zielt auf erweiterte Teilhabe.

Lernen nimmt seinen Ausgangspunkt in individuellen Handlungs- und Lernproblematiken<sup>4</sup>, über die Lernende auf dem Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe Selbstverständigung und damit neue Handlungsfähigkeit erlangen möchten. Erweiterte gesellschaftliche Teilhabe ist an Selbst- und Weltverständigungsprozesse gebunden. In bildungstheoretischen Zusammenhängen wird die Handlungsproblematik auch oft als Krise (Heydorn), Zweifel (Dewey) oder Zielspannungslage (Tietgens) beschrieben.

Holzkamp beschreibt die Beziehung zwischen Subjekt und Welt mit dem Bedeutungsmodell. Bedeutungen sind das Bindeglied zwischen Subjekt und Welt. Bedeutungen stellen im Rahmen gesellschaftlich vorhandener Sinnstrukturen für das Subjekt gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen es sich verhalten „kann“. Bedeutungen realisieren also vorgängige gesellschaftliche Strukturen, auf die sich Subjekte mit ihren Handlungsbegründungen und -prämissen unterschiedlich, aber nicht zufällig beziehen. Die Art und Weise ihrer Bezugnahmen ist durch ihre Lebenslage und gesellschaftliche Position beeinflusst. Holzkamp unterscheidet als Vermittlungsebenen die individuelle Lebenslage, die gesellschaftliche Position und die arbeitsteilige Gesamtstruktur des gesellschaftlichen Lebens (Holzkamp 1983: 197). Positionen (z.B. Berufe) sind aufeinander bezogene Teilarbeiten in ihrer historischen Bestimmtheit, gegeben im jeweiligen Entwicklungsstand der arbeitsteiligen Or-

---

4 Handlungsproblematiken im Studium sind meist mit antizipierten Situationen verbunden (z.B. „Wie handle ich in der Unterrichtssituation X professionell?“). Im Studium dominieren Lernproblematiken, die als Folge von (antizipierten) Handlungsproblematiken oder bei der Auseinandersetzung mit bestimmten Problem- und Fragestellungen für die Studierenden entstehen und zum Zwecke des Lernfortschritts überwunden werden müssen.

ganisation gesellschaftlichen Lebens. Durch die Position ist die Art des Beitrags zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung/Existenzsicherung sowie der Einfluss auf den gesellschaftlichen Prozess vermittelt. Das lernende Subjekt bezieht sich als gesellschaftliches Subjekt auf gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge und ist zugleich an deren Konstitution beteiligt.

Wenn sich Lernende mit neuen gesellschaftlichen Bedeutungsräumen, die ihnen zunächst noch fremd und nicht verfügbar sind, auseinandersetzen, entsteht eine Differenz zwischen den eigenen verfügbaren und den noch nicht verfügbaren fremden Bedeutungsräumen, die im Lernprozess bearbeitet wird (vgl. Ludwig 2003). Diese Differenz ist als individuelle Lernhandlung gesellschaftlich formiert und muss als solche auch im Lernberatungsprozess verstanden werden.

Die gesellschaftliche Formiertheit zeigt sich in den Interessen, die mit den Handlungsproblematiken und Zielspannungslagen verbunden sind. Die Realisierung eigener Interessen im Rahmen der Selbst- und Weltverständigung bezeichnet Holzkamp als expansiv begründetes Lernen. Wenn nicht eigene Interessen, sondern fremde Lernanforderungen und fremde Interessen den Ausgangspunkt für Lernen bilden, so wird dieses Lernen als defensiv begründet bezeichnet. Mit diesem Lernen gilt es, für die Lernenden eher Nachteile abzuwehren (z.B. schlechte Noten) als Teilhabe zu erweitern. Die empirische Komplexität gesellschaftlich gegebener Lernprozesse besteht darin, dass defensive und expansive Lernbegründungen in Lernprozessen immer miteinander verwoben sind. Eine zusätzliche Schwierigkeit zeigt sich im widersprüchlichen Charakter der defensiven Lerngründe. Im Versuch die Bedrohung der eigenen Teilhabe durch fremde Interessen und Lernanforderungen abzuwehren, kommt es oft zu restriktiven/defensiven Lernbegründungen, die eigene Lerninteressen verletzen (vgl. Holzkamp 1990: 38). Das Arrangement mit den herrschenden Interessen ist bei defensiven Lernbegründungen mit Selbstschädigung verbunden.

Lernen ist so gesehen in der Regel ein widersprüchlicher Prozess, in dem eigene und fremde Interessen mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe verwoben sind. Lernproblematiken bis hin zum Stillstand im Lernprozess können diesen Widersprüchen geschuldet sein, aber auch unpassenden Lernprinzipien und Lernwegen. Wo die Schwierigkeiten im Einzelfall liegen, gilt es als Lernberater/in zu verstehen. Diese Komplexität und Verwobenheit lässt sich erst in einen verstehenden Zugang zu den Lernbegründungen der Lernenden empirisch rekonstruieren. Das ist die professionelle Aufgabe von Lernberater/innen.

Holzkamp nimmt in seinem forschenden Zugang zu Lernprozessen den Subjektstandpunkt ein, der die Bezugnahme auf Welt aus der Begründungsperspektive des Subjekts beschreiben soll. Die Einnahme des Subjektstandpunktes verlangt zu begreifen, mit welchen Gründen sich ein Lernender innerhalb gesellschaftlicher Umstände einrichtet, sich also defensiv verhält, oder warum er seine gesellschaftliche Teilhabe expansiv erweitern will. Gefragt wird, auf

welche gesellschaftlichen Bedeutungshorizonte bzw. Wissensdomänen Lernende sich mit welchem Interesse beziehen, um sie als Prämissen und als Begründungen für ihr eigenes (Lern)Handeln in seinem sozialen Kontext auszuwählen.

Lernberatende sind in Lernberatungssituationen gefordert, das konkrete gesellschaftlich gerahmte Lernhandeln vom Subjektstandpunkt des Lernenden aus in seinem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Dieses Verstehen hat nichts mit therapeutischen Settings zu tun, sondern ist Sinnrekonstruktion als professionelles pädagogisches Handeln, wie es Tietgens als Transformationskompetenz beschreibt. Tietgens definiert Professionalität als Fähigkeit, theoretische Kenntnisse auf konkrete Situationen beziehen und darin angemessen anwenden zu können (vgl. Tietgens 1988: 37). Professionelles pädagogisches Handeln zielt mittels abstrahiertem und allgemeinem Hintergrundwissen darauf im individuellen Handeln, z. B. in individuellen Lernbegründungen, allgemeine Zusammenhänge zu entdecken, das Individuelle als individuelle Realisierung einer allgemeinen Struktur zu verstehen: „So sind immer wieder neue Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen herzustellen. Für dieses Durchschauen aber ist der Rückgriff auf Hintergrundwissen verallgemeinerter Art unumgänglich. So sind Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz verlangt, also ein Vorstellungsvermögen dafür, was sich im Beobachtbaren widerspiegelt, wie eine Annahme aufscheinen kann, was aus einem Vergleich zu entnehmen ist, welche Unbekannten in einer Wenn-Dann-Relation enthalten sind usw. Man könnte zugespitzt formuliert sagen: Professionalität erweist sich am Ausmaß des Wiedererkennungspotenzials.“ (Tietgens 1988: 40)<sup>5</sup>

Die erwachsenenpädagogischen Diskurse der folgenden Jahre beziehen sich im Vergleich zu Tietgens viel ausdrücklicher auf Sinnstrukturen im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik – beispielsweise bei Ortfried Schöffter und Sylvia Kade (vgl. Ludwig 2011). Kade (1990: 53 u. 118) bezieht sich auf das Oevermannsche Konzept der Sinnstrukturen, nach dem Handlungshermeneutik auf ein Verstehen der inneren Strukturlogik des zu bearbeitenden Falles zielt – im Kontext von Lernberatung wäre der „Fall“ das zu beratende Lernen. Mit dem Begriff der „signifikanten Differenz“ verweist Schöffter auf den Stellenwert der Interpretationsangebote im Bildungsprozess: Sie werden für die Reflexion berücksichtigt, ohne über „richtig“ oder „falsch“ entscheiden zu müssen, d.h. ohne die Wirklichkeit auf eine richtige Deutung reduzieren zu müssen. Pädagogische Interpretationen verfolgen den Zweck, „dass mit ihnen die für die Lebenssituation/Gruppensituation der Teilnehmer relevanten Differenzen erschlossen werden können“ (Schöffter 1987: 70). In Anlehnung an Jürgen Straub (1999) erfordern der Verstehensprozess und die

---

5 Detailliertere Reflexionen zum professionellen Handeln als Transformations- und Verstehenskompetenz in Anlehnung an Tietgens finden sich bei Ludwig 20 1.

Sinnrekonstruktion von Professionellen die Einnahme des Drittstandpunktes, von dem aus sie eigene Interpretationsschemata kritisch hinterfragen können. Es existiert ein unauflösbares Spannungsverhältnis, das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell „je mir“ verfügbar sind, zu verstehen. Diese Distanzierungsleistung ist an die Anerkennungsleistung gegenüber dem Anderen gebunden. Mit anderen Worten: Lernberater/innen haben die Lernbe-gründungen der ratsuchenden Studierenden anzuerkennen, was zugleich ihre kritische Reflexion einschließt. Reflexion vom Drittstandpunkt und die Aner-kennung des fremden Eigensinns wären damit wichtige Qualitätsmerkmale für Verstehensprozesse in der Lernberatung (vgl. Ludwig 2007: 188).

Zurück zur Lernberatung im @rs-Projekt: Das Lernberatungskonzept im Forneckschen Entwurf macht im Unterschied zu der hier skizzierten subjekt-theoretischen Perspektive Verstehensprozesse im Kontext von Lernberatung nicht stark. Lernberatung soll vielmehr, wie oben beschrieben, analysieren und diagnostizieren. Lernberatung kommt bei Forneck die Aufgabe zu, einen be-stimmten Lernstand oder ein bestimmtes Lernniveau zu bewerten. „Bewerten und Verstehen sind jedoch gegensätzliche Handlungslogiken.“ (Ludwig 2010: 214). Es macht einen Unterschied, ob ein Lernberater dem ratsuchenden Stu-dierenden signalisiert, dass er selbst zu verstehen versucht und an den Lernin-teressen und der Überwindung der Lernproblematiken des Studierenden inter-essiert ist, um den Ratsuchenden bei seinen eigensinnigen Wegen unterstützen zu können, oder ob er ihm eine disziplinäre Wissensordnung gegenüberstellt und bewertet, ob eine bestimmte Qualität des Lernens erreicht ist, um daran anknüpfend Lernprozesse zu unterstützen. In der Lernberatungspraxis des @rs-Projekts bleibt das Verhältnis von geforderter Lernqualität einerseits und den Lerninteressen der ratsuchenden Studierenden andererseits ungeklärt.

Beratung verlangt, die Problematisierungsperspektive des Ratsuchenden zu verstehen, um die Hürden, Widersprüche und Abbrüche im Lernprozess einerseits identifizieren zu können und andererseits – dies ist besonders zentral – für den Ratsuchenden anschlussfähige Gegenhorizonte und Handlungsoptio-nen aufzeigen zu können. Beurteilen behindert Berater und Ratsuchenden im Beratungsprozess. Wer als Berater vor allem prüft, ob die vorgeschlagenen Lernpraktiken realisiert wurden, bleibt zu wenig sensibel für die zunächst un-bekanntem individuellen Lernhandlungen und Lernproblematiken, die tatsäch-lich stattgefunden haben. Auch für den Ratsuchenden wird es schwierig: Wer sich als Ratsuchender mehr beurteilt als verstanden fühlt, bleibt gegenüber den Beratungsangeboten skeptisch.

Der vorhin zitierte Lernberater weist darauf hin, dass für ihn das Schweigen der Studierenden zwar die größte Handlungsproblematik darstellt, refle - tiert jedoch nicht die eigene Verstehensleistung in dieser Situation. Es wäre möglich, dass er seine eigene Beratungstätigkeit damit im Kontext des Forneckschen Lernberatungskonzepts versteht und begründet: Er wartet auf Äußerungen des Studierenden, die analysiert und diagnostiziert werden kön-nen. Mit dieser Perspektive kann Lernberatung prekär werden, weil ihr die

erforderliche Anerkennungs- und Vertrauenskultur abhandenkommt. Zumindest bleibt sie ambivalent: zwischen Bewerten und Aufzeigen richtiger Perspektiven einerseits sowie Verstehen und Unterstützen eigensinniger Lernwege andererseits.

Im Konzept der Selbstlernarchitektur existiert eine Vorstellung vom Lernprozess als komplexer Struktur. Lernen wird als rhizomatisch strukturiert angesehen, Bedeutungskontexte und gesellschaftliches Wissen werden als kartographisch strukturiert verstanden, wobei spezifische Karten gesellschaftlich durchgesetzt sind (vgl. Forneck 2005 und Wrana 2008). Diese Vorstellung vom Lernen als Lernen von Struktur hat Konsequenzen für das eigene didaktische Handeln: Die Struktur der Selbstlernmaterialien soll nach dem Anspruch der Selbstlernarchitektur die gesellschaftlich durchgesetzte kartographische Fachstruktur wiedergeben, und von den Lernenden wird erwartet, dass sie in kritischer Abgrenzung dazu – trotz weiterer angebotener Strukturierungshilfen in Form von Lernwegempfehlungen und Lernpraktiken – eine eigene Lesart entwickeln – eine Lesart, die von der mit Macht angebotenen Struktur „provokiert“ (Wrana 2008: 80) werden soll. Zur Reflexion soll diese eigensinnige Lesart und der kritische Blick auf das Selbstlernmaterial in der Lernberatung kommen.

Diese „Provokation“ stellt nicht nur die Studierenden vor Herausforderungen, sondern auch den Lehrenden und Lernberater. Er steht zum einen in der Rolle des Entwicklers von Selbstlernmaterialien, die eine gesellschaftlich durchgesetzte Position wiedergeben sollen. Diese Position ist in der Regel mit seiner eigenen Position eng verbunden. Die Materialien bietet er sorgfältig didaktisch aufbereitet an – was eine gewisse Identifikation zur Folge hat. In der Lernberatung wird von ihm zudem erwartet, dass er analysiert, inwieweit von den Studierenden eine bestimmte Lernqualität mit Blick auf die Lernmaterialien erreicht wurde. Zum anderen soll er als Lernberater von dieser Position Abstand nehmen und in der Lernberatung offen gegenüber den abweichenden Lesarten bzw. Interpretationsperspektiven der Studierenden sein. Eine Ambivalenz, die m.E. kaum auflösbar ist, wenn die in dieser Situation herrschenden (Lern-)Interessen nicht systematisch verstanden und zur Sprache gebracht werden.

Wenn es in der Lernberatung nicht gelingt, Lernen und Lernschwierigkeiten nicht nur als individuelles Leistungsproblem anzusehen, sondern als ein spezifisches Subjekt-Gesellschaft-Verhältnis *verstehend* zu rekonstruieren, drohen verschiedene Ausweichmanöver, die auftauchende Schwierigkeiten individualisieren und personalisieren. Ein solches Manöver könnte seitens der Lehrenden der Rückgriff auf eingetübte Umgangsweisen und Regeln des Lehrens sein, auf die der zitierte Lernberater hinweist, um die Ambivalenz aufzulösen und wechselseitige Erwartungssicherheiten wiederherzustellen, mithin sogenannten Lernfortschritt bei den Studierenden wieder in gewohnter Weise zu erzielen. Mit dieser gewohnten instruierenden Weise des Lehrens korrespondieren Typisierungsstrategien:

„Und eine andere Sache ist zum Beispiel, es gibt Studierende, die machen eine Menge Angebote, weil die sich positionieren, weil sie aktiv sind. Und es gibt Studierende, die sind sehr inaktiv. Und die nehmen diese Situation auch eher als eine Kontrollsituation zunächst und sagen eigentlich: Sag du mir, ob ich es richtig gemacht habe. Und die bringen von daher gar kein Thema ein oder ihr Thema ist einfach ‚richtig machen‘.“ (Lernberaterin)

Die zitierte Lernberaterin scheint die unübersichtliche Beratungssituation zu personalisieren. Es gibt aktive Studierende, und es gibt eben inaktive Studierende. Gründe für dieses Verhalten werden nicht gesucht. Der Ertrag von Personalisierungsstrategien ist, dass man immer schon verstanden hat und sich in seinem eigenen verstehenden Zugang zur Welt nicht weiter mit den Begründungen der handelnden Personen und den gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzen muss. Es liegt dann eben in der Person der Studierenden, ob sie aktiv oder inaktiv sind. Lernen wird hier nicht als soziales Handeln im Kontext eines spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisses, sondern als psychische Disposition verstanden, die Menschen besitzen oder eben nicht.

Das Spektrum der Lernberatungskonzepte im @rs-Projekt war breit. Es reichte von Diagnosekonzepten über ambivalente Konzepte bis hin zu reflexiven Konzepten im Umgang mit der professionellen Verstehensherausforderung: Die Herausforderung des Verstehens komplexer Subjekt-Welt-Verhältnisse ist als professionelle Herausforderung immer ambivalent, offen und nie abschließend. Professionelles Verstehen birgt immer die Gefahr des Nichtverstehens der konkreten Situation. Der professionelle Beratungsprozess kann aber zugleich gegenüber den Ratsuchenden immer ausweisen, vor welcher Heuristik und Interpretationsfolie der verstehende Zugang zur Beratungssituation vorgenommen wird:

„Diese Not, die man hat, als professionell Lehrender, der auch noch ganz stark in der Beratungsrolle ist, das ist ja eine sozusagen systematische Not und Herausforderung für professionelles Handeln. Wer professionell lehrt, muss situativ ständig, immer, immer entscheiden! Und das muss denen auch klar werden, dass da nicht irgendwie so eine Überfigur sitzt – jetzt der kann’s, und ich kann’s nie – so nach dem Motto, sondern das es eigentlich ganz normal ist, das selbst professionelle Lehrende mit dieser Schwierigkeit zu kämpfen haben und gar nicht da ‘raus kommen. Also, dass man das noch transparenter macht in der Beratungssituation.“ (Lernberaterin)

Hier zeigt eine Lernberaterin, dass sie aus der Not eine Tugend macht. Weil schließlich zukünftige Lehrpersonen ausgebildet werden, die in ihrer zukünftigen Schulpraxis mit den Herausforderungen des Verstehens im professionellen Handeln umgehen können sollen, bietet es sich an, die Beratungssituation selbst und die dort existenten Verstehensprobleme zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion zu machen. Die Herausforderungen und Schwierigkeiten der Lernberatungssituation werden auf diese reflexive Weise zum Praktikum für Lehramtsstudierende. Sie können in der Lernberatungssituation Erfahrungen mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen professionellen Handelns machen. Diese Erfahrungen beschreiben nicht nur realistisch profes-

sionelle Herausforderungen, sondern sind zugleich eine wichtige Hilfe bei der Überwindung eigener Lernproblematiken und der Realisierung eigener Lerninteressen. Beratungsprozesse werden erst dann besonders effektiv, wenn sie ihren eigenen Begründungszusammenhang schutzlos machen, die Fragwürdigkeiten des Beratungsprozesses aufdecken und auf diese Weise den Ratsuchenden Chancen eröffnen, Chancen, sich mit dem Beratungsangebot kritisch auseinanderzusetzen und daran anknüpfend einen Selbstverständigungsprozess zu beginnen.

### 3.2 Studienverhältnisse verstehen

„Wir hatten ja zu Beginn stark diese Verknüpfung zwischen Lernberatungen und Qualifikation, das hat sich ja in einzelnen Fächern sehr stark geäußert. Und wir haben das ja dann entflochten und die Sache dann auch anders benannt, oder? Offiziell, aber vielleicht hat es inoffiziell immer noch den Touch von Qualifikation und von: Ich muss alles präsentieren, und was denkt der über mich? Und so weiter. Und insofern ist ja die Sicherheit verständlich, die sie haben wollen, oder? Dass sie sagen: Hab' ich's recht gemacht“ (Lernberater)

Der Lernberater beschreibt in diesem Zitat das Verhältnis zwischen Lernberatung und Qualifikationsanforderung. Dieses Verhältnis stellt sich spannungsgeladen und widersprüchlich dar. Der Pol Qualifikationsanforderungen repräsentiert die Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft an die zukünftigen Primarschullehrer. Wird dieser Pol als objektiv gesetzt und feststehend betrachtet, bleibt für Lernberatung wenig Spielraum. Es gelten dann die Anforderungen des Faches, an denen sich die einzelnen Studierenden auszurichten und anzupassen haben. Lernberatung kann in diesem Verständnis bestenfalls Lern- und Zugangsdefizite beraten und so die von außen gesetzte Zielerreichung unterstützen. In diesem Szenario hat die Lernberatung eine Funktion für die Aneignung des objektiv gesetzten Qualifikationsziels

Das Spannungsverhältnis stellt sich anders dar, wenn das Qualifikationsziel nicht als eindeutig gesetzt verstanden wird, sondern als Möglichkeitsraum mit einem Spektrum möglicher professioneller Handlungsweisen. Lernberatung kommt in diesem Szenario die Aufgabe zu, den Lernenden bei der Suche nach den zu ihnen passenden Handlungsweisen zu unterstützen. Mit anderen Worten: dabei zu unterstützen, eine individuell geprägte Professionalität zu entwickeln.

Die Hochschullehrenden im @rs-Projekt haben beide Szenarien vertreten und realisiert. Die Differenz dieser beiden Konzepte wurde im Kolleg/innenkreis frühzeitig reflektiert. Die von den einzelnen Hochschullehrenden tatsächlich realisierten, individuellen Beratungskonzepte lagen irgendwo innerhalb dieses Spektrums. Darauf nimmt der Lernberater in seinem Zitat Bezug, wenn er sagt: „Und wir haben das ja dann entflochten und die Sache dann auch anders benannt, oder? Offiziell, aber vielleicht hat es inoffiziell immer noch den

Touch von Qualifikation.“ Inoffiziell, so die Vermutung, schwingt die Überprüfung der Qualifikation in der Lernberatung mit. Wenn dem so ist, und vieles deutet darauf hin, so ist das Verlangen der Studierenden oder Lernberater/innen nach mehr Sicherheit verständlich. Schließlich absolvieren die zukünftigen Primarschullehrer/innen einen Studiengang, der mit Prüfungen und damit einem Selektionssystem gerahmt ist. Wer aus diesem Studiensystem nicht herausfallen möchte, ist gut beraten, die Prüfungsanforderungen zu erfüllen.

Lernberatung mit der spezifischen Anforderung, das eigene Lernen zu reflektieren und verschiedene Sichtweisen auf Wissensdomänen zu entwickeln, zeigt sich gegenüber einem Prüfungssystem sperrig. Reflexionsleistungen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lassen sich zwar grundsätzlich bewerten, aber kaum in Form eines differenzierten Notensystems. Aus diesem Grund wurde die Lernberatung im @rs-Projekt nicht benotet.

Für die Studierenden blieb aber unklar, in welcher Weise die Lernberatung Teil des Prüfungssystems ist. Insofern herrschten im @rs-Projekt „verdeckte Verhältnisse“ (Wagner 1999). Diese verdeckten Verhältnisse stellen sich so dar, dass Lehrende auf der Vorderbühne des Lehrens und Lernens Theoriebezüge und Reflexionen seitens der Studierenden erwarten und auf der Hinterbühne ein Prüfungssystem mitlaufen lassen, das mit der Vorderbühne nicht immer unmittelbar gekoppelt ist, weil es nicht reflexives Wissen, sondern deklaratives Wissen prüft. Viele Studierende befürchteten Ähnliches im Fall der Lernberatung und fragten, ob der reflexive Aufwand im Kontext der Lernberatung auch im Prüfungssystem honoriert wird.

Weil Lehrende dieses Verhältnis ihrer Vorder- und Hinterbühne meist nicht reflektieren, sind sie oft über das Interesse der Studierenden an prüfungsrelevanten Themen irritiert. Und doch zeigt der hier zitierte Lernberater, dass er dieses Verhältnis im Blick hat und für ihn die Sicherheit verständlich ist, die Studierende haben wollen. Trotzdem ist es im @rs-Projekt nur ansatzweise gelungen, den Studierenden das Relevanzsystem der Lernberatung für die Prüfungen so zu verdeutlichen, dass Handlungssicherheit gegeben wäre. Deshalb entwickelten die Studierenden ihnen bekannte Strategien, mit denen sie diese Unsicherheit kompensieren wollten: Sie präsentierten möglichst viel, stellten sich selbst in einem möglichst guten Licht dar oder wehrten Anforderungen der Lernberatung einfach ab:

„Abwehrreaktion, das ist ein Thema, das ich jetzt stark bei den Studierenden nebst ihrem Sicherheitsbedürfnis wahrnehme, also dass sie, wenn ich stark nach Differenzen frag’, das sie delegieren: Die Praxislehrer haben gesagt, die anderen Fächer haben gesagt, die Literatur hat gesagt; also diesem Thema hänge ich eigentlich noch speziell nach, inwiefern und wie delegieren sie und übernehmen nicht selbst. Deshalb sage ich, grundlegend ist dieses Lernarrangement eigentlich eine Vertrauensdidaktik, und vor allem bei Selbstvertrauen angefangen. Ich darf selbst sein, und das ist die Grundvoraussetzung, die ihnen abhandengekommen ist und die sie nicht mehr haben.“ (Lernberater)

Es ist auf mehrere Gründe zurückzuführen, warum das Relevanzsystem für die Prüfungen im Rahmen des @rs-Projektes nicht klar verdeutlicht wurde. Er-

stens gab es innerhalb der Gruppe des Hochschullehrenden keine Übereinstimmung bezüglich der Qualifikationsziele und damit verbunden der Rolle der Lernberatung. Zweitens haben die „verdeckten Verhältnisse“ eine Funktion. Sie stabilisieren das Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden zugunsten der Lehrenden. Hochschullehrende haben im Kontext dieser verdeckten Verhältnisse die Möglichkeit, Theoriebezüge und Vertrauensverhältnisse einzufordern und damit den eigenen professionellen Kriterien sowie den wissenschaftlich gesetzten Kriterien nach Reflexivität und Offenheit zu genügen. Gleichzeitig können sie damit ein Prüfungs- und Selektionssystem realisieren, das den gesellschaftlichen Anforderungen nach Vereindeutigung des Qualifikationsprozesses für Selektionszwecke genügt. Die verdeckten Verhältnisse verbergen auf diese Weise zugleich die eigenen Widersprüche.

#### 4 *Lernberatung als professionelles Verstehen*

Was folgt aus der kritischen Reflexion der Lernberatungsprozesse? Meines Erachtens wären zukünftig zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens sollte der Kontext, in dem Lernberatung stattfindet, transparenter gemacht werden. Zweitens gilt, es Lernberatung als Verstehensprozess zu etablieren.

Die Reflexion der verdeckten Verhältnisse hat gezeigt, dass die mit der Lernberatung verbundenen Relevanzsysteme weder für die Studierenden noch für die Lehrenden transparent genug waren. Das Ziel war unklar (Reflexivität oder Qualifikation) und ebenso der Weg zum Ziel (Beratung oder Diagnose). Die Herstellung von mehr Transparenz könnte beispielsweise durch die Formulierung von Kompetenzziele realisiert werden, die beschreiben, welche Handlungsfähigkeit Studierende am Ende bestimmter Lernaktivitäten/Lehrangebote besitzen sollten (Handlungsfähigkeit in einem weiten Sinne: verstanden als Begründungs- und Reflexionsfähigkeit einschließlich notwendiger Fertigkeiten). Dabei könnten beispielsweise Anforderungen an Studierende bezüglich Multiperspektivität auf fachliche Problemstellungen und hinsichtlich der Entwicklung eigener professioneller Selbstverständnisse explizit formuliert und als prüfungsrelevante Ziele ausgewiesen werden. Lernberatung würde auf diese Weise Relevanz für das Prüfungssystem erhalten, ohne selbst ein Prüfungsformat annehmen zu müssen.

Lernen lässt sich weder steuern noch lässt sich die Steuerungsidee von Lernen in der Lernberatung „diagnostizieren“. Was immer möglich erscheint, ist die Kontrolle, ob Studierende das ihnen aufgetragene Pensum abgearbeitet haben. Eine derartige Kontrolle ist aber dem Anspruch der Selbstlernarchitektur nach nicht das Ziel, sondern selbstsorgendes Lernen. Die Lernberatung könnte sich stärker den empirisch stattfindenden Lernprozessen der Studierenden nähern und diese unterstützen, wenn das Konzept der Selbstlernarchitektur seinem emphatischen Steuerungsbegriff einen Verstehensbegriff an die Seite stellen würde. Die Lernberatenden sollten den empirischen Verlauf von Lern-

prozessen sinnrekonstruktiv verstehen können, um daran anknüpfend, weiterführende Angebote machen zu können. Dies wäre die zentrale professionelle Herausforderung für Lernberatende (vgl. Ludwig 2007).

Dieser Verstehensprozess hätte seinen Ausgang in der Reflexion sowohl der Lehrinteressen als auch der Lern-/Studieninteressen zu nehmen. Zu reflektieren wären die Interessensdifferenzen und ihre Bearbeitungsmöglichkeiten als notwendige Voraussetzungen für die Realisierung expansiver Lernprozesse, d.h. für die Realisierung von mehr Teilhabe an professionellen Handlungsmöglichkeiten für Primarlehrnde. Diese Interessen sind eingebettet in die Lernanforderungen der Lehrenden und in die Handlungs- und Lernproblematiken, die Studierende erfahren haben. Durch die Reflexion der Diskrepanz zwischen den für die Studierenden verfügbaren Bedeutungshorizonten und den noch nicht verfügbaren, aber antizipierbaren Bedeutungshorizonten lassen sich die Lernproblematik und die mit ihr verbundenen Lerninteressen differenzierter verstehen. Folgende Bedeutungsdimensionen wären auf ihre Relevanz für die Lernproblematik zu prüfen:

- a) das Lernhandeln und seine Begründungen im Hinblick auf den Lerngegenstand,
- b) die sozialen Beziehungen im Lernhandeln,
- c) der theoretische Fokus auf den Lerngegenstand (die Lesart),
- d) die institutionellen Rahmungen des Lernhandelns,
- e) die gesellschaftlichen Rahmungen des Lernens.

Dabei wären die Lernbegründungen zu a) immer Gegenstand der Lernberatung. Hier wäre der Sinn zu reflektieren, den die Lernaufgabe für die Studierenden hat, welche thematischen Aspekte sie für sich in den Vordergrund stellen, wo ggf. Lernproblematiken auftauchen und in welcher Weise sie in spezifischen Interessenslagen und/oder nicht passenden Lernwegen begründet sind. Je nach Situation wären die Dimensionen b) bis e) für eine weitere Differenzierung der Lernsituation zu reflektieren

Unter b) wäre die Lernsituation in ihren sozialen Beziehungen zu den Lehrenden und zu den Kommiliton/innen zur reflektieren. Hier haben Konkurrenz-, Solidaritäts- und Machtbeziehungen Einfluss auf das Lernen. Der theoretische Fokus auf den Lerngegenstand unter c) kann die Realisierung von Lerninteressen befördern oder behindern. Wenn Lernberatende neue theoretische Fokusse anbieten, kann das durch Irritationseffekte und Distanzierung oft helfen, Lernproblematiken zu lösen. Unter d) gilt es, die institutionellen Rahmungen des Studierens zu reflektieren – wie oben am Beispiel der „verdeckten Verhältnisse“ gezeigt – und entsprechende Gestaltungsoptionen zu entwickeln. Unter e) werden schließlich der gesellschaftliche Kontext und die dominanten Topoi reflektiert, die das jeweilige Thema, aber auch das eigene Lehr- und Lernhandeln rahmen. Lernberatende versuchen, auf diese Weise zu verstehen und wissen zugleich um ihre Not, wie es die Lernberaterin oben beschrieben hat: „Und das muss denen auch klar werden, dass da nicht irgendwie so eine

Überfigur sitzt – jetzt der kann's, und ich kann's nie – so nach dem Motto, sondern das es eigentlich ganz normal ist, das selbst professionelle Lehrende mit dieser Schwierigkeit zu kämpfen haben und gar nicht da 'raus kommen. Also, dass man das noch transparenter macht in der Beratungssituation.“

## Literatur

- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, Hermann J. (2005): *Selbststeuerung und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens*. In: Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter (Hg.): *Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–48.
- Forneck, Hermann J.; Springer, Angela (2005): *Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen*. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg u.a. (Hg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: wbv, S. 94–163.
- Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.) (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Holzcamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1990): *Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“?* In: *Forum Kritische Psychologie*, 26, S. 35–45.
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt: Campus.
- Kade, Sylvia (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludwig, Joachim (2003): *Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen*. In: Arnold, Rolf; Schüller, Ingeborg (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 262–275.
- Ludwig, Joachim (2004): *Vermitteln – verstehen – beraten*. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 112–126.
- Ludwig, Joachim (2005): *Modelle subjektorientierter Didaktik*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1*, S. 75–80.
- 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 (2009): Subjekttheoretische Ansätze. In: Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Paderborn: Schöningh, S. 147–152.
- Ludwig, Joachim (2010): Selbstsorge und Selbstverständigung. Didaktik der „Selbstsorge“ und subjektwissenschaftliche Didaktik im Vergleich. In: Klingovsky, Ulla; Kossack, Peter; Wrana, Daniel (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Bern: h.e.p., S. 205–218.
- Ludwig, Joachim (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud; Ludwig, Joachim (Hg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin (Erwachsenenpädagogischer Report, 16). Berlin: Universität.
- Schäffter, Ortfried (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, Gerhard u.a. (Hg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten (Band 2): Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt a.M.: DVV, S. 67–97.
- Straub, Jürgen (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen: Wallstein.
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud u.a. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75.
- Wagner, Petra (1999): „Verdeckte Verhältnisse“ – Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität. In: Forum Kritische Psychologie. 41, S. 133–147.
- Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 11–102.