

Peter Kossack | Christin Schramm

Fallbasierte Lernberatung

Hinweise zur Beratung des Lernens in der Lehre



Peter Kossack | Christin Schramm

Fallbasierte Lernberatung

Hinweise zur Beratung des Lernens in der Lehre

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2011

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 3474
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik** wird herausgegeben von Ulla Klingovsky und Joachim Ludwig.

ISSN (Online) 2191-3994

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2011/5255/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-52552](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-52552)
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-52552>

Editorial

Im Frühjahr 2008 haben sich alle neun brandenburgischen Hochschulen im Netzwerk Studienqualität Brandenburg zusammengeschlossen, um gemeinsam einen Beitrag zur Optimierung der Studienqualität zu leisten. Die Geschäftsstelle, eingerichtet an der Universität in Potsdam, organisiert seit dem gemeinsam mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren an den einzelnen Standorten ein umfangreiches Weiterbildungs- und Beratungsangebot für Hochschullehrende, ein Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg“ sowie hochschulspezifische Beratung und Prozessbegleitung bei der Entwicklung innovativer Lehr- und Studienstrukturen.

Flankiert wird diese Arbeit von einem vielschichtigen Begleitforschungsprogramm, von Studien und Analysen im Bereich der Hochschuldidaktik sowie einer intensiven Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen aus Sicht der Hochschulforschung. Die hohe Qualität der gewonnenen Erkenntnisse hat uns veranlasst, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Damit war die Idee einer Reihe geboren. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik – das ist der Titel. Die Programmatik verfolgt das Ziel, den hochschuldidaktischen Diskurs an den brandenburgischen Hochschulen zu fördern und über das Land Brandenburg hinaus öffentlich zu machen. Über die Publikation soll der Ertragswert der Untersuchungen, Analysen, Theorieangebote und Praxishandreichungen gesichert werden. Die Beiträge sollen allen voran den Hochschullehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsangebote und praktische Hilfestellungen bieten. In einer sich verändernden Kultur des Lehrens und Lernens finden darüber hinaus auch erfahrene Hochschullehrende in den Brandenburgischen Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen. Sie sind auch herzlich eingeladen, ihre Erfahrungen hier zur Diskussion zu stellen und sich aktiv an diesem Diskurs zu beteiligen.

Mit dieser Reihe wird damit ein Forum geschaffen, das den Diskurs um die Studien- und Lehrkultur an den Hochschulen –unter Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Hochschullehrenden und Interessierten an der Schnittstelle von Hochschulpolitik und –didaktik– um eine didaktisch anspruchsvolle und professionelle Fundierung bereichert. Ausgangspunkt unserer eigenen didaktischen Konzepte und Reflexionen ist eine subjekttheoretische Didaktik. Sie bearbeitet die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen, Studieren und Erkenntnisgewinnung. Sie reflektiert das Lehr-, Lernverhältnis als ein gesellschaftliches Verhältnis. Will man schwierige Lehr-, Lernsituationen nicht auf individuelle Probleme reduzieren, gilt es diese z. T. auch verdeckten Verhältnisse selbst mitzudenken. Eine subjekttheoretische Didaktik nimmt die Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt des Lehrens und ist auf diese Weise studierendenzentriert. Sie versteht Lehren nicht kurzschlüssig als „Lernen machen“.

Um unseren Leserinnen und Lesern die bereitliegenden Dokumente unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewusst für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die Brandenburgischen Beiträge zur Hochschuldidaktik erscheinen als Einzelausgaben in loser Folge.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Reihe und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Ulla Klingovsky & Joachim Ludwig

Die fallbasierte Lernberatung: Hinweise zur Beratung des Lernens in der Lehre

Peter Kossack, Christin Schramm

Inhaltsverzeichnis

Lernberatung in der Hochschullehre?	7
Eine Annäherung	7
Arbeitsmodell „Fallbasierte Lernberatung“	9
Hinweise zur lerntheoretischen Folie der „Fallbasierten Lernberatung“	10
Worauf bezieht sich also Lernberatung?	11
Literatur.....	13

Lernberatung in der Hochschullehre?

Lernberatung kann ein zentrales Moment der Weiterentwicklung der Studierfähigkeit der Studierenden sein. Es wird als didaktisches Angebot umso wichtiger, je weniger Zeit die Studierenden haben, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Mit der fallbasierten Lernberatung legen wir ein Modell vor, das sowohl über die Weitergabe und Vermittlung von allgemeinen Tipps zum Lernen weit hinausgeht als auch die Struktur von Lernprozessen berücksichtigt.

Fallbasierte Lernberatung kann als reflexive Praktik in Lehrveranstaltungen oder begleitend zu Lehrveranstaltungen angeboten werden (z. B. in begleitenden Tutorien oder in Übungen).

Mit der Bereitstellung eines solchen Lernberatungsangebots wird zweierlei erreicht. Studierende erhalten die professionell begleitete Gelegenheit, ihre Lernfähigkeiten weiter zu entwickeln und Lehrende Aufschluss über die konkreten Lernprobleme der Studierenden. Dieser kann wiederum auf das Lehrangebot rückwirken und so die Qualität der Lehre verbessern helfen.

Eine Annäherung

Mit der Lernberatung verhält es sich wie mit vielen anderen Begriffen. Ein scheinbar so eindeutiges Wort wie „Lernberatung“ kann verschiedene Bedeutungen haben. Käßlinger und Rohs haben aus diesem Grund Lernberatung als „Omnibusbegriff“ gekennzeichnet. (Rohs/Käßlinger 2004, Einleitung)

Aber warum überhaupt Lernberatung? Wie kommt es, dass in der jüngeren Vergangenheit die Beratung des Lernens zu einem Thema geworden ist? Ein Thema, das sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wie auch in der Beratungspraxis eine hervorgehobene Bedeutung hat. Lernberatung ist das am weitesten verbreitete Beratungsangebot in der Bundesrepublik (Niedlich et al. 2007). Das Thema Lernberatung spielt in der Hochschule im Kontext der Diskussion um die Qualität der Lehre und der Umstellung auf die Bachelor und Masterstudiengänge, in denen die didaktische Konstellation von Präsenz- und Selbstlernanteilen eine besondere Bedeutung erhält, eine neue Rolle. Vor allem seit Ende der 1990er Jahre sind eine ganze Reihe von Lernberatungsansätzen entwickelt worden (vgl. dazu im Überblick z.B. Kossack 2006). Die vorliegenden Lernberatungsansätze lassen sich in zweierlei Hinsicht differenzieren. Zum Einen können Lernberatungsansätze im Hinblick auf deren theoretisch-konzeptionelle Verortung unterschieden werden, also in Bezug auf deren Referenzsysteme und zum Zweiten lassen sich Lernberatungsansätze hinsichtlich ihres Lernberatungsverständnisses unterscheiden, also hinsichtlich der Frage, was jeweils genau unter Lernberatung verstanden wird. In dem einen Fall meint Lernberatung ein didaktisches Gesamtkonzept (Kemper und Klein 1998), im zweiten Fall verweist Lernberatung auf das konkrete Lernberatungsgespräch (vgl. z.B. Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1991, Forneck 2006) und in einem dritten Fall steht Lernberatung für ein bestimmtes Verfahren, das auf ein spezifisches

didaktisches Konzept bezogen ist (vgl. Ludwig 2002, 2006).

Vor diesem Hintergrund schlagen wir ein enges Verständnis von Lernberatung vor. „Eng“ meint hier, dass wir davon ausgehen, dass eine – dem Lernen angemessene – Lernberatung sich jeweils auf konkrete Lernprozesse beziehen muss. Wenn sie dies nicht tut, verbleibt sie auf der Ebene von allgemeinen Hinweisen und Tipps für Lernende. Diese müssen nicht falsch sein. Allerdings unterstellt ein solches Vorgehen, dass die Lernenden diese Tipps und Hinweise ohne Komplikation in ihr Handeln einbauen können. Auch das ist grundsätzlich denkbar. Das prinzipielle Problem dabei ist nur, dass ein solches Vorgehen genau die privilegiert, die schon gut lernen können, die in der Lage sind ihr Lernhandeln zu verstehen und es ggf. situativ zu verändern. Es wird dem Prinzip Zufall überlassen, ob und wie diejenigen, die dies nicht können und nicht gelernt haben, ihr Lernen verändern und weiter entwickeln. Ein solches Vorgehen ist sowohl lerntheoretisch wie auch sozialstrukturell nicht angemessen, weil es die unterschiedlichen Lernvermögen naturalisiert, anstelle diese als habitualisierte zu verstehen.

Wir gehen davon aus, dass sich über eine professionell strukturierte Begleitung von Lernenden konkrete „Lernprobleme“ bearbeiten lassen. Darüber hinaus ist es möglich zu lernen, wie man mithilfe der systematischen Reflexion des eigenen Lernens, Lernhandlungsoptionen erweitern kann. Damit wird die Grundlage für erfolgreiches Studieren ausgebaut und eine zentrale überfachliche Kernkompetenz unserer Studierenden weiter entwickelt.

Arbeitsmodell „Fallbasierte Lernberatung“

Mit der fallbasierten Lernberatung werden konkrete Lernprobleme Studierender in einem kooperativen Zusammenhang beraten. Solch ein Lernproblem kann beispielsweise in der Schwierigkeit liegen wissenschaftliche Texte zu rezipieren oder in der Entwicklung von fachlichen Konzepten oder sich auf die Beherrschung bestimmter Fertigkeiten im Labor beziehen. Diese und andere Lernprobleme lassen sich als spezifische Handlungsprobleme verstehen, die in drei Arbeitskomplexen strukturiert und bearbeitet werden können (vgl. Ludwig 2006).

Ausgangspunkt der fallbasierten Lernberatung ist die Vorstellung des konkreten Lernfalls. Im ersten Arbeitskomplex findet eine *Fallerzählung* statt und alle Beteiligten können, um den Sachverhalt zu klären, *Nachfragen* stellen.

In einem zweiten Komplex werden die Spuren gesucht, die sowohl kontextualisierend sein können, die aber auch Fragen aufwerfen zur Bezugshandlung, Lernpraktik und zum Lerngegenstand. Mit dieser *Spurensuche* wird der Lernfall in seine einzelnen Facetten differenziert. Diese sichtbar gewordene Vielfalt wird durch alle Beteiligten in *Kernthemen* übersetzt. Im Anschluss daran erstellt der/die FallerzählerIn eine Hierarchie aus den Kernthemen und das ihm /ihr am wichtigsten gewordene Thema wird dann gemeinsam diskutiert und mit Ideen zur Bearbeitung unterstützt, die ihrerseits auf den Wissens- und Erfahrungshorizonten der Beteiligten beruhen.

Und im dritten Arbeitskomplex werden *Handlungsoptionen* eröffnet. An dieser Stelle geht es also darum, Handlungsweisen zu antizipieren, mit der die problematisch gewordene Lernsituation so verändert werden kann, dass sich das Lernproblem auflöst. Daran schließt die systematische Rekonstruktion des bearbeiteten Lernfalls an, in der die konkrete problematisch gewordene Binnenstruktur des Lernproblems noch einmal eingeholt wird. Ausgehend von der Bearbeitung eines bestimmten Lernfalls übersetzen dann alle Beteiligten die Ergebnisse der Lernberatung auf das je eigene Lernen, bevor abschließend der Beratungsprozess als solcher reflektiert und perspektiviert wird.

Diese Arbeitskomplexe gliedern sich in zwölf einzelne Arbeitsschritte, an denen sich die/der FallberaterIn in der fallbasierten Lernberatung orientiert. Diese Arbeitsschritte strukturieren den Beratungsprozess in der Absicht, den Lernfall vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen „WIE lerne ich?“ „WAS lerne ich?“ „WORAUFHIN lerne ich?“, zu entfalten, zu verstehen, zu analysieren und perspektivisch zu erweitern.

Die spezifische Stärke der Anlage als kooperative Beratung liegt zum einen darin, dass sie in Gruppen durchgeführt werden kann und damit eine höhere Reichweite hat, als die Einzelberatung und zum anderen liegt die Stärke dieses Settings vor allem darin, dass alle Beteiligten an der Bearbeitung des Lernfalls aktiv beteiligt sind. Sowohl in der Analyse des Lernfalls wie später in der Differenzierung von Spuren und Kernthemen sind die Wissens- und Erfahrungshorizonte der Beteiligten Studierenden besonders produktiv.

Hinweise zur lerntheoretischen Folie der „Fallbasierten Lernberatung“

Die Grundlage für jede Lernberatung ist das jeweilige Verständnis von Lernen. Wenn Lernen die einfache Anwendung von Techniken wäre, dann würde es in einer Lernberatung alleine darum gehen auf diese Techniken hinzuweisen. Das wäre zwar sehr praktisch, aus unserer Sicht liegt aber einer solchen Auffassung ein unangemessenes Verständnis des Lernprozesses sowie der Entwicklung von Lernfähigkeiten und Lernpraktiken zu Grunde.

Als junge Erwachsene haben Studierende ihre Lernfähigkeiten über viele Jahre hin entwickelt. Die Praktiken, die sie lernend gebrauchen, also die Handlungsweisen, die immer wieder eingesetzt werden um etwas zu lernen, sind das Ergebnis eines die gesamte (Lern-)Biografie umspannenden Prozesses. Dieser Umstand kompliziert und ermöglicht zugleich die Entwicklung von Lernfähigkeiten.

Lernerfahrungen sind darüber hinaus emotional aufgeladen. Studierende – das betrifft uns Lehrende in gleichem Maße – haben nur sehr selten eine neutrale Position zum Lernen. Je nachdem, welche Lernerfahrungen wie und wann gemacht wurden, sind gegenüber dem Lernen und den Lehr-Lernformen auch emotionale Verhältnisse gebildet worden.

Auf dieser biografisch-emotionalen Grundlage lassen sich zwar Tipps geben, ob und wie diese aber überhaupt aufgegriffen und von den Lernenden in ihre Lernbiografie eingebaut werden können bleibt zufällig. Und der Zufall ist hier kein zuverlässiger Begleiter.

Um sich diesem Zufall nicht auszuliefern, greifen wir auf eine elaborierte Lerntheorie zurück. Im Anschluss an Holzkamp (Holzkamp 1993, S. 182 ff.) beschreiben wir den Lernprozess über seine Binnenstruktur. Wir gehen von einem inneren Zusammenhang zwischen der je spezifischen Bedeutungsstruktur des Lerngegenstandes, den Lernpraktiken, mit denen diese Bedeutungsstruktur bearbeitet wird und einem Lernziel, das auf eine Bezugshandlung gerichtet ist, aus. Dieser nicht zufällige innere Zusammenhang im Lernprozess impliziert, dass eine dem Lernen angemessene Beratung sich nur auf ganz konkrete Lernprozesse beziehen kann.

Neben dem Rückgriff auf die Lerntheorie, wie sie von Holzkamp entwickelt und von Ludwig für die Weiterbildung fruchtbar gemacht wurde, schließen wir an Forneck an, der einen differenztheoretisch begründeten Lernbegriff einführt. Danach lässt sich Lernen verstehen als ein Prozess, in dem im Durchgang durch die lernende Bearbeitung eines Gegenstandes Struktur entwickelt und zugleich Komplexität reduziert wird.

Der Lerngegenstand wird auf eine je bestimmte Art und Weise bearbeitet. Lernen lässt sich also vorerst über das Verhältnis von zwei aufeinander bezogenen Ebenen beschreiben. Ein Lerngegenstand und eine Lernpraktik. Nicht jede Praktik eignet sich für jeden Gegenstand. Wenn man sich merken möchte, was in einem Text steht, dann können sich Markierungen mit einem Textmarker durchaus eignen. Die

Frage, ob sich aber diese Markierungen eignen hat sowohl etwas mit der Qualität des Textes zu tun als auch mit der Frage, was man für welchen Verwendungskontext aus dem Text herausziehen möchte. Es stellt sich also hier auch die Frage: Um was geht es jeweils, wenn im Studium in einem Seminar z.B. mit einem bestimmten Text gearbeitet wird. Geht es darum, dass man sich etwas merkt? Oder etwas weiß? Oder sogar, dass das was gemerkt und neu gewusst wird in einen weiteren Zusammenhang gestellt wird, also mit anderem Gemerktem und Gewusstem verbunden wird und auf noch nicht Gewusstes hinweist?

Damit ist ein dritter Aspekt der Binnenstruktur im Lernprozess gekennzeichnet: das Ziel des Lernprozesses, die Lösung einer Bezugshandlung. Die konkrete Bearbeitung eines konkreten Inhalts verweist auf ein konkretes Ziel, das auf eine Bezugshandlung hin ausgerichtet ist. Lernen lässt sich also kennzeichnen als ein vermitteltes Verhältnis zwischen Lerngegenstand, Lernpraktik und Lernziel und ist eine spezifische Handlung, über die versucht wird eine Bezugshandlung entweder überhaupt oder anders als bisher ausführen zu können. Bezugshandlungen können auf sehr verschiedene Referenzsysteme bezogen sein, mit erheblichen Wirkungen auf den konkreten Lernprozess. Sie können auf professionelle Handlungssituationen einer zukünftigen beruflichen Tätigkeit ebenso bezogen sein, wie auf die nächste Klausur. Die Bedeutung der Bezugshandlung für den Lernprozess ist also erheblich. Mit der Bezugshandlung hängt das konkrete Lernziel und die Weise der Bearbeitung des Lerngegenstandes zusammen.

Worauf bezieht sich also Lernberatung?

Lernberatung geht von einem problematisch gewordenen Verhältnis zwischen Lerngegenstand, Lernpraktik und Lernziel aus und kann oder muss ggf. darüber hinaus die Rahmenbedingungen dieses problematisch gewordenen Verhältnisses in die Beratung mit einbeziehen.

Eine Lernberatung zielt auf die Sichtbarmachung dieses problematisch gewordenen Verhältnisses, um es bearbeiten zu können. Es zu bearbeiten heißt dann immer den jeweiligen Lernprozess und die auf diesen wirkenden Aspekte mit dem Ziel zu analysieren, das Handlungsproblem, das hier ein Lernproblem ist, zu lösen, um lernen zu können und das „eigentliche“ Handlungsproblem bearbeiten bzw. lösen zu können. Anders ausgedrückt könnte man sagen, dass eine Lernberatung eine Handlung dritter Ordnung ist. Die Lernberatungshandlung ist eine Handlung die sich auf eine Lernhandlung bezieht. Die Lernhandlung bezieht sich wiederum auf eine Bezugshandlung, eine(Alltags-)Handlung, die wie auch immer zum Problem geworden ist. Spezifisch ist die Lernhandlung, weil sie zum Ziel hat, die eigenen Handlungsoptionen in Bezug auf die Alltagshandlung zu erweitern.

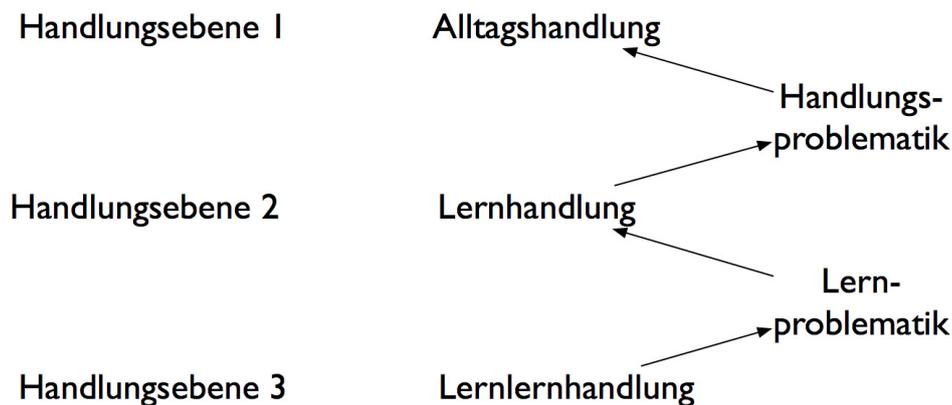


Abbildung nach Ludwig 2010 (unv. Manuskript)

Voraussetzung für eine Lernhandlung, die sich auf dieses Handlungsproblem bezieht, ist die begründete Annahme, dass sich mit einer Lernhandlung das Handlungsproblem lösen lässt. Wenn nun die Lernhandlung stockt, wenn also das Verhältnis von Lerngegenstand, Lernpraktik und Lernziel wie auch immer problematisch wird und dieses Problem bearbeitet wird, dann haben wir es in gewisser Weise mit einer Lern-lern-Handlung zu tun. Lernberatung lässt sich dann beschreiben als eine strukturierte Form dieser Lern-lern-Handlung, also einer Handlung, die sich auf die problematisch gewordene Lernhandlung bezieht.

Im Anschluss an die Lernberatung kann idealer Weise der ins Stocken geratene Lernprozess weiter geführt werden, um eine Bezugshandlung so durchführen zu können, dass eine Person etwas auf eine Art und Weise tun kann, wie sie es vor dem ins Stocken geratenen Lernprozess so noch nicht konnte. Lernberatung unterstützt Lernende in genau jenem Prozess der Reflexion der Binnenstruktur des Lernprozesses, indem konkrete Lernsituationen oder Lernfälle in der Beratung in den Blick genommen werden.

Literatur

Forneck, Hermann J (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge 1. 1. Aufl. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Fuchs- Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (1991): Beratung. Bonn: DVV.

Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt a. M.: Campus.

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten: Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Ludwig, Joachim (2002): Be-online: Lernberatung im Netz. <<http://www.bwpat.de>>.

Ludwig, Joachim (2006): »Lernen und Lernberatung - im Internet?«. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 338-347.

Niedlich, Florian/Christ, Friedemann/Korte, Immo/Berlinger, Ulf/Aurich, Patrizia (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht.

Rohs, Matthias/Käpplinger, Bernd (2004): »Lernberatung: ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour«. In: Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Hg. v. Dies., Münster: Waxmann, S. 13-27.