

Joachim Ludwig

2 Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung

Die pädagogische Interaktion in Erwachsenenbildungskursen ist eine zentrale Dimension für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse. Trotzdem ist diese Dimension im Vergleich zur didaktischen Planungsdimension in der erziehungswissenschaftlichen und insbesondere in der erwachsenenpädagogischen Literatur relativ schwach ausgeprägt. Die didaktische Literatur beschäftigt sich vor allem mit dem Planungsprozess und weniger mit Analysen und der Reflexion pädagogischer Interaktion in der Vermittlungspraxis des Kurses oder anderer didaktischer Situationen. Vergleichbares trifft für die empirische Forschung zu. Die Untersuchungen zum Lehr-/Lernhandeln als pädagogische Interaktion sind überschaubar, ob aus der Perspektive des Lehrhandelns, aus der Perspektive der Lernenden oder als Perspektive auf deren Interaktion (vgl. Ludwig 2012c; Nolda 2010; Zeuner/Faulstich 2009). Die bildungstheoretisch begründete empirische Untersuchung der pädagogischen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in der Vermittlungspraxis wäre zugleich eine wichtige Voraussetzung für deren Reflexion und Weiterentwicklung.

Lernberatung stellt in diesem Kontext eine didaktische Interventionsform der Vermittlungspraxis dar: Sie steht im Zentrum des pädagogischen Interaktionsprozesses, der nach pädagogischen Handlungsweisen wie Informieren, Präsentieren, Systematisieren und Anleiten gegenüber einer Gruppe (oder auch einzelnen Lernenden) als Verstehensaufgabe des Lehrenden immer dann beginnt, wenn Nachfragen einzelner Lernender entstehen und individuelle Lernproblematiken ins Spiel kommen. Pädagogisches Handeln erhält in diesem Moment „Ernstcharakter“ (Kraft 2011, S. 160), weil die einzelnen Lernenden als gesamte Person mit ihrer Lernhandlung, d.h. ihren Interessen, ihrem Wissen, ihren Kognitionen und Emotionen, Teil des Lehr-/Lernverhältnisses werden. Lernberatung steht insofern beispielhaft für die Interaktionsdimension didaktischen Handelns. Sobald die Interaktion mit dem einzelnen Lernenden beginnt, stehen Lehrende in einer Situation, die von ihnen Verstehen fordert: Es gilt für sie zu verstehen,

was in dieser interaktiven Situation mit der lernenden Person „der Fall ist“ (Dewe 1996, S. 50).

Nicht in jedem Fall handelt es sich um Lernhandlungen. Es gilt zu verstehen, ob und in welcher Weise Lerninteressen existieren und Lernhandlungen stattfinden. Dies herauszuarbeiten, haben wir uns auch zum Ziel unserer Lernforschung gemacht. Eine solche Sichtweise ist vor dem Hintergrund des Mainstreams im psychologisch-pädagogischen Lerndiskurs nicht selbstverständlich. Lernen gilt aus Sicht vieler Lerntheorien als nicht direkt zugänglich. Die Situation stellt sich allerdings anders dar, wenn man Lernen als *soziales Handeln* versteht. Um dieses Lernverständnis näher zu explizieren und den im SYLBE-Projekt zugrunde gelegten theoretischen Zugang für die Lernforschung auszuweisen, wird im Folgenden Lernen als soziales Handeln dargestellt – so wie es im Projekt gefasst wurde. Desweiteren wird das Verständnis von Lernberatung expliziert, vor dessen Hintergrund sowohl die Analyse der Lernberatungskonzepte (→ Kap. 5) als auch die Entwicklung der rekonstruktiven Lernberatung (→ Kap. 6) erfolgte.

2.1 Lernen als soziales Handeln

Wir knüpfen mit unserer Untersuchung an einem in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildungswissenschaft verbreiteten Verständnis von Lernen als sozialem Handeln an.² Dazu ist zunächst nochmals die Selbstverständlichkeit in Erinnerung zu rufen, dass Weiterbildungssituationen oder Lehraktivitäten nicht mit Lernprozessen gleich zu setzen sind – eine Einsicht, die bereits weit vor dem Neo-Konstruktivismus bestand, der die Differenz von Lehren und Lernen ebenfalls betont: „Weiterbildungssituationen sind nicht von vornherein Lernsituationen: sie sind es in der Zielvorstellung des Andragogen“ (Mader 1975, S. 18). *Lehrhandlungen* und *Lernhandlungen* sind grundsätzlich zu unterscheidende Handlungen und gehorchen unterschiedlichen Logiken: einer Vermittlungslogik hier und einer Aneignungslogik dort.

2 Weitere Übersichtsdarstellungen zu diesem Lernverständnis finden sich z.B. bei Baldauf-Bergmann (2009), S. 117ff. und Illeris (2010), S. 102ff. und S. 128ff.

Die Unterstellung, daß das Lernen der erwachsenen Teilnehmer/innen unmittelbar von der Lehrtätigkeit gesteuert wird, erweist sich dabei als eine zwar verständliche, aber illusionäre Selbstvereinfachung von Pädagogen. Vielmehr sehen wir uns mit der Einsicht konfrontiert, daß die Teilnehmer/innen vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß etwas gelernt wurde, was nicht gelehrt wurde oder daß gelernt wird, wenn gar nicht gelehrt wird (Schäffter 1994, S. 6 im Anschluss an Loser/Terhart 1977, S. 30).

Im Folgenden werden zentrale Bestimmungen des hier zugrunde liegenden Verständnisses vom Lernen als sozialem Handeln ausgeführt. Auf dieses Verständnis von Lernen wird zwar breit Bezug genommen, allerdings dominiert im pädagogischen Diskurs nach wie vor ein Verständnis von Lernen als *innerpsychischem Vorgang* nach dem Informationsverarbeitungsmodell. Gegenüber diesem psychologischen Konzept wird Lernen hier als soziales Handeln verstanden, das sich als individuelle Seite des Bildungsprozesses verstehen lässt.

2.1.1 Lernen als bildungstheoretische Kategorie

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist das individuelle Lernhandeln von Kursteilnehmenden, nicht das Lehrhandeln im Kurs. Pädagogische Interaktion wird also vom Standpunkt der Lernenden aus untersucht. Individuelles Lernhandeln wird hier insofern als soziales Handeln verstanden, als es im Kontext von Bildungsprozessen eine Subjekt-Welt-Relation beschreibt. Betrachtet man Lernen im Kontext bildungstheoretischer Reflexionen, ist Lernen eine Bezugnahme der Lernenden auf Welt – und nicht nur ein kognitiver Memorierungs- und Abrufprozess. Zu erinnern ist hier an Bollnows (1968) Arbeiten zum Erfahrungsbegriff, die auf die „Aneignung der eigenen Erfahrung“ (ebd., S. 248) zielen, oder Negts (1989) Arbeiten zum exemplarischen Lernen, die Lernen als Verbindungsprozess von besonderer individueller Erfahrung und allgemeiner Gattungserfahrung verstehen (vgl. ebd., S. 283). Negt sieht im Erkenntnisprozess soziologischer Phantasie den Idealtypus des Lernens, der vom Abstrakten (dem Partikularen des gelebten Alltags) zum Konkreten (dem in seiner Allgemeinheit verstandenen Besonderen) aufsteigt. Hermeneutische Ansätze der „stellvertretenden Deutung“ (Schmitz 1984) in der Erwachsenenbildung gehen von einem „verstehenden Lernen“ (Thomssen 1993, S. 101) aus. Lernen wird

hier als individueller Integrations- und Transformationsprozess neuer Bedeutungen und Erfahrungen in die bestehenden Erfahrungshorizonte der Lernenden verstanden. Verstehendes Lernen beschreibt die individuelle Seite des Bildungsprozesses als Selbst- und Weltverständigung. Lernen ist die Einarbeitung neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata.

Die hier skizzierten Beispiele zeigen einerseits das enge Verhältnis zwischen Lernen als sozialem Handeln und dem damit verbundenen Bildungsprozess, andererseits zeigen sie auch, dass Lernen als soziales Handeln unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen umfasst, die auf verschiedene Subjekt- und Gesellschaftsmodelle zurückgreifen. Je nach zugrunde liegendem Bildungsbegriff bzw. je nach zugrunde liegendem Subjekt- und Gesellschaftsverständnis werden unterschiedliche Lernmodelle angeboten. Hervorzuheben bleibt aber, dass Lernen in diesem Verständnis untrennbar mit Bildung verbunden ist und auf Selbst- und Weltverständigung des Lernenden zielt. In diesem Verständnis verweisen Lernen und Bildung auf den gleichen Prozess, bezeichnen aber unterschiedliche Aspekte von Bildung: Der *Lern*begriff verweist auf den Aspekt der Aneignung von Welt durch das Subjekt, seine Selbstkonstruktion im Lebenslauf in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Der *Bildungs*begriff beschreibt (u.a.) die „Prinzipien der institutionellen Ordnung gesellschaftlicher Lehr- und Lernprozesse“ (Tenorth 2006, S. 3). Lernen als soziales Handeln ist immer schon Teil der subjektiven Weltbezogenheit eines gesellschaftlichen Subjekts.³ Für Tietgens (1988) wird Lernen zur Bildung, wenn Lernen die Auseinandersetzung des Ichs mit der Umwelt umfasst (vgl. ebd., S.28).

Der im SYLBE-Projekt zugrunde gelegte Lernbegriff schließt an ein Verständnis von Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenem Erkenntnisprozess an, wie es u.a. von Enno Schmitz (1984) expliziert wurde. Erwachsenenbildung wird dort gefasst als ein Prozess der „deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und

3 Lernen als soziales Handeln wird ohne unmittelbaren Bezug auf den deutschen Bildungsdiskurs auch im internationalen Kontext reflektiert. Jean Lavé und Etienne Wenger (ebd.) verstehen und untersuchen Lernen als soziale Praxis in gesellschaftlichen Praxisgemeinschaften (vgl. ebd., S. 35). „The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning“ (ebd., S. 98). Yrjö Engeström (1999) begreift Lernen aus einer tätigkeitstheoretischen Perspektive heraus als ein kulturell und historisch vermitteltes Phänomen im gesellschaftlichen Kontext.

der objektiven Wirklichkeit“ (ebd., S. 48). In diesem theoretischen Kontext wird Lernen mit Bezug auf Dewey als

... lebenspraktische Transformation von Erfahrung dargestellt. Lernen ist das im Lösen von Handlungsproblemen stattfindende Erfahren der Verhaltenserwartungen anderer, die mit dem Bestreben nach erfolgreichem Handeln übernommen und dadurch erkannt werden. Diese pragmatische Verflechtung von Lernen und Handeln macht den pädagogischen Prozeß eher als einen Handlungsvorgang erschließbar denn als einen innerpsychischen Lernvorgang interessant (Schmitz 1989, S. 56).

Der Schwerpunkt dieser theoretischen Reflexionen aus den 1980er Jahren lag auf der Frage, was Erwachsenenbildung sei und welche professionellen pädagogischen Interventionen zur Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse angemessen seien. Die Kategorie Lernen und ihre handlungstheoretische Weiterentwicklung lagen nicht im Fokus dieser Arbeiten.

2.1.2 Lernen als kontingentes Handeln

Klaus Holzkamp hat 1987 und noch einmal 1993 die bei Schmitz (1984) bildungstheoretisch aufgeworfene Frage nach einer handlungstheoretischen Lernkategorie aufgegriffen und Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns in gesellschaftlichen Verhältnissen weiter entfaltet. Auch Holzkamp bezieht sich u.a. auf den Symbolischen Interaktionismus (vgl. 1986, S. 393) und fasst gesellschaftliche Verhältnisse als „Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen ... als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)“ (Holzkamp 1995, S. 838). Individuen begründen ihr Alltagshandeln „im Medium von Bedeutungsstrukturen und deren Repräsentanz in Denk- und Sprachformen“ (Holzkamp 1983, S. 348).

Mit dem Hinweis auf gesellschaftlich produzierte Bedeutungen wird deren Rahmung durch ökonomische, technische, kulturelle und soziale Strukturen im Produktions- und Reproduktionszusammenhang betont. In der Gesellschaft entstehen in unterschiedlichen sozialen Kontexten auch unterschiedliche Bedeutungsräume. So hat die Schriftsprache in verschiedenen sozialen Milieus unterschiedliche Bedeutung als Kulturgut, als Verständigungsmittel usw.

Holzkamp versteht individuelles Handeln als über Bedeutungen gesellschaftlich vermitteltes Handeln im Rahmen der individuellen Existenzsicherung (vgl. ebd., S. 237). Handeln ist insofern nicht durch gesellschaftliche Strukturen bedingt, sondern in ihnen begründet. Je nach sozialer Lage und Position ist auch der Zugang zu Bedeutungen für einzelne Menschen bzw. Menschengruppen möglich oder beschränkt. Wer aber keinen Zugang zu bestimmten Bedeutungen hat, ist auch von entsprechenden Handlungsbegründungen und damit von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten abgeschnitten, die sich auf jene Bedeutungen beziehen. Wer in dieser Gesellschaft z.B. durch Arbeitslosigkeit und ein problematisches soziales Umfeld an den gesellschaftlichen Rand gedrängt wird, hat es ungleich schwerer, sich den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum an Bedeutungen zu erschließen. Dies haben funktionale Analphabeten regelmäßig in besonderer Weise erfahren.

Gesellschaftliche Bedeutungen werden in unterschiedlichen Wissensformen (z.B. als Alltagswissen, Berufswissen, Wissenschaftswissen) repräsentiert, die in verschiedenen Kontexten und für verschiedene Menschen unterschiedliche Bedeutung besitzen. Es gibt also nicht *die* Schriftsprache. Es gibt stets sozial kontextuierte Bedeutungen von und Umgangsweisen mit Schriftsprache (vgl. Ludwig 2012a, S. 153). *Meine* subjektiven Bedeutungen und Handlungsbegründungen sind in *meinen* Lebensbedürfnissen und Lebensinteressen begründet, wie *ich* sie im Medium gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen realisieren möchte. Das Individuum ist gesellschaftliches Subjekt, das „auch in seiner Subjektivität sich als Moment des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses selbst reproduziert“ (Holzkamp 1983, S. 347). *Meine* subjektive Möglichkeit steht also nicht im Gegensatz zu den historisch-konkreten allgemeinen Strukturen, sondern ist ein Teil davon und konstituiert sie mit.

Bedeutungen benötigen Menschen, um sie als Handlungsprämissen und Handlungsbegründungen ihren Handlungsvollzügen zugrunde zu legen. Die Wahl der individuellen Handlungsprämissen und Handlungsbegründungen ist kontingent.

Der Holzkampsche Zugang grenzt sich ... ab von einem isolierenden Begriff von „Subjekt“, der Umwelt und Gesellschaft den Individuen als eine fremde Macht außerhalb ihrer Selbst gegenüberstellt. Damit wird die Diffe-

renz zu vielen Modellen einer „Subjektorientierung“ deutlich: Es geht nicht um „autonome Subjekte“, sondern die Individuen stehen immer schon in gesellschaftlichen Bezügen. Dies unterscheidet einen reflektierten Begriff von „Subjekt“ von illusionären freischwebenden Selbstbestimmtheiten oder ökonomisch autistischen „Ich-AGs“. Gegen die Vereinnahmung der „Subjekte“ durch ihre scheinbare Freisetzung, gilt es, eine kritisch-empirische Perspektive auf die Grenzen der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit handelnder Personen zu bewahren (Faulstich/Ludwig 2004, S. 17).

Lernen ist eine reflektierte Form alltäglichen Handelns und insofern als Handlung prinzipiell begründet. Lernhandeln basiert also auf Lernbegründungen und Prämissen, die der Lernende aus dem kontingenten Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen auswählt. Der gesellschaftliche Möglichkeitsraum tritt dem Lernenden als etwas Fremdes gegenüber:

Die im Lernen stattfindende Fremderfahrung ist eine Übersetzung der jeweiligen Bildungsinhalte, die Ausschnitte einer objektiven Wirklichkeit abbilden, in die subjektive Wirklichkeit des Lernenden. Dessen Selbsterfahrung ist umgekehrt das Erkennen seiner subjektiven Wirklichkeit als etwas objektiv, das heißt durch die anderen Verstehbaren (Schmitz 1989, S. 49).

Interessant wird dabei die Frage, welche Wirklichkeitsausschnitte bzw. Bedeutungen des zunächst Fremden der Lernende für sich auswählt, welche unzugänglich bleiben und warum das so geschieht.

Das lernende Subjekt gilt bei Holzkamp (1993) als „Intentionalitätszentrum“ (ebd., S. 21), das interessengeleitet seine Prämissen und Lernbegründungen wählt. Potentielle Lerngegenstände stellen vor diesem Hintergrund gesellschaftliche Bedeutungsräume dar, innerhalb derer die Lernenden entsprechend ihren sozial kontextuierten, individuellen Intentionen (Bedeutungs-)Aspekte herausgreifen. Welche Aspekte eines potentiellen Lerngegenstands ein Lernender zu seinem Lerngegenstand macht, ist vor diesem Hintergrund kontingent und interessengeleitet.

2.1.3 Lernen als reflexives Handeln

Lernhandlungen beziehen sich in reflexiver Weise auf schwierige Situationen im Alltagshandeln. Holzkamp (1993) bezeichnet diese Situationen

als „Handlungsproblematiken“ (ebd., S. 182), die durch eingeschränkte Handlungsfähigkeit charakterisiert sind. Schwierige Situationen als Ausgangspunkt für Erkenntnisprozesse sind eine bildungstheoretisch bekannte Figur. Dewey charakterisiert diese schwierigen Situationen mit „Zweifel“, Heydorn nennt sie „Krise“ und Tietgens spricht von einer „Zielspannungslage“ zwischen Können und Wollen.

Handlungssituationen, die problematisch werden, äußern sich als individuelle Handlungsproblematik mit eingeschränktem Bedeutungs-Begründungszusammenhang. Eine Handlungsproblematik ist als eingeschränkte Situationsorientierung zu verstehen. Wer eine Handlungsproblematik besitzt, kann eine Situation, in der er handelt oder zukünftig handeln will, aufgrund des eingeschränkten Bedeutungs-zusammenhangs für sich nicht angemessen so interpretieren, dass er sich ausreichend handlungsfähig fühlt. Der Handelnde knüpft an seinen vorhandenen Erfahrungen und Bedeutungen an, ohne damit die Situation für sich so ausreichend erfassen zu können, dass er sich handlungsfähig fühlt. Solche Handlungsproblematiken können sich auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft beziehen.

Overmann (1996) thematisiert die Figur der Handlungsproblematik als Krisenkonstellation der Lebenspraxis mit einer aufgeschobenen Begründungsverpflichtung, die nachzureichen ist (vgl. ebd., S. 78). In einem Lernprozess können solche nachzureichenden Begründungen entwickelt werden. Schmitz (1989) weist auf die Erkenntnisförderlichkeit der Handlungsproblematik hin, die von dem mit der Problematik verbundenen Begründungszwang ausgeht: „Erkennen entwickelt sich in der Folge einer problematisch gewordenen Handlungssituation und eines dadurch provozierten Begründungszwanges, unter dem sich die Handlungssubjekte ihrer Deutungsschemata bewusst werden“ (ebd., S. 56). Die Handlungsproblematik öffnet sich so der Selbstreflexion.

Das Bewusstwerden der eigenen Deutungsschemata und der sie rahmenden gesellschaftlichen Strukturen setzt Reflexion voraus. Dazu muss der Begründungszwang also in eine reflexive Schleife einmünden, die sich von der problematisch gewordenen Alltagshandlung distanziert und die dort wirksamen Handlungsgründe und Strukturen reflektiert. Holzkamp (1993) nennt diese reflexive Schleife „Lernschleife“. Gegenüber der All-

tagshandlung ist diese Lernschleife *distanziert*, *reflexiv* und *aspektiert*. Die Lernhandlung zeichnet sich durch eine spezifische Lernhaltung aus, d.h. der *Zielbezug* der Alltagshandlung wird suspendiert. Dies bedeutet, dass Lernen eine Unterbrechung des Alltagshandelns darstellt – also davon distanziert ist – und sich reflexiv darauf bezieht. Diese Unterbrechungen können kurz oder lang sein. Aspektiertheit verweist darauf, dass bestimmte Aspekte des potentiellen Lerngegenstands vom Lernenden in interessierter Weise herausgegriffen und zum individuellen Lerngegenstand gemacht werden. Das Lernhandeln nimmt in Form einer Lernschleife im Alltagshandeln an einer Handlungsproblematik ihren Ausgangspunkt, distanziert sich reflexiv von der Alltagshandlung als Selbst- und Weltverständigungsprozess des Lernenden über die problematisch gewordene Situation und mündet im Erfolgsfall nach der Generierung neuer Begründungshorizonte (und der Generierung neuer Fragen) wieder in die Alltagshandlung ein. Um die Charakteristik der Lernhandlung als reflexive, distanzierte und aspektierte zu wahren, sollte begrifflich scharf zwischen „arbeiten“ und „lernen“ unterschieden werden. Dies wäre eine Differenzierung, die insbesondere für die Untersuchung arbeitsplatznahen Lernens und lebensweltorientierten Lernens relevant ist.

Handlungsproblematiken können in einer doppelten Weise eingeschränkt sein: durch gesellschaftliche Strukturen, die den Zugang zu gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten (Wissen) beschränken und/oder durch individuelle (Nicht-)Verfügung über relevantes Wissen. Die Handlungsproblematik schränkt nicht nur die individuelle Handlungsfähigkeit ein, sondern zugleich die gesellschaftliche Teilhabe des Handelnden.

Wann wird eine Handlungsproblematik reflexiv bzw. wann wird aus einer Handlungsproblematik eine „Lernproblematik“ (Holzkamp 1987, S. 17; 1993, S. 183)? Bezogen auf funktionale Analphabeten wäre die Frage zu formulieren: Wann werden die alltäglichen Handlungsproblematiken als Folge unzulänglicher Kenntnisse der Schriftsprache zu einer Lernproblematik? Im langjährig geübten Umgang funktionaler Analphabeten mit Handlungsproblematiken wird deutlich, dass Handlungsproblematiken nicht zwangsläufig zu Lernproblematiken führen müssen. Mit Handlungsproblematiken lässt sich nicht nur lernend umgehen. Handlungsproblematiken können auch verdrängt, umgangen, delegiert oder strategisch bearbeitet werden. Unser Alltag weist eine Menge Handlungsproblematiken auf, die

wir nicht weiter hinterfragen, sondern mit verschiedenen Routinen meistern. Funktionale Analphabeten entwickeln z.B. sehr kreative Alltagsstrategien, um ihre Handlungsproblematik als weniger problematisch zu erfahren. Wir nehmen unseren Alltag im Rahmen einer „natürlichen Einstellung“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 38) und im Kontext sozialer Muster wahr, die uns über Routinen Verhaltenssicherheit vermitteln (vgl. Schmitz 1989, S. 54).

Ob und inwieweit eine Handlungsproblematik zur Lernproblematik wird, hängt von der Diskrepanzerfahrung ab, die ein Mensch bezogen auf einen potentiellen Lerngegenstand vor dem Hintergrund seiner Biografie und den Rahmungen der aktuellen Situation macht. Diese Erfahrung ist ein komplexes Phänomen und Resultat subjektiver Wirklichkeitsverarbeitung. Diese Erfahrung umfasst einerseits Gefühle wie Frustration, Ungenügen, Beunruhigung, andererseits aber auch Spannung und die Erwartung, eine Handlungsproblematik zu überwinden. Die Diskrepanzerfahrung besitzt eine „emotional-motivationale Qualität“ (Holzkamp 1993, S. 214). In Anlehnung an Ute Osterkamp verweist Holzkamp auf die erkenntnisleitende Funktion der Emotionalität (1983, S. 242ff. und S. 402f.; 1993, S. 214f.). Eine zentrale Bedeutung kommt der Biografie zu. Die spezifische problematische Situation wird vom Lernenden vor dem Hintergrund seiner Biografie sowohl als problematisch als auch klärbar und überwindbar gehalten. Die Biografie wird hier bedeutsam, weil Menschen biografisch „Emotionsmuster“ (Gieseke 2007, S. 46) und einen „biografischen Lernhabitus“ (Herzberg 2008, S. 55) entwickeln, vor deren Hintergrund die aktuelle Situation erfahren wird.

Die Lernhandlung lässt sich damit als ein Dreieck (→ Abb. 1) beschreiben: Die lernende Person wählt vor dem Hintergrund ihrer Biografie und ihrer aktuellen Lerninteressen bestimmte Aspekte eines sachlich-sozialen Lerngegenstands aus. Als sachlich-sozial wird der Gegenstand hier charakterisiert, weil die sachliche Struktur aller potentiellen Lerngegenstände immer auch sozial konstituiert ist. Am Beispiel der Schriftsprache und ihrer historischen Entwicklung wird dies besonders deutlich. Neben diesem gegenständlichen Lernaspekt existiert der soziale Lernaspekt, der auf die Lehr-/Lernsituation und die Lebenswelt des Lernenden fokussiert. Nicht jede Lehr-/Lernsituation oder Lebenssituation ermöglicht die emotional-motivationale Erfahrungsqualität, die für eine Lernschleife erforderlich wäre. Viele Lehr-/Lernsituationen umfassen fremde Interessen und Lernan-

forderungen, die den eigenen Lebens- und Lerninteressen zuwider laufen. Die Erfahrung und Begründung der aktuellen Lehr-/Lernsituation steht also in einem Verhältnis zur Biografie und zur Wahrnehmung des Lerngegenstands. Analoges gilt für die Erfahrung des Lerngegenstands und der eigenen biografischen Situation. Sie steht jeweils im Verhältnis zu den anderen beiden Ecken des Dreiecks. Gemacht werden diese Erfahrungen im Medium der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutungsräume und -horizonte.

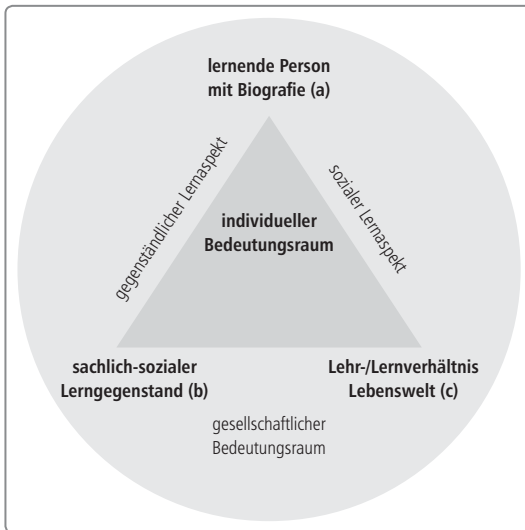


Abbildung 1: Lerndreieck

Der wesentliche Ertrag der Holzkampschen Lerntheorie besteht weniger in dem eher verbreiteten Hinweis auf den interaktiven Aspekt zwischen individueller Erfahrung bzw. individuellen Bedeutungsräumen einerseits und der Umwelt andererseits (vgl. Illeris 2010, S. 128) als vielmehr auf den widersprüchlichen Charakter dieser Erfahrung, der mit den individuellen Lebensinteressen eng verbunden ist. Dieser Aspekt macht die Holzkampsche Lerntheorie für die empirische Lernforschung interessant, weil damit die gesellschaftlich-subjektiven Widersprüche in den Lernbegründungen empirisch rekonstruiert werden können (vgl. Ludwig 2000, S. 70f.; 2001, S. 36f.) und Lernen nicht immer nur mit Blick auf Erfolg- oder Misserfolg untersucht werden muss.

Den im Alltagshandeln gegebenen Handlungsproblematiken kann der Einzelne strategisch zu entkommen versuchen (z.B. durch funktionale Routinen), womit er aber in der Unmittelbarkeit der Situation verhaftet bliebe und sich der wirkenden Strukturen sowie der Bedeutungs-Begründungszusammenhänge nicht bewusst würde. Alternativ kann er versuchen, die Widersprüchlichkeit und Problematik der Situation zu überwinden und die in seinem Interesse liegende Handlungsfähigkeit zu erweitern. Restriktive Handlungsfähigkeit ist die – aufgrund der Alternative „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ – erfahrbare widersprüchliche Lebens-thematik innerhalb *je meines* subjektiven Möglichkeitsraums im Medium von Handlungsbegründungen (vgl. Holzkamp 1990, S. 35). Bezogen auf Lernbegründungen unterscheidet Holzkamp „defensive“ und „expansive“ Lernbegründungen analog zur „restriktiven“ und „verallgemeinerten“ Handlungsfähigkeit.

Defensive Lernbegründungen zielen auf die Abwehr von drohenden Beeinträchtigungen und finden sich häufig beim Lernen unter Zwang und Sanktionsandrohung. Die lernende Person will hier vor allem der Situation entkommen. Das Lernen bricht ab sobald der Zwang nachlässt.

Expansive Lernbegründungen (die sich nur indirekt über die Abwesenheit defensiver Lernbegründungen erschließen lassen) zielen vor dem Hintergrund subjektiver Lerninteressen demgegenüber auf einen erweiterten Weltaufschluss, d.h. die Unvermitteltheit und Unübersichtlichkeit der Situation soll in Richtung gesellschaftlicher Vermitteltheit und Verfügung über die Lebensverhältnisse (vgl. Holzkamp 1993, S. 191) überwunden werden. Sie zielen auf die Anreicherung und Differenzierung der bestehenden individuellen Bedeutungshorizonte, um die Selbst- und Weltverständigung in der fraglichen Situation zu erweitern. Der Mensch kann sich also selbst schaden und im Widerspruch zu seinen möglichen, verallgemeinerbaren Interessen stehen – nur bewusst kann er sich nicht selbst schaden.

Restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bzw. defensive versus expansive Lernbegründung – das macht keine „intersubjektive Typologie“, sondern eine „intrasubjektive Handlungsalternative“ aus (Holzkamp 1990, S. 37 und S. 44). Dies ist eine wichtige Klarstellung. Mit ihr wird verständlich, warum sich mit diesem lerntheoretischen Zugang nur intrasubjektive Lernbegründungstypen rekonstruieren lassen und nicht intersub-

jektive Lernertypen. Diese Lernforschung zielt also auf die Rekonstruktion typischer Begründungen und nicht auf typische Menschen. Vor diesem Hintergrund haben wir das Ziel unserer Lernforschung formuliert. Wir wollten wissen, welche subjektiven Lernbegründungen Kursteilnehmende in Auseinandersetzung mit ihrer Lern- und Lebenssituation entwickeln und welche typischen Widersprüche sich in den Begründungen finden lassen.

Die Alternative restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bzw. defensive versus expansive Lernbegründung stellt sich jedem Menschen immer wieder, nämlich dann, wenn aufgrund einer aktuellen Einschränkung (Handlungsproblematik als Bedrohung der Handlungsfähigkeit) die subjektive Handlungsnotwendigkeit zur Überwindung der Bedrohung besteht (vgl. Holzkamp 1990, S. 38). Diese Figur einer Dualität der subjektiven Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse durchzieht die gesamte Holzkampsche Handlungstheorie (vgl. 1983, S. 353f.; 1993, S. 182ff.; 1995, S. 835). Sie bietet der empirischen Lernforschung damit eine Heuristik, die zu untersuchen erlaubt, in welcher Weise und in welchem Umfang sich Lernende auf ihre gesellschaftliche Lebenssituation reflexiv und expansiv beziehen. Die Lernhandlung trägt in diesem Fall den Selbst- und Weltverständigungsprozess, während defensive Lernbegründungen den Zwang oder die Risiken der Ergebnisoffenheit, die mit Lernen gegeben sind, abzuwenden versuchen. In der zur Lernproblematik gehörenden Lernbegründung wird der Selbst- und Weltverständigungsprozess in seiner biografischen, gegenständlichen und situativen Seite verstehbar.

2.1.4 Lernen als begründetes Handeln

Lernen als soziales Handeln verweist darauf, dass sich Lernbegründungen in *Begründungsdiskursen* bewegen und als solche prinzipiell hermeneutisch verstehbar sind. Deshalb liegt unserer Lernforschung ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, auf dessen Grundlage wir die Lernbegründungen bzw. Lernwiderstände der Kursteilnehmenden rekonstruiert haben. Dieses Lernmodell unterscheidet sich von Lernmodellen im variablenpsychologischen *Bedingungsdiskurs*.

Vom Modell des Lernens als *sozialem Handeln* lässt sich das Modell *sozial bedingten Lernens* (vgl. Bandura 1997) unterscheiden. Es verweist

darauf, dass Lernen in Situationen stattfindet und soziale Bedingungen individuelles Lernen beeinflussen (vgl. z.B. den Begriff des „sozialen Lernens“ bei Illeris 2010, S. 33ff. und 107). Obwohl sich diese beiden Vorstellungen vom Lernen auf den ersten Blick ähneln, gehören sie zu unterschiedlichen Forschungsprogrammen und besitzen differente Erkenntnisinteressen: Lernen als soziales Handeln wird als Begründungszusammenhang verstanden und sinnrekonstruktiv untersucht. Soziales Lernen bzw. sozial bedingtes Lernen wird demgegenüber als Bedingungszusammenhang verstanden und im Bedingungsdiskurs beforscht.

Lernforschungsprojekte im Bedingungsdiskurs untersuchen Lernen als bedingtes Verhalten. Vergleicht man die vorliegenden Forschungsergebnisse, wird deutlich, dass sie vor allem zwei bedingende Variablengruppen beschreiben (vgl. Ludwig 2012c). Dies ist erstens die Gruppe der individuellen Variablen und zweitens die Gruppe der Kontextvariablen, wie sie über den sozialen Kontext definiert werden.

Als wichtige *individuelle Bedingungsvariablen* gelten:

- die Lernstrategie,
- die Erfolgsattributionierung,
- die Motivation und
- die Behaltensfähigkeit.

Als *Kontextvariablen*, die in einem engen Zusammenhang mit Autonomieerleben und Motivation stehen, gelten vor allem:

- Arbeitsplatzbedingungen und
- die Qualität der Arbeit.

Für die Untersuchungen im Kontext des Bedingungsdiskurses lässt sich festhalten, dass diese Forschungen ganz überwiegend im Feld der beruflichen Bildung stattfinden, was vermutlich mit der besonderen Relevanz des Lernerfolgs in diesem Handlungsfeld zu tun hat. Lernforschung im Kontext des Bedingungsdiskurses ist vor allem am Lernerfolg interessiert. Das Erkenntnisinteresse zielt auf Steuerungswissen: Wie können Lernschwierigkeiten vermieden werden und welche Lernstile lassen sich identifizieren, auf die sich Lehre ausrichten kann (vgl. Schrader 1994; Straka 2001). Lernen wird als

Informationsverarbeitungsmodell untersucht, in dessen Rahmen Informationen zugeordnet, gespeichert und abgerufen werden müssen. Der Lernende selbst wird mit seiner psychischen Ausstattung als bedingende Variable des Lernverhaltens und des Lernergebnisses untersucht. Im Mittelpunkt steht das Lernergebnis, nicht der Lernende. Als bedingende Variable gerät der Lernende über seine spezifischen Dispositionen in den Untersuchungsfokus, nicht als gesellschaftlich handelndes Subjekt mit Interessen und Gestaltungs- und Teilhabeoptionen. Der soziale Kontext des Lernens wird hier als Bedingung für den Lernerfolg reflektiert und nicht als Konstituens des Lernhandelns.

Lernen als soziales Handeln ist prinzipiell begründet. Das Adjektiv „prinzipiell“ verweist darauf, dass die Begründung einer jeden Lernhandlung nicht sofort auf der Hand liegt. Das Gegenteil ist der Fall. Wie bei allen Handlungen lassen sich ihre Begründungen in einer hermeneutischen Haltung nur schwer rekonstruieren. „Prinzipiell begründet“ impliziert weiterhin keine normative Implikation im Sinne einer besonders guten Begründetheit oder Rationalität. Die „prinzipielle Begründetheit“ verweist lediglich darauf, dass Lernhandlungen nicht Ausdruck bedingten Verhaltens sind und sie sich mit den zugrunde gelegten Begründungen in Begründungsdiskursen bewegen. Die Beantwortung der Forschungsfrage, auf welche gesellschaftlichen Bedeutungshorizonte in den Lernbegründungen der Fallstudien Bezug genommen wird und auf welche nicht, führt zu einem tieferen Verständnis der Lernhandlungen bezüglich der (nicht-)intendierten Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe.

Die biografieorientierte und die subjektwissenschaftliche Lernforschung bewegen sich im *Begründungsmodell*. Wir schließen mit unserem Lernforschungsprojekt an eigene Arbeiten im subjektwissenschaftlichen Zugang zum Lernen an. Untersucht wurden bislang die Lernbegründungen von Beschäftigten in betrieblichen Modernisierungsprojekten (vgl. Ludwig 2000) und von Wissenschaftlern in interdisziplinären Interpretationswerkstätten (vgl. Ludwig (Hg.) 2008).⁴

4 Weitere subjektwissenschaftliche Lernforschungsprojekte finden sich bei Grotlischen (2003); Langemeyer (2005); Faulstich/Grell (2005); Weis (2005); Bartel (2009) und Rehfeldt (2011).

2.2 Lernberatung als Rekonstruktion von Lernbegründungen

So wie Lernbegründungen im Rahmen wissenschaftlicher Forschung rekonstruiert werden können, lassen sich Lernbegründungen in der Bildungspraxis verstehen. Dies ist der Ansatzpunkt für das hier vorliegende Verständnis von Lernberatung. Insofern Lernen eine spezifische Form begründeten Handelns ist, lässt es sich von anderen Lernenden und von Lehrenden in seiner Begründetheit verstehen. Die prinzipielle Begründetheit der Lernhandlung ist die Brücke zwischen Lehrenden und Lernenden, auf der Lernberatung im Kontext pädagogischer Interaktion und als ein spezifisches didaktisches Format stattfinden kann. Es kann für den Beratungsprozess

... nicht unterstellt werden, dass der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektive Wirklichkeit im Regelfall misslingt. Im Gegenteil kann davon ausgegangen werden, dass diese Annäherung regelmäßig so weit glückt, dass akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden (Dewe 1995, S. 153).

Eingangs wurde Lernberatung bereits kurz skizziert als eine didaktische Interventionsform der Vermittlungspraxis: Sie steht im Zentrum des pädagogischen Interaktionsprozesses, der nach pädagogischen Handlungsweisen wie Informieren, Präsentieren, Systematisieren und Anleiten gegenüber einer Gruppe (oder auch einzelnen Lernenden) immer dann beginnt, wenn Nachfragen vonseiten der einzelnen Lernenden entstehen und individuelle Lernproblematiken ins Spiel kommen. Diese didaktische Figur der Lernproblematik soll im Folgenden entlang des Lerndreiecks nochmals aufgegriffen und mit einem didaktischen Vermittlungsdreieck ergänzt werden (→ Abb. 2). Der dadurch entstehende Raum zwischen Lernen und Vermittlungshandeln bietet Möglichkeiten, aber regelmäßig auch die Notwendigkeit zur Lernberatung.

Andreas Gruschka (2002) weist in seinen „Einsprüchen zum didaktischen Betrieb“ darauf hin, dass didaktisches Handeln seinen lernförderlichen Beitrag auszuweisen hätte (ebd., S. 98). Didaktik ist nur dann als Drittes gegenüber der ursprünglichen Subjekt-Objekt-Erkenntnisbeziehung gerechtfertigt, wenn sie ihren förderlichen Beitrag zu dieser Erkenntnisbeziehung nachweisen kann. Sonst könnten die Lernenden auch darauf

verzichten, weil die didaktische Unterstützung nur stört oder als Zwang erfahren wird. Mittels des hier vorgestellten Lernbegriffs lässt sich die Subjekt-Objekt-Erkenntnisbeziehung als Lernhandlung genauer explizieren.

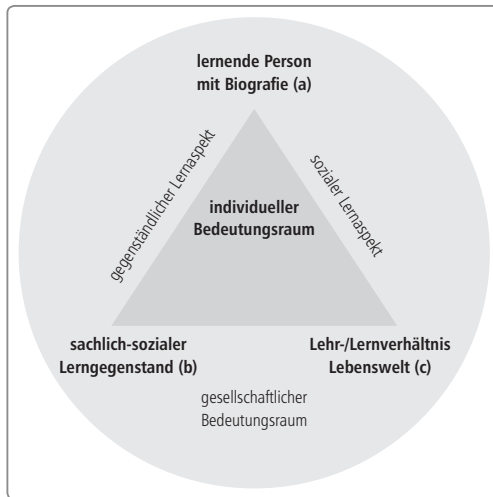


Abbildung 2: Lerndreieck

Mit dem Lerndreieck wird deutlich, dass die einfache Subjekt-Objekt-Beziehung immer über eine soziale Lehr-/Lern- und Lebenssituation vermittelt ist. Unabhängig davon, an welchen Orten Menschen lernen – im Kurs, am Arbeitsplatz, im Museum oder im Alltag –, ist die Erkenntnisbeziehung zum Lerngegenstand immer sozial kontextuiert und wird als solche vom Lernenden wahrgenommen. Wenn Menschen aus einer Handlungsproblematik heraus eine Lernproblematik entwickeln, dann tun sie das im Kontext ihrer individuellen Wahrnehmung der sozialen Situation – in unserem Fall des Alphabetisierungskurses und der jeweiligen Lebenssituation. In dieser Situation (c) und vor dem Hintergrund ihrer Biografie (a) gliedern sie ihren individuellen Lerngegenstand (b) aus. Lernende Kursteilnehmende (im Unterschied zu den Teilnehmenden, die in der jeweiligen Situation keine Lernproblematik entwickeln konnten und jenen, die zum Kursbesuch gezwungen wurden und ggf. gar keine Handlungsproblematik besitzen) gliedern manchmal individuelle Lerngegenstände aus, die sie mit dem didaktischen Angebot der Kursleitenden in Passung bringen können. In die-

sem Fall ist das Lehrangebot hilfreich (das ist nicht die Regel). Ihr Vergleich ihres Lerngegenstands (b) mit dem Lehrgegenstand (b*) der Kursleitenden löst die Lernproblematik auf. Im Vergleichsprozess werden die vorhandenen Bedeutungshorizonte des Lernenden mit dem wahrgenommenen Lehrgegenstand erweitert oder differenziert, bestehendes Wissen wird durch neues Wissen transformiert.⁵ Der Lerngegenstand mit seinen ursprünglich verschiedenen unklaren und offenen Stellen kann jetzt ausdifferenziert und in die individuellen Bedeutungshorizonte integriert werden.

Das Lerndreieck lässt sich nun mit einem Vermittlungsdreieck (→ Abb. 3) ergänzen, um die beiden differenten Perspektiven der Lehrenden und Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis deutlich zu machen.

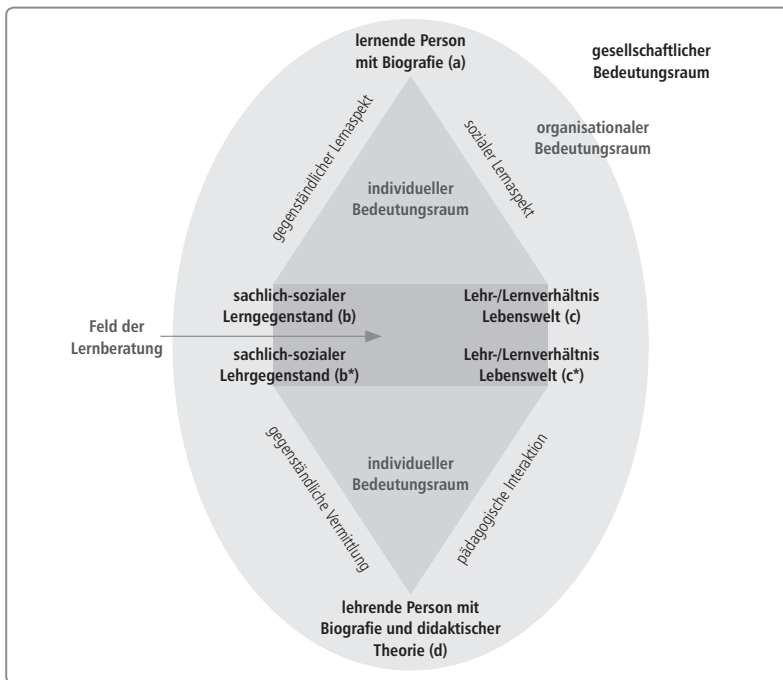


Abbildung 3: Lern- und Vermittlungsdreieck

5 Zur Differenzierung von „assimilativem“, „akkomodativem“ und „transformativem“ Lernen vgl. Illeris (2010), S. 51ff.

In der Kurssituation bieten Kursleitende regelmäßig einen Lehrgegenstand (b^*) an, den sie als Folge ihres didaktischen Planungsprozesses ausgewählt haben und vorstellen. Dieser Lehrgegenstand (b^*) unterscheidet sich also zwangsläufig von den einzelnen Lerngegenständen (b) der Lernenden. Es kommt hinzu, dass der Lehrende seine persönliche Wahrnehmung der Lehr-/Lernsituation besitzt. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass das Vermittlungsdreieck das Lerndreieck prinzipiell nicht berührt. Es entstehen in der Vermittlung Differenzen zu den individuellen Lernhandlungen, welche die eigentliche didaktische Herausforderung darstellen. Es ist nicht die Regel, dass Lernende allein in der Lage sind, durch Vergleichsprozesse zwischen (b) und (b^*) die Differenz so zu bearbeiten, dass ihre Handlungsfähigkeit (im Sinne von Begründungsfähigkeit) erweitert wird. Der didaktische Lehr-/Lern-Kurzschluss, bei dem pädagogisch Handelnde davon ausgehen, dass Lehrende und Lernende am gleichen Gegenstand arbeiten, ignoriert diese Differenz und weicht damit einer zentralen didaktischen Vermittlungsanstrengung aus.

Didaktisches Handeln richtet sich in Form des Vermittlungsdreiecks in der Regel an die Kursgruppe, manchmal an einzelne Lernende. Die konkrete didaktische Ausgestaltung ist abhängig von der Bildungsinstitution, dem didaktischen Setting und dem didaktischen Selbstverständnis der Lehrenden. Ein typisches Bild vom dementsprechenden Schulunterricht liefert eine Untersuchung zu Lehrern im Mathematikunterricht. Es wurde danach gefragt, inwieweit Lehrer im Mathematikunterricht Probleme oder Lernfortschritte einzelner Schüler wahrnehmen. Untersucht wurden 19 Lehrer im unmittelbaren Anschluss an ihre Unterrichtsstunden. Acht der neunzehn Lehrer erinnerten sich an gar keinen namentlich benannten Schüler mit Verständnisproblemen im eben abgelaufenen Unterricht. Bei den Lernfortschritten waren die Unterschiede zwischen den Lehrern geringer, es wurden im Durchschnitt drei Schüler namentlich benannt. Vom individuellen Verstehen des Stoffes wurde also wenig wahrgenommen. Die befragten Lehrer haben stattdessen die Klasse als Einheit beobachtet (vgl. Bromme 1992, S. 84). Die Lehrer gingen davon aus, dass ihr Vermittlungsangebot selbstverständlich die Schüler erreicht, weil die Schüler immer das lernen wollen und können, was der Lehrer ihnen anbietet. Eine Differenz zwischen Lehren und Lernen wurde hier nicht bedacht. Nun finden Alphabetisierungskurse erfreulicherweise unter anderen Umständen statt.

Im Alphabetisierungskurs lässt sich öfter der günstige Fall annehmen, dass der didaktisch reflektierende Kursleitende die Lernproblematiken der einzelnen Lernenden im kleinen und leichter überschaubaren Kurs wahrnimmt. Dies setzt den günstigen Fall voraus, dass die Beziehungsebene im Kurs ausreichend vertrauensvoll ist, d.h. auftretende Lernproblematiken in Form von Nachfragen oder Problemhinweisen zur Sprache kommen können. Die Situationswahrnehmungen (c) und (c*) sind zwar nicht identisch (und können es nicht sein), sie können aber von einer Anerkennungs- und Vertrauensbeziehung getragen sein, die Hinweise und Äußerungen von Problematiken als wenig riskant erscheinen lässt. Entstehen solche Hinweise und sind die Kursleitenden sensibilisiert genug für die Lernproblematiken der Teilnehmenden bzw. das Fehlen von Lernproblematiken, dann kann die Differenz zwischen dem Lerngegenstand (b) und dem Lehrangebot (b*) als rekonstruktive Lernberatung bearbeitet werden.

Lernberater können in einem rekonstruktiven Lernberatungsprozess die individuelle Lernbegründung in ihrer problematisch gewordenen Struktur mit Blick auf den Lerngegenstand (b) und die Lernsituation (c) zu verstehen versuchen. Vergleicht man diesen Prozess mit didaktischen Handlungsformen wie Zeigen, Anleiten und Präsentieren wird deutlich, warum die Beratungssituation die „Ernstsituation“ (Kraft 2011, S. 160) für den Lehrenden darstellt: Beim Zeigen und Präsentieren kann er nur annehmen, dass die Lernenden das Lehrangebot in ihre individuellen Bedeutungs-Begründungshorizonte transformieren können. Die Angebots-situation basiert vor allem auf Annahmen. In der Beratungssituation ist sich der Lehrende sicher, dass eine Differenz vom Lernenden nicht produktiv bearbeitet und die Lernproblematik noch nicht aufgelöst werden konnte. Sein Vermittlungsangebot war also noch nicht hilfreich, und es gilt jetzt für ihn, eine relativ explizite Lernproblematik so weiter zu bearbeiten, dass eine hilfreiche Differenz entwickelt wird, auf deren Grundlage der Lernende seine Lernproblematik lösen kann. Im Lernberatungsprozess kann diese hilfreiche Differenz entwickelt werden, indem in einem ersten Schritt die individuellen Lernbegründungen, welche die Lernproblematik tragen, vom Lernberater in einem verstehenden Zugang zur Sprache gebracht werden. In einem zweiten Schritt gilt es, die Weiterentwicklung der identifizierten Kernproblematiken oder Kernthemen mit neuen Wissens-

angeboten so zu unterstützen, dass eine hilfreiche Differenz für den Lernenden entsteht, damit die Lernproblematik schließlich vom Lernenden aufgelöst und in neue Bedeutungs-Begründungszusammenhänge transformiert werden kann. Aus diesen Bedeutungszusammenhängen heraus können sich neue Lernproblematiken ergeben. Verlauf und Begründung dieser rekonstruktiven Lernberatung werden im sechsten Kapitel dieses Bandes beschrieben.

Der verstehende Zugang zu den Lerngründen setzt nicht zwingend die hier beschriebene Abfolge der pädagogischen Handlungsformen voraus: Zeigen, Präsentieren in einem ersten Schritt und Beraten in einem zweiten Schritt. So sind beispielsweise didaktische Settings möglich, die von vornherein die Handlungs- und Lernproblematiken der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt des didaktischen Handelns machen. Im Rahmen einer beratungsorientierten Weiterbildung werden die Handlungs- und Lernproblematiken einzelner Teilnehmer zum Gegenstand kooperativer Lernprozesse gemacht. Die Handlungslogik der rekonstruktiven Lernberatung ist dort von vornherein in das didaktische Setting integriert (vgl. Ludwig 2002; 2003; 2007; Ludwig/Müller 2004; Müller 2003; 2010).

2.3 Kontexte rekonstruktiver Lernberatung

Rekonstruktive Lernberatung wurde in diesem Kapitel in ihrer lerntheoretischen und didaktischen Begründung vorgestellt. Abschließend sollen der lerntheoretische Kontext und der Kontext des didaktischen Lernberatungsdiskurses, in dem sie steht, aufgezeigt werden.

Die rekonstruktive Lernberatung setzt bei den Lernberatenden ein Lernverständnis im Begründungsdiskurs voraus, wie es hier dargelegt wurde, damit Lernen als begründetes Handeln verstehbar wird. Lernen kann aber auch ganz anders gefasst werden, was letztlich zu unterschiedlichen Konsequenzen für Lernberatung führt:

1. Wer als Lehrender das Lernen der Kursteilnehmenden als einen *Informationsverarbeitungsprozess* versteht, der durch positive und negative Verstärkungen in Gang gesetzt und gesteuert werden kann, wird nicht auf Beratung zurückgreifen, sondern nach geeigneten Verstärkern su-

chen. In diesem Reiz-Reaktions-Modell des Lernens gilt Lernen als nicht direkt zugänglich. Interventionen können deshalb nur in Form eines Reizes (Input) oder einer Reaktion (Output) erfolgen.

2. Wird Lernen als *Folge von Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. Ergebniserwartungen sowie als Persönlichkeitseigenschaft interpretiert, dann kommt der Lernberatung schon mehr Bedeutung zu. Lernberatung bietet hier die Chance, die individuellen Ressourcen und damit die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken.
3. Wird Lernen als *kognitive Operation* verstanden, deren Gelingen von verschiedenen Faktoren abhängig ist, insbesondere von den angewendeten Lernstrategien, aber auch von der sozialen Situation, in der gelernt wird, dann erscheint Lernberatung als Unterstützungsmaßnahme ebenfalls erfolgversprechend. Es lassen sich einerseits die den kognitiven Operationen zugrunde liegenden Lernstrategien durch Beratung verbessern. Andererseits kann auch die Lernsituation reflektiert werden, die als soziale Kontextvariable das Lernen fördert oder behindert.
4. Lernen kann schließlich, so wie hier vorgestellt, als *soziales Handeln* modelliert werden, das zwei Seiten einer Medaille darstellt: eine gegenstandsbezogene Seite, auf der sich die Lernenden den Lerngegenstand erschließen, und eine Seite der sozialen Situiertheit, innerhalb der sich die Lernenden mit ihrer Lebenswelt austauschen, sich im Rahmen ihrer Biografie selbst verorten und auf der sie ihrem Lernprozess und dem Lerngegenstand eine individuelle Bedeutung zumessen. Auf dieser sozialen Seite des Lernens entstehen im Austausch mit der umgebenden sozialen Welt Interessen und Motive für das Lernen oder gegen das Lernen. Keine Seite kommt in diesem Modell ohne die andere aus. Die Auseinandersetzung mit der Struktur des Lerngegenstands Schriftsprache mit seinen phonetischen Differenzierungen und den orthografischen Regeln setzt sowohl die Bedeutsamkeit dieser Kulturtechnik und das Lerninteresse an diesem Lernprojekt voraus als auch eine soziale Situation, die das Lernen möglich macht. Sozialität ist in diesem Modell nicht nur eine Kontextvariable für das Lernen, sondern charakterisiert das Lernen in seinem Gegenstand, seiner Form und seinem Verlauf.

Der Lernberatungsdiskurs hat seit den 1990er Jahren unterschiedliche Konzeptionen und theoretische Begründungen erfahren. Dieser Diskurs wird im Kapitel 5.1 differenzierter dargestellt. Hier soll nun auf den didaktischen Kontext verwiesen werden, in dem sich eine rekonstruktive Lernberatung bewegt. Lernberatung wird in der Erwachsenenbildung häufig als didaktische Alternative zu Vermittlungsprozessen gesehen. Mit ihr gehen Erwartungen auf neue subjektorientierte Lernkulturen einher (vgl. Gieseke 2000, S. 14), wie sie beispielsweise bei Horst Siebert (2001) aus konstruktivistischer Perspektive ausformuliert werden. Auch Henning Pätzold (2004) unterscheidet in seinen Systematisierungen zur Lernberatung „Beratungshandeln“ und „Lehre“ (ebd., S. 122), zumindest sieht er durch Beratung die Rolle des Lehrenden hin zu einer „subsidiären Begleitung“ (2010, S. 190) verlagert. Demgegenüber verstand sich einer der ersten Lernberatungsansätze aus den 1980er Jahren zur Erwachsenenalphabetisierung von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (2000) als integraler Teil der Lehre (vgl. ebd., S. 85). Lehrhandeln wurde durch Lernberatung als Beziehungsarbeit auf individualpsychologischer Grundlage optimiert. Das Ziel der Lernberatung lag in der Reflexion unbewusster Handlungssteuerungen der Teilnehmenden, um deren Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erhöhen. Dieser Ansatz war defizitorientiert insofern, als er die Teilnehmenden erst für die Verständigungs- und Kommunikationsgemeinschaft im Kurs handlungsfähig machen wollte. Lernberatung verstand sich zwar als eine integrierte pädagogische Handlungsform, war aber insofern außergewöhnlich, als sie sich an Teilnehmende richtete, die für ihre Teilnahme am Kurs als Bildungsprozess erst vorbereitet werden mussten.

Das Verständnis einer rekonstruktiven Lernberatung schließt an der Vorstellung an, dass Lernberatung integraler Bestandteil des Vermittlungshandelns ist. Die Aufgaben der Lernberatung „waren schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, wenngleich in der Regel eher beiläufig von den Dozierenden wahrgenommen. Beraten stellt insofern eine integrale Funktion pädagogischen Handelns dar“ (Schiersmann 2000, S. 20). Rekonstruktive Lernberatung wird weniger als Ausdruck einer neuen Lernkultur gesehen, sondern vielmehr als notwendiger Bestandteil der Vermittlungsaufgabe. Dies gilt für alle Momente im Vermittlungsprozess, an denen die Lernenden die eröff-

nete Differenz zwischen ihren eigenen Lerngegenständen und den Lehrgegenständen des Lehrenden als nicht hilfreich für die Überwindung ihrer Lernproblematik ansehen. Dies zeigt aber, dass es in diesen Fällen um die Normalität von Lernprozessen geht und nicht um Defizite der Lernenden. Es geht bei diesem Verständnis von Lernberatung nicht um die Herstellung von Kommunikationsfähigkeit oder Lernfähigkeit für selbstorganisiertes Lernen, sondern schlichtweg um die Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernproblematiken. Wenn Lehrende im Rahmen pädagogischer Interaktion als Lernberater agieren, dann nehmen sie die Handlungs- und Lernproblematiken des Lernenden zum Ausgangspunkt ihres didaktischen Handelns – und nicht ihr geplantes Vermittlungsprogramm. Auch als Lernberater beziehen sie neues Wissen in die Interaktion mit ein, aber nur insofern, als es zur Überwindung der individuellen Lernproblematik hilfreich erscheint.

So gesehen ist Lernberatung ein selbstverständlicher Teil und Kernaufgabe professionellen pädagogischen Handelns. Schaffter (2000) beschreibt Beratung als „Basiskonzeption“ für Lehr-/Lernarrangements und als „lernförderliche Einflußnahme“ (ebd., S. 51f.) vor dem Hintergrund eines sozial kontextuierten Lernverständnisses. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps bietet mit ihrer Konzeption von Lernen als einem begründeten und damit prinzipiell verstehbaren Selbstverständigungsprozess eine lerntheoretische Fundierung für Beratung als Basiskonzeption.

Lernberatung erscheint nur dann als etwas Außergewöhnliches im Rahmen pädagogischen Handelns, wenn die Vermittlungsaufgabe vor allem in der inhaltlichen Planung gesehen wird, die Vermittlungspraxis im Kurs auf die anschauliche Darstellung des zu vermittelnden Wissens reduziert wird oder nur reichhaltige Lehrmaterialien zum selbstorganisierten Lernen angeboten werden. Viele Pädagogen „stellen sich nicht die Frage, was im Lehr-/Lern-Geschehen passiert, damit eine derartige Wissensvermittlung auch in einen je individuellen Bildungsprozeß einmündet“ (Thomssen 1993, S. 105). Diese Frage aufzugreifen und ihr in einer beratenden Weise nachzugehen, ist Ziel der Lernberatung. Pädagogische Interaktion im Format der Lernberatung soll hier nicht als Alternative zur Vermittlungsplanung des Lehrenden missverstanden werden. Auch die didaktische Planung ist für erfolgreiche Bildungsprozesse eine wichtige Voraussetzung. Oft er-

scheint der didaktische Diskurs aber auf Planung in einer Weise fixiert, als würde das Planungsmodell mit der Kurspraxis in Eins gesetzt. Diesen „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 2004) hat Mader (1975) „strukturellen Autoritarismus“ (ebd., S. 75) genannt, um deutlich zu machen, dass die didaktische Planung oftmals mit einem Realisierungsanspruch einhergeht, der autoritär wirkt.

Lernberatung wirkt unterstützend für Lernprozesse, wenn es gelingt, die Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit einschließlich ihrer Widersprüchlichkeit zu verstehen, sie zu rekonstruieren und gemeinsam mit dem Lernenden zu reflektieren. Lernberatung ist als Verstehensprozess, der sich auf Begründungen bezieht, vor allem eine hermeneutisch-rekonstruktive Herausforderung und ein kommunikativer Prozess. Lernberatung zielt auf die Reflexion der Lerninteressen im sozial kontextuierten Lehr-/Lernverhältnis sowie auf die Reflexion der Lernbegründungen und eingeschlagenen Lernwege, damit die Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege für sich entwickeln können. Lernberatung ist pädagogische Beratung und keine Psychotherapie. Lernberatung rekonstruiert Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden in sozialen Situationen einschließlich des Lehr-/Lernverhältnisses. Sie macht nicht tieferliegende Schichten der Persönlichkeit zu ihrem Gegenstand. Trotzdem sind im Einzelfall Beratungs- und Therapieprozesse schwer abzugrenzen.

Unsere Lernforschung will einen Beitrag zur rekonstruktiven Lernberatung leisten, indem sie typische Lernbegründungen rekonstruiert und der Lernberatungspraxis zur Verfügung stellt. Die rekonstruierten Lernbegründungstypen sollen Kursleitende für die konkreten Lernbegründungen ihrer Teilnehmenden sensibilisieren und den Lehrenden dadurch den verstehenden Zugang zu den Lernbegründungen erleichtern. Im sechsten Kapitel wird dargestellt, wie eine rekonstruktive Lernberatung verlaufen kann.