

Vortrag am 30.09.2011, Universität Tübingen

Tagung: Unterricht gestalten und entwickeln -
zwischen pädagogischem Alltag und anspruchsvollen Innovationen

Karin Bräu

Lernberater - ein neuer Lehrertypus?

Gliederung

1. Einleitung
2. Das Handlungsschema der Lernberatung und ein Vergleich mit anderer professioneller Beratung
3. Analyse einzelner Teilhandlungen
 - 3.1. Bewertungen
 - 3.2. Formen der Lernunterstützung
 - 3.3. Problempräsentation und -definition
4. Was ist gute Lernberatung
5. Fazit: Lernberater - ein neuer Lehrertypus?

1. Einleitung

Unterricht gestalten und entwickeln - zwischen pädagogischem Alltag und anspruchsvollen Innovationen. So der Titel dieser Tagung. Es geht darum, praxisrelevante, wissenschaftliche Erkenntnisse den in der Schulpraxis Arbeitenden zugänglich zu machen und zu diskutieren, inwiefern diese helfen können, Unterrichtspraxis zu verbessern. Es geht um den Spagat zwischen alltäglicher Praxis und geforderten Innovationen. Ich möchte in meinem Vortrag die Lehrertätigkeit der Lernberatung in Schülerarbeitsphasen beleuchten - zweifelsohne eine anspruchsvolle Tätigkeit im Rahmen eines Unterrichts, der auf innere Differenzierung und Selbstständigkeitsförderung baut. Das Fragezeichen in meinem Vortragstitel "Lernberater - ein neuer Lehrertypus?" verweist darauf, dass es mir jedoch fraglich erscheint, Lernberatung ausschließlich als etwas Neues zu verstehen. Ich möchte zeigen, dass gute Lernberatung auf bekanntes pädagogisches Handlungswissen aufbauen kann, das jedoch in neuer Weise reflektiert werden muss.

Lernberatung, wie ich es verstehe, ist eng verknüpft mit der Individualisierung des Lernens bzw. mit innerer Differenzierung. Innere Differenzierung legt die Haltung zugrunde, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, sie wertzuschätzen und den Unterricht darauf abzustimmen. Der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin - und nicht die Klasse als vermeintlich homogene Gruppe - sind als lernendes Gegenüber im Unterricht anzusprechen, das aber unter der Bedingung, Rahmenvorgaben, Bildungsstandards oder Lehrpläne für alle zu beachten.

Grundlage meines Vortrags sind Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Lernberatung, das ich gerade abschlieÙe. Ich habe die Gespräche zwischen Lehrern und einzelnen Schülern im 5. und 6. Schuljahr in Schülerarbeitsphasen untersucht und zwar in einem Unterrichtsarrangement, bei dem die Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von mehreren Unterrichtsstunden (über 2-4 Wochen verteilt) an einer längerfristigen Lernaufgabe arbeiteten. Die Aufgaben waren etwa ein Lesetagebuch zu schreiben zu einem bestimmten Kinderroman oder einen Vortrag und eine Mappe zu erstellen zu einem selbst gewählten Staat Europas oder zu einem Thema im Bereich Weltraum und Planeten. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten alleine oder zu zweit an der auf einem Arbeitsplan differenzierter dargestellten Aufgabe und die Lehrerinnen und Lehrer berieten sie dabei. Sie standen für Fragen der Kinder und für Unterstützung zur Verfügung oder suchten die Lernenden aktiv auf, um sich nach dem Vorankommen zu erkundigen und evtl. zu intervenieren. In mehreren Doppelstunden habe ich ca. 300 solche Lernberatungsgespräche mit der Videokamera aufgezeichnet, die von wenigen Sekunden bis zu einer Viertelstunde lang sind.

2. *Das Handlungsschema der LB und ein Vergleich mit anderer professioneller Beratung*

Als erstes beschreibe ich das sogenannte Handlungsschema der Lernberatung.

Das Konzept des Handlungsschemas bezieht sich auf Gesprächstypen. Sprechen wird also als Handeln verstanden und Gespräche als komplexe Abfolge von Teilaufgaben, die von den Kommunikationspartnern gemeinsam bewältigt werden müssen. Für jeden Gesprächstyp – hier also Lernberatung (andere wären Verkaufsgespräch, Beschwerde, sonstige Beratung) – lässt sich eine spezifische Struktur herausarbeiten. Das Handlungsschema stellt also die Grundstruktur der Gesprächstyps dar. Dieser kann aber nicht als „Ideal“ verstanden werden im Sinne eines theoretisch oder normativ bestimmten Idealablaufs des Gesprächs, sondern wird empirisch bestimmt.

Das Handlungsschema der Lernberatung

Ich möchte das Handlungsschema der Lernberatung an einem kurzen Gespräch aufzeigen, das sich hierfür eignet, da es trotz seiner Kürze das Handlungsschema gut repräsentiert:

Frau Zava steht bei den Computern der Internetstation, Johann kommt dazu.

- Frau Z: Johann, was is' los? (.)
 Johann: ((*außer Atem mit Block und Füller unterm Arm*)) Ich such' (unverständlich).
 Frau Z: Ach, dein Block hattest du nich' mit oder was?
 Johann: Doch. (.)
 Frau Z: [Was/]
 Johann: [Mein] Füller aber nich'. ((*Johann und Frau Z lachen*)) (.)
 Frau Z: Äh, welches Thema wo/ hattest du nochmal?
 Johann: Raumfahrt.
 Frau Z: Raumfahrt. Ja du, da findste was! Los.
 Johann: Mmh.
 Frau Z: Musst mal unter NASA sonst gucken oder E/ [ESA]
 Johann: [Ja.]
 Frau Z: Europäische/ [(.) ne]?
 Johann: [Mhm. Ja.]
 Frau Z: Gut. (.) Weißt du, wie's angeht?
 Johann: Ja.

Frau Z: Gut. ((Frau Zava verlässt die Internetstation))

Die Lehrerin spricht Johann mit dessen Namen an und initiiert damit das Gespräch. Mit der Frage *Was ist los?* versucht sie, die Situation zu klären und ein eventuelles Problem zu lokalisieren. Meist bezieht sich eine solche Frage auf eine offensichtliche Störung einer Routine. Hier mag sie sich auf das atemlose Ankommen des Schülers beziehen. Der Schüler erklärt der Lehrerin, was sein Problem war (vergessen, den Füller mit zum Computer zu nehmen), das nun behoben sei. Die darauf folgende Frage nach dem Thema des Schülers ist dadurch bedingt, dass alle Schüler an unterschiedlichen Teilthemen arbeiten, die die Lehrerin nicht alle im Kopf hat. Dieses Wissen braucht die Lehrerin jedoch, wenn sie den Schüler unterstützen möchte. Ob er Unterstützung benötigt, könnte sie nun in der Folge feststellen. Dieser Gesprächsabschnitt hat also die Funktion zu klären, woran der Schüler arbeitet und ob ein Problem vorliegt, das Beratung nötig machen würde (Diagnose/ Problemdefinition). Ohne dass der Schüler Hilfsbedürftigkeit signalisiert hat, folgt zuerst eine Einschätzung bzw. Rückmeldung, dass das gewählte Medium Internet brauchbar ist (*ja, da findeste was*) und dann ein Ratschlag, welche Suchkategorie sie für erfolgreich hält (*musst mal unter NASA gucken*). Die Annahme dieses Rates durch den Schüler (*mhm ja*) wird positiv bewertet (*gut*). Bevor die Lehrerin das Gespräch beendet, vergewissert sie sich noch, ob er den Computer bedienen kann (*weißt du, wie's angeht?*). Hier weniger deutlich als in anderen Gesprächen wird auf diese Weise Einvernehmen hergestellt, dass die Weiterarbeit gesichert und geklärt ist. In dem Frau Zava sich abwendet und die Internetstation verlässt, beendet sie das Gespräch.

Das Handlungsschema der Lernberatung besteht also aus folgenden Teilhandlungen:

- Initiierung des Gesprächs: Das Lernberatungsgespräch kann von einem Schüler oder von einer Lehrerin initiiert werden.
- Problempräsentation und Problemdefinition (Diagnose): Bei Initiative durch den Schüler hat er ein Anliegen, das er vorträgt, er stellt dem Lehrer eine Frage oder schildert ein Problem und bittet um Unterstützung. Der Lehrer versucht das Problem zu verstehen, den Sachverhalt zu erfassen und damit das Problem zu definieren. Beginnt der Lehrer das Gespräch, stellt er meist eine Frage nach dem Arbeitsgegenstand und/ oder nach dem Arbeitsstand des Schülers, um zu prüfen, ob ein Problem vorliegt, das einer Beratung im engeren Sinn bedarf.
- Ratschlag/ Aufforderung bzw. Lernunterstützung: Die Beratung im engeren Sinn erfolgt, wenn eine Frage oder ein Problem vorliegt. Sie kann unterschiedlich direktiv ausgedrückt sein, als Anregung („*Vielleicht könntest du eine Zeichnung davon anfertigen!*“) oder stärker auffordernd, fast befehlend („*Und das musst du jetzt gliedern. Du musst anfangen, das zu gliedern*“). Hierunter fallen alle Formen der Lernunterstützung, die sich auf ein zuvor erkanntes Problem bezieht.
- Rückmeldung und Bewertung: Darunter fallen alle Äußerungen zur Qualität der Arbeit und des Fortschritts (gut).
- Verständnissicherung, Einvernehmensherstellung und Verabredungen: Hier geht es um die Vergewisserung der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Wirkung ihrer Beratung: Verstehst du, was ich dir rate, bist du einverstanden und sicherst du mir zu, den Ratschlag umzusetzen? Man könnte sagen, dass hier das Arbeitsbündnis aktualisiert wird.

- Gesprächsauflösung: Die Gespräche enden
 - meist durch Abwenden und Weggehen des Schülers oder des Lehrers
 - und nur sehr selten durch ausdrückliche Situationsauflösung: *Dann gehe ich jetzt an die Arbeit.*

Ist dies ein typischer Verlauf von Beratung generell oder eher eine typisch schulische Gesprächsform? Vergleichen wir Lernberatung zunächst mit außerschulischer professioneller Beratung.

Vergleich von LB mit anderer professioneller Beratung

Nothdurft, Reitemeier und Schröder (1994) beschreiben die Komponenten des Handlungsschemas „Beraten“ mit folgender typischen Abfolgestruktur:

- „Situationseröffnung (Regelung der Zuständigkeit, Zuschreibung von Kompetenz)
- Problempräsentation (Problemdarstellung, Anliegenformulierung, Aufforderung zur Lösungsbeteiligung)
- Entwickeln einer Problemsicht durch RG (Feststellen des Problemsachverhalts, Problemdefinition)
- Lösungsentwicklung und Lösungsverarbeitung (Entwicklung von allgemeinen Lösungsmöglichkeiten und/ oder konkreter Lösungsvorschlag, Ratifizierung)
- Situationsauflösung („Entlastung“ des Beraters, Honorierung seiner Leistung, „Entlastung“ des Ratsuchenden)“ (Nothdurft u.a. 1994, S. 10-15).

Beratung	Lernberatung
Situationseröffnung mit Instanzeinsetzung	Gesprächinitiative (ohne Regelung von Zuständigkeit oder Kompetenzzuschreibung)
Problempräsentation	Problempräsentation und -definition (Diagnose)
Entwicklung einer Problemsicht durch RG	
Lösungsentwicklung und Lösungsverarbeitung	Ratschlag und Aufforderung/ Lernunterstützung
	Rückmeldung und Bewertung
(Ratifizierung)	Verständnissicherung, Einvernehmensherstellung und Verabredungen
Situationsauflösung (mit Entlastung und Honorierung)	Gesprächsende

Sie sehen das hohe Maß an Gemeinsamkeiten, insbesondere das Herausarbeiten eines Problems, auf das sich die Lösungsentwicklung bzw. die Lernunterstützung dann bezieht. Oder die gegenseitige Absicherung, dass man sich verstanden hat und dass man sich einig ist darin, was nun zu tun ist. Lernberatung, könnte man sagen, ähnelt also anderen Beratungssitu-

ationen. Da Beratung zwar auch Teil von Schule ist, im Bereich psychosozialer Beratung von Schülern etwa allerdings oft auf andere Berufe - Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter - übertragen wird, könnte man sagen, dass der Einzug des Beratungshandlungsschemas in unterrichtliches Handeln tatsächlich etwas Neues darstellt - zumindest dass man sich dessen bewusst ist.

3. *Analyse einzelner Teilhandlungen des Handlungsschemas - Ähnlichkeiten und Unterschiede zu traditionellem Lehrerhandeln*

3.1. *Bewertung*

Beim Vergleich der beiden Handlungsschemata ist trotz der Ähnlichkeit ein Unterschied auffällig, der die Teilhandlung der Bewertung betrifft, die in der außerschulischen Beratung keine Analogie findet. Für viele Beratungs- und Therapiekonzepte ist geradezu die Enthaltbarkeit im Hinblick auf Bewertungen kennzeichnend. In der Schule spielen Bewertungen jedoch eine wichtige Rolle.

Damit ist nicht nur die selektionsrelevante Notengebung gemeint, sondern ebenso die kleinen Bewertungen, etwa als drittes Element des I-R-E-Musters im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch: Auf eine Lehrerfrage (Initiation) „Wie heißt die Hauptstadt von Dänemark?“, folgt eine Schülerantwort (Reply) „Kopenhagen“, die direkt vom Lehrer bewertet wird (Evaluation), „Ja, gut!“.

Es überrascht demnach eigentlich nicht, dass auch in den Lernberatungsgesprächen vielfach Bewertungen vorkommen.

Untersucht man ihren Charakter in den Gesprächen, so wird sie zum einen zum Zwecke der Motivation eingesetzt:

Also ich finde, die Gliederung ist toll. Hast du dir gut überlegt.

Dora wird für ihre vorliegende Gliederung gelobt, auch wenn sie noch wenig Inhalte ausgearbeitet hat. Sie weiß nun, dass sie aus Sicht des Lehrers auf dem richtigen Weg ist und ist sich mit dem Lehrer einig, dass die Gliederung im nächsten Schritt mit Informationen gefüllt werden muss. Sie kündigt für diesen Nachmittag den Besuch der Stadtbücherei an.

Außerdem betreffen die Rückmeldungen die Qualität der bereits geleisteten Arbeit und geben einen Maßstab und Erwartungen der Lehrerin für die Weiterarbeit vor. Leistungsrückmeldungen während des Lern- und Arbeitsprozesses sind damit ein Ort, an dem Leistungserwartungen sichtbar werden.

Frau Z: Und was is' jetzt mit dir? Ist das alles, was du hast?

Arne: N e i n!

Frau Z: Gott sei Dank!

Auf die in der Frage mitschwingenden Kritik reagierend, verneint Arne ganz betont, geradezu entsetzt von dieser Fehleinschätzung der Lehrerin: *nein*, natürlich ist das nicht alles, scheint er zu sagen. Die erleichterte Antwort *Gott sei Dank* stellt insofern eine Bewertung des Leistungsstandes des Schülers dar, weil sich die Befürchtung, er liege – was die Quantität der bereits erbrachten Leistung betrifft – hinter den Erwartungen zurück, nicht bestätigt hat und dies wird mit Dankbarkeit gut geheiß.

Bewertende Rückmeldungen haben in den Lernberatungsgesprächen demnach ähnliche pädagogische Funktionen, wie Leistungsbewertungen in anderen unterrichtlichen Zusammenhängen.

3.2. Formen der Lernunterstützung

Schaut man sich die im Handlungsschema als "Ratschlag/ Aufforderung bzw. Lernunterstützung" genannte Teilhandlung genauer an, lassen sich unterschiedliche Formen analysieren. In den ca. 300 Lernberatungsgesprächen habe ich folgende Formen gefunden:

- Lehrerfragen (z.B. maeutisches Fragen, echte Fragen):
- Inhaltliche Inputs
 - direktes Antworten auf Schülerfragen, Erklärungen (selten!),
 - Delegation von Wissensvermittlung (z.B. im Lexikon nachsehen)
- Modellieren, Vorführen und direktes Eingreifen
- Vereinfachen und kleine Schritte vorgeben
- Ordnen, Systematisieren, Kategorisieren
 - Prioritätensetzung und Reihenfolge des Vorgehens
 - Systematisieren, Hierarchisieren und Kategorisieren
- Steuerung der Arbeitsorganisation
 - Arbeitsfähigkeit sichern (z.B. Aufgabenstellung klären, Zusammenarbeit und Konflikte)
 - Hilfen beim Zeitmanagement (z.B. Planung der Gesamtarbeitszeit, Verabredung von Fristen, Zeiteinteilung innerhalb der Stunde)
 - Lernorte und -räume (innerhalb und außerhalb der Schule)
 - Umgang mit Arbeitsmaterial (Material bereitstellen, Material dabei oder vergessen haben)

Diese Formen der Lernunterstützung werden Ihnen bekannt vorkommen. Tatsächlich war ich verblüfft, bei der Analyse von Lernberatungsgesprächen auf lauter Lernunterstützungsmaßnahmen zu stoßen, wie sie aus anderen - ja, gerade auch aus frontalen - Lehrarrangements und Lehrmethoden bekannt sind. Demnach wäre Lernberatung nichts anderes als eine bestimmte Ausprägung oder ein bestimmtes Arrangement des Lehrens.

3.3. Problempräsentation und -definition

Ein Beispiel:

Ähm, wir hätten 'ne Frage. Wo finden wir denn was über die Nordsee und ihre Tierwelt? Ist das unter Naturwissenschaften?

Die beiden Mädchen, die diese Frage an den Lehrer richten, treffen ihn am Eingang zur Schülerbibliothek. Sie möchten dort nach Literatur zum Thema suchen. Die Frage betrifft die Systematik der Bücherei. Da hier bereits eine Antwort mit formuliert wird (*Ist das unter Natur-*

wissenschaften?), wäre es naheliegend, dass sich hieran eine Bestätigung oder Verneinung der Vermutung durch den Lehrer anschließt. Tatsächlich schlägt der Lehrer jedoch mehrere Standorte innerhalb der Bibliothek vor und verknüpft seine Vorschläge mit der Aufforderung, einige grundsätzliche Überlegungen anzustellen, z.B. *Wart ihr schon mal an der See? Was fällt euch denn dann zu Tieren ein?* Nach und nach fallen Worte, wie *Möwen, Muscheln, ach ja und Fische*. Bestimmte Tierarten bzw. -familien könnten also auch eine Suchstrategie darstellen, dann muss man allerdings u.U. Atlantik-Muscheln von denen der Nordsee unterscheiden

Damit erweitert der Lehrer die Frage der Schülerinnen zu einer umfassenderen „Problemdefinition“: Seine Diagnose: Die beiden Mädchen kennen den Bestand und die Systematik der Bücherei nicht so gut, dass sie deren Potenzial voll nutzen können. Außerdem sind ihre Recherchestrategien zu eng. Seine Beratungsbemühungen richten sich an dieser Diagnose aus.

Ähnlich wird folgende Frage, die ebenfalls sehr knapp beantwortet werden könnte, von dem Lehrer zu einem umfassenderen Problem definiert:

Äh, ich hab' 'ne Frage kurz: Wird Vielfraß mit ss geschrieben oder mit sz?

Man könnte erwarten, dass der angesprochene Lehrer antwortet: *mit sz*. Vielleicht wird er noch die dazu gehörende Regel erklären. Der Lehrer hier sieht aber offensichtlich ein grundsätzliches Problem, nämlich: Der Schüler scheint nicht zu wissen, wie man Antworten auf Rechtschreibfragen auch ohne den Lehrer findet. Er schickt den Schüler deshalb zum Wörterbuch, damit er lernt, die richtige Schreibweise selbst herauszufinden – für dieses Wort und für alle zukünftigen Rechtschreibfragen.

Diese Schülerfragen stellen also noch nicht selbst das in der Lernberatung bearbeitete Problem dar, sondern die Lehrenden definieren aus der jeweiligen Frage ein umfassenderes Problem, das zu bearbeiten ist. In keinem Fall wird diese Problemdefinition durch den Lehrer allerdings kommunikativ validiert, also mit dem Schüler offen besprochen, was für eine professionelle Beratungssituation im außerschulischen Feld durchaus als angemessen angesehen wird. Stattdessen entscheidet der Lehrer ohne den Schüler, was dessen „Problem“ ist bzw. was dieser lernen soll.

Noch deutlicher wird die Dominanz der Lehrerinnen und Lehrer bei der Problemdefinition, wenn nicht die Schüler selbst mit einer Frage auf die Lehrerin zugehen, sondern diese die Schüler aufsucht. In außerschulischen Beratungskontexten ist die aufsuchende Beratung nicht den Regelfall – im von mir untersuchten Unterricht kommt sie häufig vor. Dies verweist darauf, dass die Lehrer grundsätzlich von der Problemhaltigkeit der Lernaufgabe ausgehen und gleichzeitig, dass sie unterstellen, dass es entweder Hinderungsgründe gibt, Probleme anzusprechen, oder dass die Schüler Probleme haben, von denen sie gar nichts wissen.

Frau Z: So. Kommste voran, Ivos? (..)

Ivos: Ja.

((Frau Z setzt sich neben Ivos))

Obwohl Ivos in diesem Anfangsdialog eines dann längeren Lernberatungsgesprächs ein gutes Vorankommen artikuliert, setzt sich die Lehrerin neben ihn, um zu prüfen, was genau der Schüler arbeitet und ob nicht doch ein Problem vorliegt.

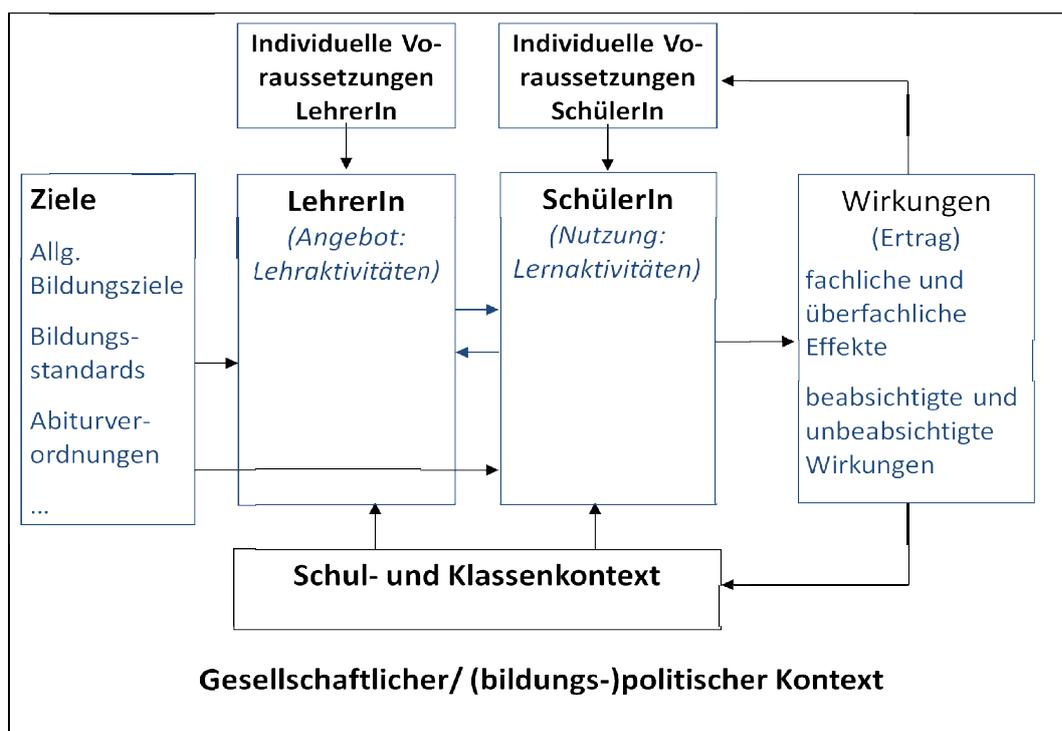
Es zeigt sich also, dass in sehr vielen Lernberatungsgesprächen die Problemdefinition in der Hand des Lehrers oder der Lehrerin liegt. Fragen von Schülern werden zu umfassenderen Problemstellungen erweitert. Subjektiven Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, es liege kein Problem vor, man komme gut voran, misstrauen die Lehrerinnen und Lehrer. Die

Festlegung, ob und wenn ja, welches Problem bei einem Schüler jeweils vorliegt und Beratung benötigt, wird in vielen Fällen allein vom Lehrer vollzogen. Die Deutungsmacht über Lernfortschritte und die Steuerung des Lerngeschehens bleibt demnach in der Hand der Lehrperson.

Man sieht an diesen Ergebnissen der Studie, die die Alltagspraxis von Lernberatung untersuchte, dass Lehrerinnen und Lehrer Lernberatung praktizieren, indem sie bekannte Muster des Lehrens vom lehrergelenkten Unterricht auf Unterrichtsarrangements übertragen, die in höherem Maß innere Differenzierung vollziehen und selbstständiges Lernen fördern möchten. Die Frage ist nun, ob das funktional ist, also ob wir hier *gute* Lernberatung sehen oder zumindest Hinweise bekommen, wie gute Lernberatung realisiert werden kann.

4. Was ist gute Lernberatung?

Ich benutze für meine Antwort zur Frage "Was macht gute Lernberatung aus?" ein sogenanntes Angebot-Nutzungsmodell, das auf einem systemisch-konstruktivistischen Lernverständnis beruht. Mit diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Lehren und Lernen zwei getrennte Systeme sind. Lernen geschieht, wenn Lehrangebote vom Lernenden genutzt werden. Lernen kann also nicht direkt vom Lehrenden "gemacht" werden, sondern nur wenn die Lehrangebote zu den Nutzungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler passen, ist intendiertes Lernen möglich. Die Lehrangebote sind abhängig vom Lehrer selbst, von seinen Einstellungen, seiner Ausbildung, seinen Erfahrungen, seinen thematischen Vorlieben usw., aber natürlich auch und v.a. von den Ziel- sowie Organisationsvorgaben (Lehrpläne, Bildungsstandards, Abiturverordnungen ...). Im besten Fall sind die Lehrangebote so ausgerichtet, dass sie die Nutzung durch jeden Schüler in der Klasse möglich machen. Entscheidend ist also des Weiteren die Adaptivität/ die Passung der Angebote an die unterschiedlichen Nutzungs-Voraussetzungen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin.



Ich verstehe nun Lernberatung als den Ort, an dem die Adaptivität herbeigeführt und die Nutzung des Lehrangebots unterstützt werden kann: In der Lernberatung müssten dann einerseits die individuellen Voraussetzungen eines Lerners und sein Lernfortschritt festgestellt (dies wird heute als pädagogische Diagnose bezeichnet), desweiteren die von außen gestellten Ansprüche an den Lernenden herangetragen und schließlich Unterstützungsmaßnahmen zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Nutzung eingeleitet werden. Lernberatung spielt also im Modell eine vermittelnde Rolle. Gute Lernberatung nach dem Modell wäre also v.a., wenn es der Lehrerin gelingt, die individuellen Voraussetzungen und Lernfortschritte zu diagnostizieren und angepasste Lernunterstützung im Hinblick auf das Erreichen vorgegebener Lehrziele anzubieten.

Ich möchte die drei zuvor dargelegten Teilhandlungen *Bewertung*, *Lernunterstützung/ Rat-schlag* sowie *Problemdefinition/ Diagnose* im Hinblick auf dieses Qualitätsmerkmal überprüfen.

- *Bewertungen*

Bewertungen im Rahmen von Lernberatungsgesprächen sind dann sinnvoll, wenn sie - wie in den gezeigten Ausschnitten - motivierende Funktion haben oder Rückmeldungen zum erreichten Zwischenstand bzw. im Hinblick auf die (von außen kommenden Anforderungen) darstellen. Die Forschung zur Leistungsbewertung im Unterricht zeigt aber auch, dass ständige Rückmeldung (selbst Lob, wenn es zu viel ist) demotivieren kann und kaum die Fähigkeit zur Selbstbewertung schult. Eine fehlerfreundliche Lernberatung bedeutet in diesem Zusammenhang für den Lehrer, individuell erkennbare Fehler aufzugreifen, diagnostisch zu nutzen und den Schüler bei der "Behebung" zu unterstützen, aber Demotivation durch zu engmaschige Korrektur und Bewertung zu vermeiden.

- *Formen der Lernunterstützung*

Weder die Forschung zu effektivem Unterricht noch die Lernberatungsforschung, die allerdings noch wenig ausgebaut ist, haben für bestimmte Lehrmethoden oder Unterstützungsstrategien besonders gute oder weniger gute Lernergebnisse erbracht. Entscheidend ist die Zielangemessenheit und die Adaptivität der Methode, also die Passung von Unterrichtsangebot und Nutzungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers. Vielfalt an Lernunterstützungsstrategien und -maßnahmen im Repertoire einer Lehrerin, aber v.a. ihr Vermögen der gezielten, situativ angemessenen und auf die Diagnose abgestimmten Auswahl wird die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Lernberatung tatsächlich unterstützend wirkt.

- *Umdeutung der Problemdefinition*

Wenn Lehrerinnen und Lehrer einerseits dem einzelnen Schüler gerecht werden und sein Lernen durch adaptive Maßnahmen unterstützen wollen, andererseits aber dabei ganz bestimmte Lehrziele verfolgen sollen, dann sind darauf abgestimmte Diagnosen und Problemdefinitionen zielführend. Schülerinnen und Schüler können zwar individuell empfundene Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe oder auch ein selbst empfundenes gutes Vorankommen zum Ausdruck bringen - ob ihr Lernstand allerdings den von außen vorgegebenen Zielen und Standards entspricht, können die Lehrerinnen und Lehrer besser beurteilen. Man könnte die deutliche Lenkung in Lernberatungsgesprächen durch die Lehrenden

also als Versuch der Balance zwischen standardisierten Vorgaben bzw. Lehrzielen und individueller Unterstützung ansehen. Orientiere ich mich am Bildungsbegriff, verstanden als Vorgang, bei dem die Lernenden in die Auseinandersetzung mit einer Sache und gleichzeitig mit sich selbst versetzt werden, dann ist jedoch Vorsicht bei der Umdefinition vorgetragener Fragen/ Probleme angebracht. Das Herausarbeiten eines Problems oder Hindernisses beim Weiterlernen, kann nur dann bildend wirken, wenn es für den Schüler selbst deutlich wird, wie aus einer diffus empfundenen Schwierigkeit ein präziser herausgearbeitetes Problem wird, auf das sich die Unterstützungsleistung des Lehrers dann beziehen kann. Die Problemdefinition, gerade auch, wenn sie erweitert wird, müsste daher stärker kommuniziert werden.

5. Fazit

Die Überschrift dieses Vortrags stellte die Frage, inwieweit der Lehrer als Lernberater einen neuen Lehrertypus bzw. inwieweit Lernberatung eine neue, "innovative" Unterrichtspraxis darstellt. Sie haben gesehen:

Nein, Lernberatung ähnelt in vielen Teilbereichen anderen Formen der Lehre und Lehrerinnen und Lehrer agieren als Lernberater ähnlich wie im traditionellen Unterricht:

- Lernprobleme werden durch eine Reihe an Lernunterstützungsmaßnahmen zu lösen versucht. Diese Maßnahmen gleichen oder ähneln Unterrichtsmaßnahmen in anderen unterrichtlichen Arrangements: Vorführen, fragen, gliedern, erklären usw. Damit ist Lernberatung eine Form des Lehrens.
- Rückmeldungen und Bewertungen der Qualität der Schülerarbeit und des Lernfortschritts sind offensichtlich in allen Lehr- und Lernarrangements Bestandteil des Lehrerhandelns.
- Und: Lehrerinnen und Lehrer greifen bei Lernberatung auch auf Mechanismen zurück, die sich mit der grundlegenden Asymmetrie der Lehrer- und Schülerrolle und mit dem Auftrag, bestimmte Lehrziele zu verfolgen, erklären lassen: Beratungen können auch ohne Aufforderung eines Ratsuchenden geschehen und das zu beratende Problem wird durch den Lehrer definiert.

Aber gleichzeitig: Ja, Lernberatung und innere Differenzierung bedeutet eine veränderte Haltung und Prioritätensetzung gegenüber traditionellen Vorstellungen vom Lehrerberuf:

- In der Einstellung der Hinwendung zum einzelnen Schüler, woraus sich die Notwendigkeit der individuellen Diagnostik ergibt
- und in der Anpassung der Unterrichts- und Einzelberatungsmaßnahmen an die Ergebnisse der Diagnostik.

Obwohl das Wissenschaftler (aus gutem Grund) ungern und selten machen, möchte ich mit Handlungsvorschlägen enden:

Das Handlungsschema der Beratung hat sich in professionellen Beratungszusammenhängen bewährt. Das ähnliche Handlungsschema der Lernberatung scheint unter Berücksichtigung der weiter oben genannten Qualitätsfaktoren ebenfalls eine sinnvolle Ablaufstruktur darzustellen und sollte daher von Lehrerinnen und Lehrern verinnerlicht werden, ohne dass sie es in der Praxis schematisch abarbeiten. Hinsichtlich der einzelnen Teilhandlungen können Leh-

rerinnen und Lehrer auf gewohnte Praxis zurückgreifen, wenn sie dabei Lernberatung als Ort begreifen, an dem die radikale Hinwendung zum Einzelnen und Berücksichtigung der jeweiligen Lernvoraussetzungen und Interessen einerseits mit den für alle geltenden Anforderungen und Ansprüchen andererseits in eine Balance gebracht werden müssen.