

Berdelmann, Katrin

Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Budrich 2012, S. 275-286. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)

urn:nbn:de:0111-opus-85684



in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:

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

This document is published under following Creative Commons-License:

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



Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

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

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana
Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

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

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



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

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

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

Inhalt

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

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

Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen

Kathrin Berdelmann

1 Perspektiven? Zeit und neue Lehr-Lernformen

Lehr-Lernarrangements mit einem hohen Grad an Selbststeuerung erfordern und erzeugen andersartige zeitliche Bedingungen des Lernens. Neuerdings ist die Forderung nach neuen Lernformen nicht zuletzt häufig mit zeitlichen Argumenten untermauert worden. So wird konstatiert, dass Lernprozesse entschleunigt werden müssen (Zeihner/Schröder 2008; Edelstein 2008; Danner 2008), und es wird für einen Umgang mit Zeit durch die Lehrenden plädiert, der vor allem verlangsamt und mehr Zeit gewährt, um subjektive Erfahrungen und eigene Entdeckungen zu machen (Geißler 1997: 115). Zudem wird bemerkt, dass die Selbstbestimmung im schulischen Lernen eine Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt mit flexibleren, mehr individuell bestimmten Arbeitszeiten ist, denn „nicht nur die Lerninhalte, auch die schulische Zeitorganisation dienen der Qualifizierung für das zukünftige Arbeitsleben“ (Zeihner 2008: 39). Die Argumente bündeln sich in der Überzeugung größerer Angemessenheit neuer Lehr-Lernformen für die Zeitbedürfnisse des Lernens, insbesondere der besseren Passung von institutionellen Zeitstrukturen zur Eigenzeit der Lernenden. Doch dass individualisierte und selbstgesteuerte Formen des Lehrens und Lernens komplexe Herausforderungen an die eigene Organisation der zeitlichen Dimension des Lernens stellen und deshalb immer auch neue, andersartige Probleme zeitlicher Art erzeugen können, kommt in den Beiträgen selten zum Ausdruck. Zur Bewältigung der Lernanforderungen muss bereits eine gewisse Zeit-Kompetenz vorhanden sein, die den Umgang mit sich selbst in der Zeitdimension betrifft und zu einem „Leistungsbereich, und zu einem Kapital“ macht (Wrana 2008: 94). Hier wird Zeit dann zu einem kritischen Faktor, der die Qualität und das Gelingen von selbstgesteuerten Lernprozessen beeinflusst. Vor diesem Hintergrund gilt es, die Erscheinungsformen der Probleme und Herausforderungen zeitlicher Art innerhalb von individualisierten und selbstgesteuerten Bildungsprozessen sowie die Bewältigungsstrategien der Lernenden empirisch in den Blick zu nehmen.

2 Zeit in Selbstlernprozessen: Zukunft und Synchronizität

Das Arbeiten in Selbstlernarchitekturen (Maier Reinhard/Wrana 2008)¹ in verschiedenen, frei wählbaren Themenschwerpunkten verlangt eine hohe Aufmerksamkeit zeitlichen Aspekten gegenüber. Zeiträume für das eigene Arbeiten müssen geschaffen werden, darin muss das Vorgehen strukturiert und effizient umgesetzt werden. Selbstlernarchitekturen wollen mehr Freiheitsgrade und individuelle Differenz zulassen, die auftretenden individuellen Unterschiede bei der Zeitgestaltung und bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen werden als positiv gewertet „und könnten ein Hinweis darauf sein, dass ‚Selbstsorge‘ im Sinne eigensinniger Lernentscheidungen auch tatsächlich realisiert wurde“ (Röthlisberger 2008: 141). In den stattfindenden Lernprozessen sollen nicht primär Stoffe gelernt, Aufgaben erfüllt und Prüfungen bestanden werden, sondern es soll den Studierenden ermöglicht werden, in ein Wissensfeld einzutreten. Dies erfordert, durch den Prozess des lernenden Eintretens in ein solches Wissensfeld bestimmte Praktiken des Selbstlernens zu entwickeln und zu verfeinern. Zu diesen zählt auch die Kultivierung einer Aufmerksamkeit für zeitliche Aspekte im Rahmen einer temporalen Verhältnissetzung von Lerngegenstand und Selbst. Die Zeit wird in Selbstlernarchitekturen somit zu einem Lerngegenstand, an welchem sich Studierende ebenso abarbeiten müssen, wie an den konkreten, fachbezogenen Themen. Sie ist – als kontinuierlich mitlaufender Lerngegenstand – grundlegend mit verantwortlich, wie sich ein Wissensfeld für die Lernenden formiert. Es handelt sich einerseits um die Erkenntnis, dass Studierende zeitlich strukturieren und über ein gewisses Zeitmanagement verfügen müssen – dies betrifft die quantitative Dimension der Zeit und damit beispielsweise Fragen folgender Art: „Wie viel schaffe ich in der Zeit, die ich mir nehme?“, „Was kann ich schnell erledigen, was ist zeitlich gut kalkulierbar?“ sowie „Was passt noch in restliche Zeit, die ich füllen soll?“ Es sind zeitökonomische Überlegungen, die nicht selten die Wahl eines Inhalts der zur Verfügung stehenden Zeit unterordnen.²

-
- 1 Die Analyse in diesem Beitrag bezieht sich nicht auf die Selbstlernarchitektur @rs wie die übrigen Beiträge des Bandes, sondern auf eine Selbstlernarchitektur im Rahmen des Moduls „Lernen und Unterrichten“ im neuen Studiengang Primarstufe, der ab 2009 an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz angeboten wird. Auch hier bewegten sich die Studierenden auf individualisierten Lernwegen durch die Studienmaterialien und trafen in Lernberatungen auf die Dozierenden. Allerdings hatten die Studierenden eine größere Anzahl thematischer Schwerpunkte zur Auswahl. Sie mussten daher selbst weitreichendere Entscheidungen über die zeitliche Sequenzierung ihrer Lernaktivitäten treffen.
 - 2 So stellte auch Röthlisberger in seiner quantitativen Untersuchung fest, dass: „Studierende bei ihrer Zeitinvestition [sich] weniger an inhaltlichen Aspekten des Studienfortschritts orientieren, sondern sich eher den Zwängen der Zeitökonomie beugen müssen [...] dass Lernwegentscheide häufig aufgrund eines zeitlichen Calculus getroffen werden.“ (Röthlisberger 2008: 142).

Andererseits ist eine Form der „temporalen Aufmerksamkeit“ notwendig, welche individuelle, qualitative Fragen des Lernens betrifft wie: „In welcher Reihenfolge ergeben bestimmte Lern-Aktivitäten für mich einen Sinn?“, „Was muss ich zuerst wissen, damit ich das andere, das Neue, das Wichtige, besser verstehen kann bzw. was fehlt mir dazu?“, „Was kommt zuerst und was kommt danach und was verstehe ich –, kann ich jetzt schon und was noch nicht?“³ Diese Art des zeitbezogenen Fragens ist eine fortwährende Relationierung, ein Bezug von eigenzeitlichen Strukturen auf das Neue und Andere der Lerngegenstände, auf welches ein Lernender in einem Wissensfeld trifft (Berdelmann 2010: 112ff.). Im Hinblick auf Selbstlernarchitekturen kann dies als eine spezifische Umwandlung von *Synchronem* in *Diachrones* verstanden werden. In einem neuartigen Lernfeld sehen sich Lernende mit einer für sie noch konturlosen Menge an Neuem und Unbekanntem konfrontiert, welches für sie gleichzeitig nebeneinandersteht, das heißt, ohne Anhaltspunkte, die auf oben genannte zeitliche Fragen Antwortinweise geben können. In Lehr-Lernarrangements hingegen, die stärkere Strukturierung durch Dozierende aufweisen, sind Zeitsequenzen und Inhalte einander zugeordnet, es gibt klare Übergänge sowie Anfangs- und Endzeitpunkte. Über die zeitliche Strukturierung wird dabei ein Weg vorgezeichnet, den Lernende gehen können, der sie mit dem Lerngegenstand vermittelt. Im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens werden diachrone Strukturen nicht vorgefunden, sondern müssen erst erzeugt werden. Dies bedeutet unter anderem: Priorisierung des Stoffes, um sinnvolle Abfolgen festlegen oder auch Zeitspannen für Vertiefungen und Tempi des Voranschreitens herstellen zu können (Berdelmann 2010: 120ff.). Es handelt sich um einen Umgang mit Zeit insofern, dass Lernende das gleichzeitig gegebene Ganze des noch neuen, strukturlosen Wissens in eine diachrone Struktur verwandeln muss, damit sie für ihn einen Sinn ergibt. In Akten des Ins-Verhältnis-Setzens von neuen Lerngegenständen innerhalb eines Wissensfeldes zu sich selbst entsteht und verschiebt sich kontinuierlich der individuelle Bezug auf Bekanntes, bereits Gewusstes und Gekonntes als (vergegenwärtigte) *Vergangenheit* und auf Unbekanntes, noch nicht Gewusstes oder Gekonntes als (vergegenwärtigte) konkret antizipierbare *Zukunft*⁴. Erst innerhalb dieser Relationierung und der damit einhergehenden, anderen Hervorbringung von eigenzeitlichen Strukturen erhält das Neue eine bestimmte Form, die sinnstiftend ist. Hierzu müssen Lernende eine Vorstellung von einer erreichbaren Zukunft ausbilden, in der sie sich fortbewegen können, und die sie auch erreichen möchten – innerhalb eines Wissensfeldes. Genau diese Konstruktion einer vergegen-

3 Prange (2005) verweist im Rahmen der Operativen Pädagogik darauf, dass die Zeitlichkeit des Lernens durch die Differenz „schon jetzt : noch nicht“ charakterisiert ist und dass, „[...] alles, was sich uns überhaupt zeigt [...] entweder im Modus des Möglichen oder aktuell Wirklichen oder des immer und unveränderbar Gegebenen erscheint“ (Prange 2005: 121).

4 Vergegenwärtigte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Ekstasen der Zeitlichkeit, „zeigen die phänomenalen Charaktere des „Auf-sich-zu“, des „Zurück-auf“, des „Begegnenlassens-von“ (Heidegger 2001: 328).

wärtigten Zukunft ist es, die schließlich den noch konturlosen unbedeutenden Lerngegenstand Stück für Stück zugänglich macht und ihm eine konkrete Ausprägung verleiht. Mit Bezugnahme auf die sozialphilosophische Theorie der „Timespaces“ von Theodore Schatzki (2010) kann diese Zukunftsdimension, welche menschliche Aktivität immer mit konstituiert, genauer charakterisiert werden: „Most of the time a person acts for the sake of something and in doing so, she comes toward that thing. This coming towards is the future dimension of her activity. [...] In sum, a person when acting, comes toward a way of being departing from certain states of affairs. This acting-coming towards-departing from is the temporal structure of activity.“ (Schatzki 2009: 37) Es geht also um ein auf ein bestimmtes Ende oder Ziel ausgelegtes Handeln in der Zukunftsdimension, wobei dieses Handeln immer durch eine bestimmte Ausgangslage in der Vergangenheit motiviert bleibt.⁵ In anderen Worten heißt dies, dass eine Vorstellung von dem, wohin sich das eigene Lernen hin bewegen soll, grundlegend für die Aneignung von Lerngegenständen ist.

Durch die zeitigende Aneignung erhalten die Lernbewegungen in die Wissensfelder hinein eine bestimmte Qualität. Diese würde nicht entstehen, wenn Lernende von Anfang an eine diachrone Struktur auffinden, in die sie sich einfach „einfügen“ könnten, die ihnen einen Weg vorzeichnet, der durch Abfolgen, Übergänge, festgelegte Ausführlichkeit der Gegenstände und bestimmte Markierungen charakterisiert ist, kurz – durch Entfaltung einer angebotenen Denkstruktur. Die Umwandlung von Gleichzeitigkeit in Ungleichzeitigkeit kann anders ausgedrückt werden als doppelte Artikulation des Gegenstandes und der Aneignungsarbeit (vgl. Sünkel 1996).

Die dafür erforderliche Zeitkompetenz ist nicht einfach ein Kapital, das Lernende bereits mitbringen müssen, sondern welches eben durch die Tätigkeit auch hergestellt wird. So schreibt Wrana: „Mit der Veränderung von Steuerungspraktiken von der kursorischen Führung zur Führung der Selbstführungen gehen eine ganze Reihe von Leistungen an die Lernenden über und werden damit zu einer Herausforderung. In Selbstlernarchitekturen wird dies didaktisch so gestaltet, dass Selbstlernprozesse in Gang kommen, dass sie aber reflexiv werden und die damit verbundenen Zumutungen bearbeiten können.“ (Wrana 2008: 94). In zeitlicher Hinsicht stellt sich nun aber nicht nur eine Individualisierung der Lernzeiten ein, sondern auch die Herausforderung, mit der Synchronizität der vorgefundenen neuen Lerngegenstände in bestimmter Weise umzugehen und sie auf Zukunft zu beziehen, damit Lernprozesse überhaupt in Gang kommen können. Gerade dieses „In-Gang-Kommen“ von Selbstlernprozessen scheint dabei aber ein kritischer Aspekt zu sein: Besonders am Punkt des Beginns der Arbeit in Selbstlernarchitekturen kann ein Konflikt entstehen, der mit der die Transformation der synchronen Struktur des Wissensfeldes in eine auf eine Zukunft hin ausgelegte diachrone Struktur zu

5 Die Zukunft ist konstitutiv für die Gegenwart, so Heidegger, und zwar so, „daß sie zukünftig gewesen allererst die Gegenwart weckt“ (Heidegger 2001: 329).

tun hat; der gleichzeitig aber in einem Problem, welches die geforderte Autonomie und Selbstständigkeit in Selbstlernprozessen betrifft, wurzelt. Die damit zusammenhängenden Probleme kristallisieren sich in der Zeitdimension, präziser, im Setzen des Anfangszeitpunkts des selbstständigen Arbeitens. Im Folgenden soll dies an einigen empirischen Beispielen aufgezeigt werden.

3 Die Suche nach dem Anfang

In den Lernberatungsgesprächen, die im Rahmen des Arbeitens in Selbstlernarchitekturen vorgesehen sind, wird inhaltlich an den von Lernenden aktuell bearbeiteten Themen in den Wissensfeldern angesetzt. Ihre individuellen Lesarten sollen im Rahmen eines Austausches zwischen Dozierenden und Studierenden fachlich-disziplinären Lesarten gegenübergestellt werden, sodass diese für die Lernenden ebenfalls verfügbar werden können (vgl. Maier Reinhard/Ryter/Wrana in diesem Band). Häufig werden in den Gesprächen auch der Arbeitsprozess, das gewählte Vorgehen beziehungsweise die Lernwegentscheidungen der Studierenden in der Selbstlernarchitektur thematisch. Dies ist nicht selten mit dem Gespräch über Lesarten verknüpft, geht diesem beispielsweise voraus.

Die folgenden Auszüge sind verschiedenen Lernberatungsgesprächen (LB) entnommen, die mit den Studierenden während des Semesters stattfanden, sowie einem Gruppeninterview (GI), welches am Ende des Semesters mit allen Studierenden eines Kurses geführt wurde. Sie wurden ausgewählt, weil sich in ihnen exemplarisch zeigt, was zunächst als Herausforderung der ersten Strukturierung des Arbeitsprozesses erscheint. De facto ist dies aber ein zeitliches Problem, welches im Setzen eines Anfangszeitpunktes liegt. Im folgenden Auszug bestand die Schwierigkeit offensichtlich darin, überhaupt zu beginnen, der Anfang des Arbeitens in der Selbstlernarchitektur wurde stattdessen herausgezögert und die Studierenden begannen erst nach einigen Wochen mit dem tatsächlichen Bearbeiten des vorgefundenen Materials.

Das in einem Auszug dargestellte Gespräch fand ca. fünf Wochen nach Semesterbeginn statt:

D: Was war denn für Sie da jetzt so das Wichtigste, sind da jetzt vielleicht offene Fragen entstanden, die Sie gerne noch vertiefen wollen [...]?

S: Also Moment schnell, ich habe noch keine Texte gelesen. Ich habe einfach mal ein Überblick geschaffen, was da alles ist. Aber das bearbeitet habe ich noch nicht.

D: Sie haben sich die einzelnen Lernaktivitäten angeschaut?

S: Angeschaut, ja, aber ich habe den Text nicht gelesen, die Texte, die da dabei sind.

[...]

D: Ach so, Sie haben aber noch gar nicht richtig angefangen zu arbeiten.

S: Also, ich nicht, sicher nicht.

[...]

D: Sie haben sich vor allem nur das Material angeguckt.

S: Uns darüber informiert.

[...]

D: Es scheint hier irgendwie ein Missverständnis zu sein oder Unklarheit, wie man arbeitet in dieser Selbstlernarchitektur.

S: Ja, das ist schwierig das zu wissen, wenn man nicht ganz genau weiß, worauf, auf was nachher alles rauslaufen soll. (Auszug Lernberatungsgespräch)

Folgender Auszug, in dem eine Studierende den Beginn des Arbeitens in der Selbstlernarchitektur darstellt, ist dem Gruppeninterview entnommen. Im Gruppeninterview wurden die Studierenden retrospektiv zu ihrem Arbeitsprozess in der Selbstlernarchitektur während des Semesters befragt:

S. a: Am Anfang war das so ein bisschen: „Puh! Wie genau muss man das machen?“

Und dann ging man erst ein bisschen, versuchte man und dann hat man gemerkt, das bringt einem gar nicht so viel. Dann hat man eigentlich mehr so für sich geschaut:

„Was ist mir wichtig? Was brauche ich? Was könnten wir nutzen?“ (Auszug Gruppeninterview)

In den zwei Auszügen des Gesprächs und Interviews stellen Studierende den Arbeitsanfang als eine Herausforderung dar. Im ersten Auszug wird das Gewinnen eines Überblickes über das Material als etwas, das vor dem eigentlichen Arbeiten stattfand, thematisiert. Doch die informierende Sichtung des Materials wird von Dozierender (D.) als auch von Studierender (S.) nicht als Arbeitsbeginn eingestuft, sondern als Voraussetzung, anfangen zu können. Auf das Deutungsangebot der Dozierenden, dass anscheinend Unklarheiten bezüglich des Arbeitens in der Selbstlernarchitektur existierten, wird angegeben, dass die Schwierigkeit darin bestünde, nicht zu wissen, worauf das Ganze hinausläuft. Die Unsicherheit, die das Nicht-Wissen darüber, worauf alles hinauslaufen soll, erzeugt, betrifft die Aufgabe, das Synchrones, das Neue, das in den verschiedenen Wissensfeldern der Selbstlernarchitektur vorgefunden wird (z.B. in Form von Texten) und die eigene Bezugnahme darauf, zu strukturieren. Es handelt sich, präziser formuliert, um die Herausforderung der Umwandlung jenes Synchronen in Diachrones. Sich einen Überblick zu verschaffen bedeutet, erst einmal alles nebeneinanderstehen zu lassen. Dies bewältigen zu können, verlangt einen Maßstab, nämlich das vorgegebene Ziel, den Punkt, der hinterher erreicht werden soll. Das Resultat eines Lernprozesses wird also als dessen Voraussetzung eingefordert. Was an dieser Stelle Schwierigkeiten bereitet, um eine für die Studierenden sinnvoll erlebte Bezugnahme auf das Material vorzunehmen, ist die Antizipation einer konkreten Zukunft des eigenen Lernprozesses. Dies jedoch scheint offenbar an der Unterstellung zu scheitern, dass es eine ganz bestimmte, vorab von außen definierte Form gibt, in der am Ende die Arbeit und das Lernen resultieren sollen. Diese Unterstellung führt dann zu einer Suchbewegung nach dem richtigen Weg, die als Vorausset-

zung hat, sich zunächst einen Überblick zu verschaffen.⁶ So wird die eigentliche inhaltliche Beschäftigung mit dem Material für gut ein Drittel der Gesamtbearbeitungszeit im Semester aufgeschoben.

Diese Suchtendenz verdeutlicht sich im zweiten Auszug noch mehr. Die Überwältigung, die zu Beginn mit dem Material empfunden wird, beschreibt der Studierende in direkter Rede als „*Am Anfang war das so ein bisschen ,Puh! Wie muss man das machen?*“ Auch hier stellt sich die Frage, wie die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewerkstelligt werden soll, indem dem Lernarrangement zugeschrieben wird, dass es eine Art Regel gibt, eine richtige Art und Weise der Bearbeitung, die gefunden werden muss. Diese Unsicherheit, wie mit dem Arbeiten zu beginnen ist, dass es den richtigen Weg zu finden gilt, führt dazu, dass zuerst nur „*versucht*“ wird, „*ein bisschen gegangen*“ wird – eher probeweise und vorsichtig durch unbekanntes Terrain. Auch das wird noch nicht als Beginn des Arbeitsprozesses betrachtet. Obwohl die Studierenden über die Freiheitsgrade ihrer Entscheidungen in Selbstlernarchitekturen prinzipiell informiert wurden, zeigen sich bei ihnen ein Misstrauen und die Befürchtung, dass es am Ende doch wieder eine Regel gibt, eine Vorgabe und ein bestimmtes, gefordertes Endprodukt, welches dem ganzen Lernprozess eine konkrete Form auferlegt, die eingehalten werden soll. Des Weiteren gewinnt damit der eigene Lernprozess eine Art Prüfungscharakter, indem es etwas richtig zu machen gilt. Das Suchen nach einer bestimmten Zielvorstellung, einer antizipierbaren Zukunft von der Gegenwart aus, führt zum Dilemma dieses Studierenden. In diesem zweiten Auszug wird jedoch die Loslösung von der Suche nach externen Vorgaben durch das letztliche Entwerfen eigener Zielvorstellungen in Form auf eine Zukunft ausgerichteter, teleologischer Bezugnahmen (im Sinne Schatzkis) auf das Material und sich selbst dargestellt: „*[...] und dann hat man gemerkt, das bringt einem gar nicht so viel. Dann hat man eigentlich mehr so für sich geschaut: ,Was ist mir wichtig? Was brauche ich? Was könnten wir nutzen?*“ In dem Moment, in dem sich realisiert, dass das nur erkundende, versuchsweise „Gehen“ einem selbst keinen Nutzen bringt, wird eine zielorientierte Bezugnahme auf das Tun in Richtung Zukunft vorgenommen. Die folgenden Fragen betreffen schließlich die eigenen Ziele, die eigenen Wünsche und stellen in der Logik selbstgesteuerten Lernens den Kontrapunkt zu der Unterstellung pädagogischer, einziger Ziele dar.

Das Problem wird von einer anderen Studierenden im Zusammenhang mit Freiheit noch expliziter thematisiert.

S. b: Also, ich fand es allgemein schon schwierig, am Anfang die ganz große Freiheit zu haben. Also, wir wussten auch nicht, ja sind wir jetzt auf dem richtigen Weg?

6 Angemerkt sei, dass die Dozierende die Befürchtungen der Studierenden insofern nicht aufhebt, da mit der Aussage: „Es scheint hier irgendwie ein Missverständnis zu sein oder Unklarheit, wie man arbeitet in dieser Selbstlernarchitektur.“ eine bestimmte, wenn auch unspezifische Vorstellung über die Art des Arbeitens in der Selbstlernarchitektur ausgedrückt wird.

Machen wir das richtig? Es war schwierig, abzuwägen, ob man trotzdem etwas falsch machen konnte oder nicht.“ (Auszug Gruppeninterview)

Diese Studierende stellt den Wunsch dar, sich der Richtigkeit des eigenen Vorgehens zu vergewissern. Darin ist auch eine Schwierigkeit der Verortung der eigenen Leistung impliziert. Dies wird bei gleichzeitiger Vermutung pädagogischer Intentionen und dem Wissen um die Autonomieerwartung, die das Arbeiten in Selbstlernarchitekturen rahmt, als Ambivalenz und große Belastung wahrgenommen. Die Aussagen der Studierenden transportieren die Unterstellung, dass es sich bei den Selbstlernarchitekturen immer noch um eine Form des Lehrens und Lernens handelt, die einen bestimmten Weg in der Aneignung des Lerngegenstandes beinhaltet, eine bestimmte Form des Reüssierens an den Lernaktivitäten und -aufgaben einschließt und somit auch von einer richtigen Lesart und nicht von vielen Lesarten der Gegenstände ausgeht. Damit stellt das Arbeiten in der Architektur eine Prüfungssituation dar, in der die Lernenden zeigen müssen, dass sie es richtig machen, und dies bereits von Anfang an. Der Unterschied zur ihnen bekannten Prüfungsaufgabenstruktur liegt darin, dass sie hierbei den Stoff, der geprüft wird, noch nicht kennen und bereits in der Aneignung selbst die Prüfung sehen. Das dabei entstehende zeitliche Problem liegt darin, den Anfang des Arbeitsprozesses zu setzen und zu strukturieren, weil, zeitlich betrachtet, die Antizipation einer durch Lernen zu erreichenden Zukunftsvorstellung als Endpunkt durch die Suchbewegung nach dem richtigen, geforderten Lernprozess blockiert wird. Damit kann das Ziel vorerst nur sein, den richtigen Weg zu finden, um ihn dann zu gehen. Da dies aber in der Struktur von Selbstlernarchitekturen nicht angelegt ist, zögert sich die inhaltliche Beschäftigung mit den Themen hinaus.

4 Thematisierung von Zeit in Lernberatungen

Eine abschließende Frage ist nun, inwieweit die Infragestellung der Legitimität der eigenen Entscheidungen und Lesarten mit der Konsequenz der Unsicherheiten bezüglich der Organisation des Arbeitsprozesses, in Lernberatungsgesprächen thematisiert und bearbeitet werden kann. Lernberatungsgespräche sollen Orte des fachlichen Austausches über Lesarten und der Entstehung von Reflexivität sein. Damit werden Lernende als bereits kompetente autonome Lernende adressiert und als solche, die lernen wollen, die selbstbestimmt sind.⁷ Die Logik von Selbststeuerung im Lernen impliziert, dass der Lernende „eige-

⁷ Die „Spielzüge“ des Lernberatungshandelns bringen „Autonomiezuschreibungen, aber auch Autonomieerwartungen an Studierende“ mit sich (Maier Reinhard/Ryter/Wrana in diesem Band).

ne Wünsche exploriert, seine Ressourcen und individuellen Besonderheiten kennt, nutzt und ausbaut, eigene Schwächen offenlegt und sie überwindet und in jeder Hinsicht sein Leben in seine eigene Hand nimmt.“ (Lehmann-Rommel 2004: 271f.) Gerade in Settings, in denen der Lernende dazu aufgefordert ist, sein Lernen reflexiv darzustellen, sei es in Portfolios, Abschluss- oder Zwischenpräsentationen oder Wissensplattformen, kann dies zu retrospektiven Sinnzuschreibungsprozessen des eigenen Handelns führen, welche die auf einer anderen Ebene liegenden faktischen Handlungsgründe und Motivationen der Lernenden verdecken. Rabenstein verweist im Zusammenhang mit Portfolios auf diesen Sachverhalt der nachträglichen Reflexion, der retrospektiven Erläuterungen und eigenen Bewertungen: „Konstruiert wird hier die Vorstellung eines in der Retrospektive als sinnvoll erlebten Lernweges, der als eine Abfolge von rational begründbaren und subjektiv sinnvollen Entscheidungen in der Retrospektive darstellbar ist [...]. Von Schülern in der Regel bloß pragmatisch getroffene Entscheidungen, z.B. aus zeitökonomischen Gründen (weil es schneller geht), aus sozialen Gründen (weil die Freundin es macht), aus strategischen Gründen (weil der Lehrer es fordert), versehen die Schüler nun mit aufwendigen Begründungen, warum es für sie persönlich subjektiv sinnvoll war, sich für dies und jenes zu entscheiden.“ (Rabenstein 2007: 48) Letztlich handele es sich dabei um eine Einübung von Sinngebungsprozessen: „Selbstständig zu arbeiten bedeutet in der Logik des Portfolios immer genau zu wissen, was man tut, warum man es tut und für sinnvoll hält oder doch dieses im Nachhinein darzustellen bzw. konstruieren zu können.“ (Rabenstein 2007: 47)

In Lernberatungsgesprächen sollen individuelle Lesarten dargestellt werden, dabei kann auch die Herangehensweise an das Material und das eigene lernende Vorgehen, das mit der Herausbildung der Lesart verknüpft ist, thematisch werden. Ebenso kann darin etwa jeder Schritt in der Selbstlernarchitektur gemäß der geforderten selbstständigen Entscheidungsfällung aufgrund von Interesse und Lernmotivation zwecks Wissenszuwachses begründet werden. Doch ob es darum geht, die von den Lernenden unterstellte, versteckte Prüfungsstruktur des Arbeitsauftrages, die es aus Sicht der Studierenden gemäß aller bisherigen Lernerfahrung in Schule und Hochschule geben müsste, als möglichst kompetenter Lernende zu bestehen, kann weniger leicht angesprochen werden.

In folgendem Auszug wird im Zusammenhang mit Erzählungen über die anfänglichen Entscheidungen zum Arbeiten in Selbstlernarchitekturen die eigentliche Herausforderung, das Problem der Zeitigung des Synchronen, von einer ausführlichen Darlegung des effektiven Zeitmanagements der zwei Studierenden überdeckt. Die beiden haben erst in der Mitte des Semesters das erste Material mit den Lernaktivitäten geöffnet. Im Nachhinein begründen sie ihr Vorgehen:

S. 1: Wir haben uns erst einmal einen Überblick geschaffen und dann entschieden, was uns interessiert. Schließlich haben wir es auf zwei Brennpunkte reduziert und dann dort verschiedene Dinge, ja Unterkapitel, bearbeitet.

S. 2: Also, Kooperatives Lernen und Handelndes Lernen. Weil, wir haben angefangen mit dem Kooperativen Lernen und dann einmal pro Woche zwei, drei Stunden daran gearbeitet. Beim Kooperativen Lernen haben wir mehr am Anfang die Texte gelesen und Filme geguckt. Und beim Handelnden Lernen haben wir dann auch die Aufgaben dazu gelöst.

[...]

S. 1: Wir haben jetzt versucht, von Anfang etwas besser zu planen, und wir haben geguckt, also eigentlich immer am Donnerstag und Freitagmorgen haben wir beide Zeit, etwas für das Studium zu machen, und das haben wir eigentlich auch wirklich gemacht. Aber es ist schon so am Anfang, es ist eigentlich sauviel und, das ist ja klar, weil es könnte zwei Jahre füllen. Und einfach am Anfang, das haben wir jetzt nicht so erwähnt, erst mal überhaupt zu gucken, was interessiert mich und was nicht? Weil ich mache das nicht so gerne: einfach etwas zu machen, damit es gemacht ist. Wir haben also am Anfang geguckt, was interessiert uns überhaupt und das dann herauskopiert und nicht einfach alles kopiert, sondern geguckt, was interessiert uns und das auch bearbeitet. (Auszug Lernberatungsgespräch)

Hier wird in der nachträglichen Beschreibung der Arbeitsbeginn in der Selbstlernarchitektur als ein bewusst durchdachter und rational geplanter Akt konstruiert. Zunächst wird die Sicherung der zeitlichen Kontinuität des Arbeitens mit den dafür geschaffenen wöchentlichen Zeitfenstern erläutert, - damit wird effizientes Zeitmanagement betont. Anschließend wird die weitere Organisation des Vorgehens dargelegt: Bevor begonnen werden kann, wird ein Überblick geschaffen, danach eine gezielte Auswahl der Themen möglich, schließlich das selektierte Material vorbereitet und dann bearbeitet. In der Darstellung der Studierenden verschwindet die mindestens siebenwöchige zeitliche Lücke, die von Semesterbeginn bis zum Moment des Anfangens entstanden ist, stattdessen erscheint die Arbeit als logisch begründete Abfolge von nahtlos aufeinander aufbauenden Handlungen. Der einzige mögliche Hinweis auf die Schwierigkeit des Anfangs liegt in dem Satz: „*Aber es ist schon so am Anfang, es ist eigentlich sauviel und, das ist ja klar, weil es könnte zwei Jahre füllen.*“ Im Empfinden des *Vielen* zu Beginn als Belastung zeigt sich das Problem des synchronen Neuen als große Materialmenge, die vorgefunden wird und noch keine festgelegte, lernbare Struktur aufweist. Diese Belastung wird aber nicht weiter thematisch, stattdessen wird der Anfang als Zeitpunkt der Materialsichtung und -auswahl konstruiert, auf den direkt die Vorbereitung des Materials folgt: „*Wir haben also am Anfang geguckt, was interessiert uns überhaupt und das dann herauskopiert und nicht einfach alles kopiert.*“ Die Auswahl basiert auf der Frage nach eigenen Interessenslagen und gerade nicht auf der einfachen Bearbeitung dessen, was vorgefunden wird: „*Weil ich mache das nicht so gerne: einfach etwas zu machen, damit es gemacht ist.*“ Damit bringt die Studierende eine intrinsische Motiviertheit zum Ausdruck und stellt diese externen Vorgaben gegenüber. Das Lernberatungsgespräch wird so zu einem Ort, an dem die beiden Studierenden selbstständiges und autonomes Arbeiten bewei-

sen wollen. Dass zu Beginn gar nicht gearbeitet wurde, bleibt über die nachträgliche, sinnvolle Konstruktion von begründeten Einzelschritten verdeckt und somit nicht thematisiert. Stattdessen wird der von den Studierenden vermutete, vom pädagogischen Setting der Selbstlernarchitektur geforderte Weg der selbstständigen und wohlbegründeten Entscheidungsfällung nachgezeichnet, die Organisation des eigenen Lernens und Wissenszuwachses als erfolgreich konstruiert und sich damit als kompetente Lernende dargestellt.

Das Problem des Anfangens in den hier dargestellten Beispielen ist einerseits eine Konsequenz des Entzugs einer Vorleistung von Zeitigung, die nun in umfangreichem Ausmaß von den Studierenden selbst vollzogen werden muss. Andererseits ist es ein Resultat ihres Misstrauens der Aufforderung und Erwartung gegenüber, eigene Lernwegentscheidungen zu treffen und dabei individuelle Lesarten zu bilden, die als legitim gelten dürfen. Stattdessen wird vermutet, dass es doch einzig gültige und letzte Lesarten gibt, die über einen bestimmten Arbeitsweg durch die Selbstlernarchitektur rekonstruiert und angeeignet werden müssen. So geraten die Lernenden in eine Krise, die sich zwischen der Notwendigkeit im Voraus wissen zu müssen, was das Resultat des Lernprozesses sein soll, – im Sinne einer antizipierbaren Zukunft sowie eines Wegs, der sicherlich dort hinführt – und dem Vorführen von Selbstständigkeit aufspannt.

In Lernberatungen ist die Zeit ein zentrales Thema hinsichtlich der Organisation von Arbeitsprozessen und der Schaffung von Lernzeiten. Der Umgang mit Zeit im Sinne der hier angesprochenen Herausforderung Zeitigung ist möglicherweise nur innerhalb der Thematisierung vom Problem des Anfangs des Arbeitens in Selbstlernarchitekturen transportiert. Lernberatungsgespräche sind damit auch gleichzeitig der Ort, an dem die Unsicherheiten und damit verbundenen impliziten Unterstellungen über den „richtigen“ Lerngegenstand und -weg aufgegriffen werden könnten, wenn diese nicht durch nachträgliche Sinngebungskonstruktionen dethematisiert werden. Die herangezogenen Auszüge zeigen zumindest, dass über das Aufgreifen von zeitlichen Facetten des Arbeitens ein Zugang gewonnen werden kann.

Literatur

- Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderbon: Schöningh.
- Danner, Daniela. (2008): Lineare Zeit oder Eigenzeit. Ein Vergleich zweier Grundschulen. In: Zeiher, Helga; Schröder, Susanne (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten. Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa, S. 111–122.
- Edelstein, Wolfgang (2008): Entwicklungszeit, soziale Voraussetzungen der

- Schüler und das schulische Zeitregime. In: Zeiher, Helga; Schröder, Susanne (Hg.): Schulzeiten, Lernzeiten. Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa, S. 41–44.
- Geißler, Karl-Heinz (1997): *Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben.* Weinheim: Beltz.
- Heidegger, Martin (2001): *Sein und Zeit.* Tübingen: Niemeyer.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS, S. 261–284.
- Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.) (2008): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen.* Opladen: Budrich.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeitgestalt der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin (2007): *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik.* In: Reh, S.; Rabenstein, K. (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern.* Wiesbaden: VS, S. 39–59.
- Röthlisberger, Ernst (2008): *Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen.* In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen.* Opladen: Budrich, S. 103–146.
- Schatzki, Theodore (2009): *Timespace and the Organization of Social Life.* In: Shove, Elizabeth; Trentmann, Frank et al. (Hg.): *Time, Consumption and Everyday Life. Practice, Materiality and Culture.* Oxford: Berg, S. 35–48.
- Schatzki, Theodore (2010): *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events.* Lanham: Lexington Books.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik.* Juventa: Weinheim.
- Wrana, Daniel (2008): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen.* In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen.* Opladen: Budrich, S. 31–102.
- Zeiher, Helga (2008): *Für eine ungewisse Zukunft lernen.* In: Zeiher, Helga; Schröder, Susanne (Hg.): *Schulzeiten, Lernzeiten. Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen.* Weinheim: Juventa, S. 31–40.
- Zeiher, Helga; Schröder, Susanne (Hg.) (2008): *Schulzeiten, Lernzeiten. Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen.* Weinheim: Juventa.