

Rüedi, Jürg

"Bin am Text Lesen und Fragen beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...". Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung

Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress Ltd. 2008, S. 171-202. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Rüedi, Jürg: "Bin am Text Lesen und Fragen beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...". Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung - In: Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress Ltd. 2008, S. 171-202 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85272 - DOI: 10.25656/01:8527*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85272>

<https://doi.org/10.25656/01:8527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <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.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 1

Christiane Maier Reinhard
Daniel Wrana (Hrsg.)

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur
Dynamik von Selbstlernprozessen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2008

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 bei Budrich UniPress 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 Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-06-3
DOI 10.3224/94075506

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber	7
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Einleitung	
Empirische Forschung zur Lehrerbildung mit Selbstlernarchitekturen ...	11
<i>Daniel Wrana</i>	
Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen	
Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen	31
<i>Ernst Röthlisberger</i>	
Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen	103
<i>Peter Moser</i>	
In Einsamkeit studieren?	
Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur	147
<i>Jürg Rüedi</i>	
„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung	171
<i>Barbara Ryter Krebs</i>	
„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“?	
Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen	203
<i>Christiane Maier Reinhard</i>	
Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung	249
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Kontexte	311
Die Autorinnen und Autoren	329

„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“.

Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung

Jürg Rüedi

1 Einleitung

Im Zentrum des folgenden Beitrags sollen persönliche Lernstrategien stehen, wie sie im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse von der lernenden Person selber, aber auch von den sie begleitenden Dozierenden beobachtet und festgehalten werden. Methodisch gesehen handelt es sich um eine qualitative Fallstudie, welche die emotionale und soziale Welt einer lernenden Person ins Zentrum stellt, ohne diese auf einige wenige Variablen zu reduzieren. Mit dem Stichwort „qualitative Fallstudie“ ist das im Folgenden angewandte methodische Vorgehen allerdings noch zu wenig präzise erklärt, weil damit, so Lamnek, keine „spezifische und isolierte Technik der empirischen Sozialforschung“ (Lamnek 2005: 298) gemeint ist, sondern ein ganzes Spektrum von sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden. Gemeinsam ist all diesen Methoden das Bestreben, „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek 2005: 299). Dieses Ziel des ganzheitlichen und damit realistischen Bildes verfolgt auch die im Weiteren in Anlehnung an Kraimer (2000) und Wernet (2000) zu Grunde gelegte Methode der „Fallrekonstruktion“. Mit den Worten Kraimers: „Die fallrekonstruktive Forschung ist auf die empirische *Strukturerschließung* menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung („Fall“) zugrunde liegenden Struktureigenschaften gerichtet“ (Kraimer 2000: 23).

Mit „menschlicher Lebenspraxis“ sind beim Beispiel der Selbstlernarchitektur @rs (vgl. Fomeck/Gyger/Maier Reinhard 2006) selbstgesteuerte Lernprozesse im Distance-Learning gemeint, die gegenüber Lehr- und Lernprozessen in kursorischen Lehrveranstaltungen ihre Eigenheiten aufweisen. In üblichen Kursen und lehrergesteuerten Lektionen werden den Lernenden viele Entscheidungen abgenommen. So wird ihnen zum Beispiel gesagt, welche Inhalte sie bis wann zu lesen oder zu lernen haben. Selbstlernprozesse verlaufen insofern anders, als dass die Lernenden viele Entscheidungen zu fällen haben, sie müssen ihre Lernprozesse selber steuern und größere Zeiträume planen, als dies beim kursorischen Unterricht verlangt wird. Aus motivationspsychologischer Sicht spricht vieles dafür, dass dieser eigene Entscheidungsspielraum die intrinsische Motivation der Lernenden erhöht. So geht DeCharms (1968) zum Beispiel davon aus, dass intrinsisch motiviertes Ver-

halten aus dem Bedürfnis nach „persönlicher Verursachung“ resultiere. Nur wenn die Person das Gefühl habe, frei von äußerem Druck entscheiden zu können, sei sie wirklich intrinsisch motiviert. Deci und Ryan (1985, 1993) gehen in ihrer „Selbstbestimmungstheorie“ davon aus, dass intrinsisch motiviertes Verhalten nur dadurch entstehen könne, dass sich die betreffende Person als kompetent und selbstbestimmt erlebt. Im Lichte konstruktivistischer Theorien könnte zugunsten eigener Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden ins Feld geführt werden, dass das Lehren zugunsten des Lernens in den Hintergrund treten müsse, damit sich der Lernende in einer eigenaktiven Position befinde, während dem Lehrenden die Aufgabe zukomme, Lernumgebungen oder Werkzeuge zur eigenen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). So werde die intrinsische Motivation der Lernenden verbessert, wenn sie gleichsam konstruierend und eigenaktiv an die Sache herangehen könnten.

Das Konzept der „Selbstlernarchitektur“ (Forneck 2006: 37ff.) und damit das Projekt @rs geht weder von konstruktivistischen, noch von motivationspsychologischen Theorieprämissen aus, findet sich mit diesen jedoch in dem Punkt, dass Eigenaktivität und Wahlmöglichkeiten eine konstituierende Bedingung des Lernprozesses in der Selbstlernarchitektur und zu fördern sind. Um die Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Zugang zu den Lerngegenständen in der Lernarchitektur zu erhöhen, ist diese so aufgebaut, dass die Sachverhalte/Lerngegenstände in inhaltlicher Komplexität angesprochen werden und zu jedem Lernzeitpunkt viele Lerninhalte und -materialien offen stehen. Forneck und Springer sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Überangebot an Materialien“, das vorhanden sein muss, „um ein möglichst breites Spektrum persönlicher Lerninteressen und Vorkenntnisse abzudecken und die individuelle Bearbeitung der unterschiedlichen Themen strukturell überhaupt erst zu ermöglichen“ (Forneck/Springer 2005: 139).

Die Lernenden stehen somit meistens vor Wahlen und Entscheidungen. Außer gegen Ende der Lernarchitektur, wenn es gilt, die letzten, gleichsam übrig gebliebenen Lernaufgaben zu lösen, aber auch dies wäre dann schon eine spezifische Form und Ergebnis ihrer je eigenen Lernorganisation. Sie haben zum Beispiel die Entscheidung zu treffen, welchen Stoff sie in welchem Zeitraum behandeln wollen. Man könnte auch von der „Qual der Wahl“ sprechen, weil die Lernenden ja wählen müssen, um vorwärts zu kommen und mit dem gesamten Lernpensum fertig zu werden. Die Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten sind somit nicht grenzenlos. Trotzdem bestehen für das Individuum im Gegensatz zu kursorischem Unterricht in Selbstlernarchitekturen wesentlich mehr Entscheidungsspielräume, die genutzt werden können oder eben nicht. Die Fähigkeit, den vorhandenen Entscheidungsspielraum sinnvoll zu nutzen – die Lernpsychologie spricht in diesem Zusammenhang auch von „Lernstrategien“ –, wird zu einer wichtigen Voraussetzung erfolgreichen und persönlich befriedigenden Lernens in

Selbstlernarchitekturen. Angesichts der hiermit postulierten Bedeutung von Lernstrategien sollen diese zuerst einmal definiert und im Lichte der aktuellen Forschung beleuchtet werden.

2 Was versteht die Forschung unter „Lernstrategien“?

„Lernstrategie“ ist ein heute heterogen verwendeter Begriff, welcher verschiedenste Aktivitäten des Individuums fokussiert, das vor der Notwendigkeit steht, sich die Welt oder gewisse ihrer Ausschnitte lernend zu erschließen. Wild bezeichnet den Terminus „Lernstrategie“ darum als ein „grob umrissenes Konzept, dessen gemeinsame Basis in der Beschreibung von Verhaltensweisen (Lernformen‘, ‚Lernstilen‘, ‚Lernfertigkeiten‘) besteht, die zur Bewältigung von Lernaufgaben dienen können“ (Wild 2005: 193).

Lernstrategien werden auch mit Handlungsplänen übersetzt, die das eigene Lernen steuern und lenken sollen. Der Begriff „Strategie“, der etymologisch mit „Feldherrenkunst“ oder mit „geschickter Kampfplanung“ übersetzt werden könnte, weist auf die Notwendigkeit hin, im Leben manchmal weit-sichtig und taktisch-kalkulierend vorzugehen, wenn man Erfolg haben will. Kurzfristige Höchstanstrengungen genügen oft nicht. Lernstrategien werden auch mit jenen Verhaltensweisen und Gedanken in Verbindung gebracht, die Lernende über längere Zeiträume aktivieren und motivieren und so die Prozesse von Wissenserwerb und Wissensspeicherung steuern. Die Dimension der Behaltensleistung muss somit beim Definieren von Lernstrategien mitberücksichtigt werden, weil ohne Behalten, ohne Speicherung kein Lernen möglich ist. Synonym verwendet werden darum manchmal die Begriffe „Lerntechnik“ oder „Lern- und Gedächtnisstrategien“. Schmid erwähnt unter dem Doppeltitel „Lernstrategien und Lerntechniken“ vielfältige Tätigkeiten, die Lernen und Behalten effektiver und effizienter machen sollen, „zum Beispiel Elaborieren, Organisieren/Strukturieren und Memorieren; Planen, Überwachen und Regulieren; Anstrengung und Aufmerksamkeit steuern, Zeitmanagement optimieren, Kooperieren; Textlernstrategien verwenden, Unterstreichen und Markieren, Erstellen von Grafiken und Tabellen, Concept Mapping, Zusammenfassen, Fragen stellen; emotional-motivationale Stützstrategien einsetzen oder verschiedenste Hilfsmittel nutzen...“ (Schmid 2006: 322).

Unterschiede in der Begriffsfestlegung zeigen sich zum Beispiel auch daran, ob der Akzent auf kognitive Prozesse gesetzt wird oder ob motivationale, emotionale oder gar unbewusste Faktoren im Sinne der psychodynamischen Theorie (vgl. Arnold 2005) miteinbezogen werden.

Wild verbindet den Begriff „Lernstrategie“ mit kognitiven Prozessen, er schreibt: „Unter einer kognitiven Lernstrategie wird ein Set spezifischer kog-

nitiver Prozeduren und diese unterstützende Verhaltensweisen gefasst, das Personen zur Enkodierung und Speicherung neuer Wissensbestände einsetzen“ (Wild 2000: 59). Er unterscheidet kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien:

Kognitive Lernstrategien stehen im Dienste der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Unterschieden werden hier die Tätigkeiten „Organisieren“, „Elaborieren“, „Kritisches Prüfen“ und „Einprägen durch Wiederholen“. Durch Wiederholungen soll eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis erreicht werden. Mit dem „kritischen Prüfen“ soll eine Vertiefung des Lerninhalts erreicht werden, indem Gegenargumente widerlegt und genauere Begründungen hinzugefügt werden. Mit „Elaborationsstrategien“ sind solche gemeint, die das neue Wissen aktiv in das bisherige Wissen einbetten, zum Beispiel mit dem Herstellen neuer Bilder. Unter „Organisationsstrategien“ versteht Wild Lernaktivitäten, „die durchgeführt werden, um einen zu bewältigenden Stoff in geeigneter Weise auf dem Hintergrund der Lernziele und des eigenen Vorwissens zu reorganisieren“ (Wild 2005: 195).

Metakognitive Lernstrategien haben die Funktion, eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte zu gewährleisten. Sie können auf die „Planung“, die „Selbstüberwachung“ (= self-monitoring) oder die „Regulation bei Verständnisschwierigkeiten“ ausgerichtet sein. Eine genaue Planung soll zum Beispiel das Abschließen gewisser Lernschritte innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit ermöglichen. Die Selbstüberwachungsstrategie bezweckt die ständige Kontrolle des eigenen Lernerfolgs, indem zum Beispiel das eigene Verständnis den Kolleginnen und Kollegen mitgeteilt wird, um so sicher zu gehen, dass man sich nichts vormacht. Die Strategie der „Regulation bei Verständnisschwierigkeiten“ bezieht sich auf die bewusste Berücksichtigung von selbst diagnostizierten Lernschwierigkeiten.

Als *ressourcenbezogene Lernstrategien* werden Maßnahmen, welche sich auf die eigene Anstrengung und die Arbeitsökonomie beziehen, bezeichnet. Wild versteht darunter die „Selbstmanagementkompetenzen der Studierenden...“, die Lernaktivitäten insgesamt organisieren“ (Wild 2005: 196). Damit sind einerseits „Anstrengungen“, „Konzentration“ und „Willensstärke“, aber auch „Aufmerksamkeit“, „Zeitmanagement“, „Lernumgebung“, „Lernen mit Studienkollegen“ und „Literaturbereitstellung“ gemeint. Auch die Arbeitsplatzgestaltung, welche Ablenkungen wie Fernsehen oder Haustiere vermeiden soll, gehört zu den ressourcenbezogenen Lernstrategien. Gewisse Parallelen zu dem, was die Wiener Entwicklungspsychologin Lotte Schenk-Danzinger „Stützfunktionen der Intelligenz“ bezeichnete, ergeben sich, indem diese schon vor über 30 Jahren erkannte, dass Arbeitshaltung, Pflichtgefühl oder Einsatzbereitschaft notwendig sind, wenn Lernleistungen erfolgreich vollbracht werden sollen (vgl. Schenk-Danzinger 1988: 264).

Allen drei Kategorien von Lernstrategien nach Wild (2000) gemeinsam ist, dass sie auf ein Lernziel ausgerichtet sind und dazu beitragen, mit Hilfe

eines wirksamen Lernprozesses ein positives Ergebnis zu erreichen. Kritisiert werden kann seine Konzentration auf kognitive Prozesse, welche den Zusammenhang von Lernen und Emotionen/Motivationsprozessen zu wenig berücksichtigt. In Selbstlernumgebungen ist zum Beispiel die Emotionsregulation, z.B. der Umgang mit Frustrationen, von größter Bedeutung. Wenn Mandl und Friedrich davon ausgehen, „dass motivational-emotionale Bedingungen und Strategien das Lernen eher indirekt beeinflussen, indem sie sich beispielsweise auf das Ausmaß an investierter Anstrengung/Ausdauer, auf die Aufgabenauswahl (z.B. Schwierigkeit, Inhalt der von einer Person gewählten Lernaufgaben) sowie auf die Wahl entsprechender kognitiver und metakognitiver Lernstrategien auswirken“ (Mandl/Friedrich 2006: 7), könnte man einwenden, dass Behaltens- und Speicherprozesse – und sie zählen ja substantiell zum Lernen – sehr direkt von Emotionen und Motivationen gesteuert/gefördert werden. Edelmann schätzt zum Beispiel den Einfluss von Emotionen auf die kognitive Informationsverarbeitung als „umfassend“ ein und schreibt zur Begründung: „Bower (1981) untersuchte den selektierenden Einfluss von Emotionen. Die Gefühle einer Person wirken bei der Informationsverarbeitung als selektiver Filter. Der Filter ist durchlässig für Material, das mit der Stimmung des Wahrnehmenden übereinstimmt, nicht aber für inkongruentes Material. Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials. Vergessen wird vor allem der mangelnden subjektiven Wichtigkeit des Materials und der fehlenden Aufmerksamkeit bei der Informationsaufnahme zugeschrieben. Isen und Means (1983) konnten zeigen, dass positiv gestimmte Versuchspersonen im Vergleich zu Personen mit neutraler Stimmung bei komplexen Aufgaben besser in der Lage waren, mit der Komplexität umzugehen und dass sie schnellere und effizientere Entscheidungen trafen“ (Edelmann 2000: 242).

Intensive Gefühle, positive Stimmungen und dementsprechende Emotionen sind demnach für den gelingenden Lernprozess – und damit auch für das Verständnis von Lernstrategien – von großer Bedeutung, sie können nicht ausgeklammert oder randständig behandelt werden. Ich werde in diesem Beitrag darum emotionale Aspekte von Lernstrategien mitberücksichtigen und gewichten, weil ich davon ausgehe, dass sie für Lernprozesse zentral sind (vgl. Moser i.d.Bd.). Berücksichtigen werde ich im Folgenden auch lebensgeschichtlich-biografische Aspekte, weil jedes Individuum eine eigene Lerngeschichte hat. Die Pädagogische Psychologie verwendet in der Tradition von Shavelson (1976) den Begriff „Selbstkonzept“, unterscheidet akademische sowie soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzepte und meint damit, dass ein Individuum in jedem dieser Bereiche im Laufe seiner Sozialisation direkte und indirekte Rückmeldungen erhält, die zu einem bereichsspezifischen Selbstkonzept verarbeitet werden. Folgt man der Tradition von Shavelson, ist anzunehmen, dass zum Beispiel die bisherigen Schulerlebnisse

und Rückmeldungen im Fach Mathematik einen Einfluss darauf haben, wie eine Lehramts-Studentin die Leistungsanforderungen der Mathematik-Didaktik erfüllen kann. Über welche Lernstrategien eine Studentin/ein Student verfügt, hätte somit einen Zusammenhang mit dem jeweiligen mathematischen Selbstkonzept. So lässt sich schlussfolgern, dass Lernstrategien gleichzeitig eine lernbiografische wie eine bereichsspezifische Dimension haben, wenn man sie umfassend verstehen will. In der Folge soll darum von einem gegenüber kognitionspsychologisch orientierten Ansätzen erweiterten Verständnis von Lernstrategien ausgegangen werden, das nebst kognitiven auch emotionale, lebensgeschichtlich-biografische und bereichsspezifische Dimensionen beinhaltet. Ein so erweitertes Verständnis von „Lernstrategien“ trägt auch dem Einwand von Forneck Rechnung, dass sich „in der metakognitiven Forschung die Inhaltsunabhängigkeit von Lernmethoden empirisch nicht hat nachweisen lassen“ (Forneck 2006: 56). Auch die Metaanalyse von Hattie, Biggs und Purdie (1996) weist in diese Richtung, indem sie zum Schluss kam, dass eine direkte Vermittlung von allgemeinen, also auf verschiedenste Lerninhalte anwendbare Strategien in der Regel nicht effektiv sei, mehr Erfolg verspräche die Förderung domänenspezifischer Strategien.

Bevor nun das fallrekonstruktive Vorgehen mit dem soeben erläuterten Fokus „Lernstrategien“ dargestellt werden soll, werden im nächsten Kapitel noch einige Vorbemerkungen zum Gesamtprojekt @rs vorangestellt, damit die weiteren Kapitel im Kontext eingeordnet und verstanden werden können.

3 Entstehung des Materials der Fallrekonstruktion

Für die Entstehung des vorliegenden Beitrags sind zwei Phasen zu unterscheiden, nämlich eine Durchführungs- und eine Rekonstruktionsphase. Die Durchführungsphase lag im Sommersemester 2005. In diesem Zeitraum fanden die Lernprozesse der betreffenden Studierenden im Rahmen der beiden Selbstlernarchitekturen „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ statt. Die Selbstlernarchitekturbeiträge der sieben Fächer sind im Band „Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung“ (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) genauer beschrieben. Die Vermittlungstätigkeiten dieser sieben beteiligten Dozierenden waren in apersonale Medien (Selbstlernarchitekturen) verlagert. Gleichzeitig fanden Studienberatungen statt, welche zum Ziele hatten, die Förderung reflexiver Einstellungen zu unterstützen. Im Rahmen dieses Sommersemesters entstand eine umfangreiche Datenbasis, die dann in der zweiten Phase, der Rekonstruktionsphase, vom Herbst 2005 an zum Ausgangspunkt eines gemeinsamen Forschungsprojekts wurde. Die empirisch-qualitative Untersuchung ging u.a. der professionstheoretischen Fragestellung nach, ob reflexive Einstellungen in Selbstlernprozessen gefördert werden können. Ich situierte meine persönliche

Fragestellung in diesem Kontext und entschied mich für eine Fallrekonstruktion. Jede Fallrekonstruktion, welche „die empirische Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000: 23) zum Ziele hat, braucht dazu Materialien, wie sie zum Beispiel Interviews, Gruppendiskussionen, Lernberatungen, Lerntagebücher, qualitativ-teilnehmende Beobachtungen oder Lernaufgaben produzieren. Die erste Durchführung der Selbstlernarchitektur @rs dauerte 13 Wochen, das heißt ein ganzes Semester, und war von Anfang darauf hin konzipiert, dass ein umfangreicher Datenkorpus entstehen sollte, damit so die empirische Grundlage für die Bearbeitung verschiedenster Forschungsfragen entstehen konnte: Alle Lernberatungen wurden mit Tonband aufgenommen oder wenigstens protokollartig festgehalten. Ebenfalls aufgenommen wurden die Gruppendiskussionen. Die Studierenden waren zur Führung eines Lernjournals angehalten (vgl. Forneck/Gyger/Maier 2006: 104), dazu verlangte jedes Fach die Verfassung bzw. Gestaltung eines Portfolios. Zudem mussten die eingeschlagenen Lernwege dokumentiert und die Lernwegsplanungen schriftlich festgehalten werden. So entstand ein großer Datenkorpus, der bis heute nicht vollumfänglich bzw. in jeder Hinsicht ausgewertet worden ist.¹ Für die in den nächsten Kapiteln darzustellende Fallrekonstruktion wurden folgende Materialien verwendet:

- Lernjournale der Person DL für die erste und zweite Semesterhälfte
- Lernjournale weiterer Studierender
- Die Lernwegsplanungen von DL und UW (UW ist eine weitere Person)
- Fachliche und allgemeine Einzel-Lernberatungen von DL
- Allgemeine Lernberatungen im Gruppensetting

Ich habe die Lernjournalnotizen der studierenden Person DL ausgewählt und untersucht, was sie zur Sprache brachte und in ihrem Lernjournal festhielt. Diese Wahl erfolgte zuerst nach dem Zufallsprinzip. Schon eine erste Sichtung zeigte bald, dass genug Material zusammenkam, so dass die Wahl von DL nicht überdacht werden musste. Zudem untersuchte ich, was in den fachlichen und in den allgemeinen Lernberatungen (Ryter 2006: 148f.) von DL zur Sprache kam. Im Sinne eines ergänzenden und zeitweise auch kontrastierenden Vorgehens wurden Lernjournalnotizen weiterer Studierender hinzugefügt und verwendet.

Der Schreibende, welche die Durchführungsphase als begleitender Dozierender miterlebte, wechselte somit in der zweiten Phase (Rekonstruktionsphase) seine Rolle und wurde zum Forschenden, der einer von ihm persönlich ausgewählten Fragestellung genauer nachging. Dahinter steht die Auffassung, dass die aktive Forschungsbeteiligung der Dozierenden ein wichtiger Baustein der Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, dass die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht

1 Für Informationen zur Datenerhebung und zur untersuchten Gruppe vgl. den Beitrag „Kontexte“ i.d.Bd.

ausschließlich an externe Forschungsabteilungen delegiert werden sollte. Der eventuellen Gefahr, dass durch das Involviertsein der Dozierenden in der ersten Phase die Datenerzeugung beeinflusst wird, begegne ich dadurch, dass ich die betreffende Stelle nenne und transparent mache. Bei der Bearbeitung meiner Fragestellung stütze ich mich im 7. Kapitel auf Datenmaterial, das im Zusammenhang mit meinem Fach bzw. meiner Selbstlernarchitektur entstanden ist.

4 Das Lernjournal von DL und dessen Verwendung

Die im Projekt @rs teilnehmenden Studierenden waren angehalten, persönliche Lernjournale zu führen. Deren Sinn erläutert Forneck folgendermaßen: „Das zentrale metakognitive Instrument bildet das so genannte ‚Lernjournal‘. Es besteht aus einer Kladde oder einem Ordner, in dem über den Verlauf des gesamten Angebotes sowohl inhaltliche Notizen [...] als auch reflexive Eintragungen (zum eigenen Lernprozess) notiert werden. Inhaltliche und metakognitive Ebene werden dabei in ähnlicher Form aufeinander bezogen, [...]. So werden die fachlichen Aufzeichnungen jeweils auf der linken Seite des Heftes, die entsprechenden metareflexiven Kommentare parallel dazu auf der rechten Seite festgehalten“ (Forneck 2006: 67).

Forneck und Springer finden in Lernjournalen eine Vielzahl reflexiver Anmerkungen, welche sich nach den folgenden fünf Kategorien zuordnen lassen:

- „*Bewertung der Selbstlernarchitektur* (Die Lernerinnen äußern sich zu ihrer Wahrnehmung der Selbstlernarchitektur.)
- *Bewertung der Anforderungen* (Die Lernerinnen bewerten die Anforderung der durchlaufenen Lernaktivität danach, ob sie ihnen eher leicht oder eher schwer gefallen sind.)
- *Benennung von Lernfortschritten* (Die Lernerinnen beschreiben, was sie über das eigene Lernen gelernt haben, und leiten daraus Hinweise für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben ab.)
- *Ausdruck von Emotionen* im Lernprozess (Die Lernerinnen notieren Empfindungen in einem relativ weiten Sinn, bspw. Freude, Zufriedenheit, Unsicherheit, Frustration.)
- *Erkennen eigener Fehler* (Die Lernerinnen benennen eigene Fehler im Lernprozess und entwickeln alternative Vorgehensweisen.)“ (Forneck/ Springer 2005: 151)

Im Folgenden soll die 4. Kategorie „Ausdruck von Emotionen“ ins Zentrum gestellt werden, wobei es angesichts der Allgegenwart von Emotionen zu Überschneidungen mit den anderen Kategorien kommen wird. Das gewählte

Vorgehen beim Durchlesen der Lernjournale besteht darin, den von DL in den Lernjournalen geäußerten Emotionen nachzugehen. Das Ausgehen von der 4. Kategorie „Ausdruck von Emotionen“ macht meines Erachtens Sinn, indem die notwendige Durchforstung der persönlichen Kommentare in den Lernjournalen zielgerichtet und geleitet geschehen kann und zugleich der Forderung Mayrings Rechnung getragen wird, dass inhaltsanalytische Prozesse einer Richtung folgen sollten. Lamnek schreibt in diesem Zusammenhang: „In der qualitativen Sozialforschung besteht die Richtung der Analyse darin, „durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen“ (Lamnek 2005: 519).

Im folgenden Kapitel 5 soll darum anhand der Lernjournale von DL der Frage nachgegangen werden, welche Emotionen geäußert werden. So wird die Ausgangslage für die qualitative Fallstudie geschaffen, indem DLs Äußerungen zur eigenen emotionalen Befindlichkeit Anstöße geben zur empirischen „Strukturschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000: 23).

5 Lernstrategien und Emotionen

5.1 Erste Semesterhälfte

Im Lernjournaleintrag vom 14. 4. 2005 schreibt DL:

„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken, muss meinen Computer wegstellen, überprüfe sonst immer wieder meine Mails! Habe auch das Gefühl, nicht vorwärts zu kommen, und je länger ich daran bin, desto weniger genau lese ich den Text durch! Ich bin immer noch am Zusammenfassen!!! Mag langsam nicht mehr. Meine Überlegung: Es ist ja eine gute Technik, aber leider liegt das nicht in der Zeit, die Texte so zu bearbeiten!“ (Lernjournal DL, Fach MGU, LA 2, 14.4.2005, S. 5)

Schon in diesen wenigen Sätzen spricht DL verschiedene Besonderheiten selbstgesteuerten Lernens an: Erstens einmal lernt das Ich allein, steuert sich selbst: „Bin am Text Lesen...“. Keine Lehrperson sagt DL, was zu tun ist. Keine Kollegin ist im Raum, zu der hinübergeschaut werden könnte, niemanden kann DL fragen. Damit ergibt sich als erste Weichenstellung die Frage, ob sich die lernende Person auf ihr „Geschäft“, das Lernen, konzentrieren kann oder nicht. Die Antwort erfolgt in der zweiten Satzhälfte: „...lasse mich sehr schnell ablenken“. Damit ist bereits eine erste Kernproblematik des Lernens in Selbstlernarchitekturen, wie sie dem Projekt @rs zugrunde liegt, beim Namen genannt: Gelingt der lernenden Person die Selbststeuerung ihres Lernens, die Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf den zu lernenden Inhalt, oder gelingt diese zielgerichtete Lernausrichtung nicht? Versagt DL angesichts der Offenheit des Lernsettings? Oder braucht sie mehr Zeit für die

Bewältigung der Selbstlernarchitektur, als dies bei zielstrebigem Lernen der Fall wäre? Wie geht DL mit der bereits selber diagnostizierten Gefahr der schnellen Ablenkung um? Theoretisch gesprochen stellt DL die Schwierigkeit fest, die metakognitive Lernstrategie der „Selbstüberwachung“, der internen „Erfolgskontrolle“ in die Tat umzusetzen. Wie geht DL nun im weiteren Verlauf der Selbstlernarchitektur mit dieser festgestellten und im Lernjournal festgehaltenen Schwierigkeit um? Gelingt es ihr, sich zukünftig besser zu konzentrieren? Was tut sie dafür? Tut sie überhaupt etwas dafür? Oder verlegt sie sich auf andere „Strategien“, zum Beispiel indem sie Mängel und Defizite der Lernaufgaben sucht – und evtl. findet?

Diesen ersten Leitfragen soll weiter nachgeforscht werden, indem wir dem Lernjournal von DL und ihren eigenen Einschätzungen folgen. In welche Richtung es gehen könnte, zeigen schon die nächsten Protokollsätze, wenn DL schreibt: „... muss meinen Computer wegstellen, überprüfe sonst immer wieder meine Mails!“ Hier wäre die Strategie des eigenen Handelns und Veränderns der Situation, die Strategie des „Computer – Wegstellens“ in Betracht gezogen, währenddem in den weiteren Protokollsätzen die Tendenz zur Suche nach auswärtigen Gründen aufscheint, z.B. der Hinweis auf zu wenig Zeit. Zwei Tage später schreibt DL:

„Ich habe Mühe zu formulieren, was ich eigentlich sagen möchte! Habe es so gut es geht formuliert. Irgendwie schaff ich es einfach nicht, mich nicht ablenken zu lassen! Muss glaube ich in einen Bunker mit Tisch + Stuhl. Ev. Wäre die Unibibliothek eine gute Idee!“ (Lernjournal DL, Fach MGU, LA 2, 16.4.2005, S. 6)

DL bleibt am Ball, indem sie weiter den Finger auf ihre Schwierigkeit hält, sich „nicht ablenken zu lassen.“ Sie zieht ernste Maßnahmen in Betracht, nämlich einen „Bunker mit Tisch + Stuhl“ und wirft konsequenterweise die Frage der Ortsveränderung auf: Wäre die Universitätsbibliothek eine gute Idee? Der hier in Betracht gezogene Ortswechsel erweist sich als gute Idee, wenn DL wenig später festhält:

„Ich bin in der Unibibliothek! Es funktioniert super! Ich habe mich hingesetzt und sofort begonnen, ohne noch ½ h einfach ein bisschen rum zu düdeln! Muss dies von jetzt an immer so machen, wenn ich Zeit habe.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA3 26.4.2005, S. 18)

Die Universitätsbibliothek, ein Ort, an dem die Lernenden zum stillen Nachdenken in einer ruhigen Umgebung genötigt werden, hat klare Vorteile gegenüber der privaten Wohnung mit ihren verschiedenen Unruheherden, die selbst bei guter Verfassung ablenken:

„Bin fit. Mag zwar nicht unbedingt Text lesen, aber bleibt mir nichts anderes übrig. Das Kind in der Wohnung oberhalb von mir fährt, glaube ich, grad mit einem ‚Lastwagen‘ durch die Wohnung!! Anstrengend! Kurze Pause nach 45 Min. Es nimmt und nimmt kein Ende!“ (Lernjournal DL, Fach AD, LA2, 21.5.2005, S. 74)

Zur Reflexion des eigenen Lernprozesses gehört somit für DL die Frage, welcher örtliche Rahmen förderlich ist und welcher weniger. Diesen Reflexi-

onen zu Chancen und Gefahren der persönlichen Lernumgebung – systematisch gesehen eine ressourcenbezogenen Strategie – lässt DL die Tat, den Ortswechsel folgen und erntet zu ihrer Freude den Erfolg des zügigen Arbeitens. Allerdings erkennt die Person DL, dass ein bewusst gewählter Ort noch keine Garantie für Lernerfolge bietet. Sie schreibt in diesem Sinne:

„Bin in der Schule, sitze im Gang und kann mich nicht sehr gut konzentrieren! Eigentlich bin ich genau aus diesem Grund an die Schule gegangen! So, beginne jetzt. Merke, dass ich zuerst einen Kaffee haben muss. Neuer Versuch! > Toilette! Und beim 3. Hat's jetzt geklappt! Es nervt mich extrem, dass ich immer so viel Zeit verliere, bis ich endlich zu arbeiten beginne!!! Auch habe ich schon verschiedene ‚Starts‘ versucht, es hilft nichts. Die Aufgabe war sehr kurz. = gut für mich, da ich bekanntlich weiss, dass sich meine Konzentration in Grenzen hält.“ (Lernjournal DL, Fach BTG, LA 2, 21.4.2005, S. 11)

Diese Lernjournalstelle ist im Licht der formulierten Leitfragen sehr interessant. Auf die Frage: „Wie geht DL mit der bereits selber diagnostizierten Gefahr der schnellen Ablenkung um?“ wurden verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen. Eine davon war die aktive eigenständige Verbesserungsleistung. Das hat DL getan: Der Arbeitsort wurde verändert, optimiert, der Lernerfolg wurde verbessert. Man könnte das Resümee ziehen: DL hat bisher die metakognitive Lernstrategie der „Selbstüberwachung“ angewandt, hat die Tücken des Arbeitsplatzes zu Hause erkannt und den Arbeitsort verändert (= Anwendung einer ressourcenbezogenen Strategie). Diese Anwendungskombination von zwei Lernstrategien hat – so scheint es – einen gewissen Lernerfolg gebracht, was aber noch nicht heißt, dass damit alle Probleme gelöst wären. DL stellt nämlich mit einer gewissen Verärgerung fest – es nervt sie „extrem“ –, dass ein Ortswechsel noch keine Garantie für Lernerfolg darstellt: Auch an der Schule, also am Ort, den sie absichtlich ausgesucht hat, um den Tücken der eigenen Wohnung zu entkommen, kann sie sich schlecht konzentrieren. DL sieht sich weiterhin mit der Frage ihrer suboptimalen Konzentrationsfähigkeit konfrontiert, sie weiß, dass sich ihre „Konzentration in Grenzen hält“.

Wir werden somit weiter anhand der Lernjournale von DL verfolgen können, wie sie sich mit ihrer Konzentrationsschwierigkeit auseinandersetzt, welche persönliche „Strategie“ sie dabei wählt. Es wird im Laufe dieses weiteren Rekonstruktionsprozesses auch untersucht werden, welche Faktoren des Gesamtkonzeptes der Selbstlernarchitektur @rs für DL hilfreich sind und welche nicht. Als ein hilfreicher Faktor erweist sich die zeitweise vorgesehene Zusammenarbeit mit Mitstudierenden, man könnte von einer strukturell vorgesehen bzw. zur Verfügung gestellten sozialen Ressource sprechen. In diesem Sinn beschreibt DL eine Zusammenarbeitssequenz:

„Jetzt geht's ans Textlesen. Mühe, die Definition von Herrn R. zu finden. Braucht wieder extrem viel Zeit!!! Merke, dass ich immer wieder abschweife! Es fällt mir auf, dass B. eine ‚perfektionistische Ader‘ hat. Ich finde das sehr bereichernd, es bringt mir viel für meinen weiteren Wortschatz. Er kann mir auch Sachen welche ich nicht ganz verstehe verständlich wiedergeben. Wir haben jetzt 1 h an dieser Arbeit gehabt! Finde das ziemlich lange, da der

Auftrag nicht nach so viel Arbeit aussah! Im Grossen und Ganzen hat es mir sehr viel gebracht mit B. zusammen diese Arbeit zu machen.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA 2, 21.4.2005, S. 10)

Auch einer anderen Person erzählen zu können empfindet DL als hilfreich für sich selber:

„Text lesen, wie immer! Sobald ich das Gefühl habe, es falle mir etwas leichter, muss ich einen Text lesen, von dem ich das Gefühl habe nur die Hälfte zu verstehen! Aber nichtsdestotrotz ich bleibe dran. Ich habe jetzt gerade Sachen, bei welchen ich nicht ganz sicher war, einem Freund von mir versucht zu erzählen. Der hat zu mir gemeint, dass ich das Grundprinzip der soziokulturellen Benachteiligung verstanden hätte.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA 10, 19.5.2005, S.71)

Die Möglichkeit, einem Freund soeben Erarbeitetes zu erzählen, könnte DL im Gefühl stärken, das „Grundprinzip der soziokulturellen Benachteiligung verstanden“ zu haben. Könnte es sein, dass sie selbst an dieser Fähigkeit, theoretische Sachverhalte zu verstehen, zweifelt? Könnte es sein, dass sie in ihrem bisherigen Leben Rückmeldungen im Sinne der Selbstkonzepttheorie erhalten hat, Theoretisches weniger zu verstehen als andere? Diese Frage lässt sich am Material nicht beantworten, sie aufzuwerfen ist jedoch im Sinne eines weiten Verständnisses von Lernstrategien, das auch lebensgeschichtlich-biografische Dimensionen einbezieht, wichtig.

Wenn vorher die Frage gestellt wurde, ob gewisse Faktoren des Gesamtkonzeptes der Selbstlernarchitektur @rs für DL hilfreich sein könnten, gilt es an dieser Stelle auf die institutionelle soziale Ressource Lernberatung hinzuweisen. DL fasst dazu nämlich kurz zusammen:

„Lernberatungen haben gut getan.“ (Lernjournal DL, 2.5.2005, S. 30)

In den Kapiteln 7, 8 und 9 wird noch genauer auf Lernberatungen von DL im Rahmen der Selbstlernarchitektur @rs eingegangen und rekonstruiert, inwieweit diese bei der Verbesserung der eigenen Lernstrategien hilfreich sein können.

Zum Abschluss dieses Durchgehens des Lernjournals von DL sei noch eine letzte Stelle erwähnt, nämlich die folgende:

„Ich habe bemerkt, dass es mit dem Lesen und Erstellen von Randnotizen einfacher fällt. Seit ich Randnotizen mache, streiche ich nicht mehr so viele Sachen auf dem Blatt an.“ (Lernjournal DL, Fach SP, LA4, 13.5.2005, S. 58)

Wiederum eine Stelle, welche auf einen persönlichen Lernprozess hinweist, indem DL für sich selber entdeckt, dass ihr das Erstellen von Randnotizen einen Vorteil bringt. Diese Lernstrategie der „Randnotizen“ gehört in der Systematik Wilds zur ersten Kategorie, zu den kognitiven Lernstrategien, welche die Informationsverarbeitung und -speicherung erleichtern sollen.

Blickt man auf die Äußerungen von DL in diesen analysierten Textstellen der Lernjournale (Kapitel 5.1) zurück, so lässt sich der befragte Zusam-

menhang von Selbststudienprozess und Lernstrategien wie folgt zusammenfassen:

1. DL erkennt, dass sie Schwierigkeiten mit der Selbststeuerung ihres Lernens hat; sie erkennt aber zugleich, dass sie etwas gegen ihre Konzentrationsschwierigkeiten tun kann: Der Ortswechsel verhilft ihr zumindest teilweise zu besserer Selbststeuerung ihres Lernprozesses bzw. zu besserer Konzentration.
2. DL erkennt, dass mit dem Wechseln des Lernortes allein noch nicht alle ihre Konzentrationsschwierigkeiten behoben sind. Wie setzt sie diesen erst gestarteten Prozess fort? Findet sie eine Lösung ihrer Konzentrationsschwierigkeiten? Wenn ja, welche? Oder wird sie mehr zur Strategie Zuflucht nehmen, dass sie – wie am Beispiel der zu knappen Zeit andeutungsweise sichtbar geworden – externe und damit unbeeinflussbare Faktoren ins Feld führt?
3. Im Rahmen des theoretisch zu Grunde gelegten „weiten Konzeptes“ von Lernstrategien – vgl. Kapitel 2 – liegt die Frage nahe, ob sich in den Lernjournalen von DL lebensgeschichtlich-biografische Hinweise auf die Entstehung ihres Selbstkonzeptes oder ihrer Konzentrationsschwierigkeiten finden. Bisher war dies nicht der Fall. Interessant ist an dieser Stelle die weiterführende Frage, ob sich in Zukunft solche lebensgeschichtlich-biografischen Hinweise finden lassen. Zum Beispiel in den Einzel-Lernberatungen? Diese Hypothese gewinnt eine Plausibilität durch den Umstand, dass Einzel-Lernberatungen ja ein möglicher Ort für am Individuum und dessen Lebensgeschichte orientierte Nachfragen sind.
4. DL gelingt es, gewisse im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“ für ihren Lernprozess zu nutzen. Auch hier sind weiterführende Fragen wiederum dazu geeignet, für die Fortsetzung zu sensibilisieren. Wird zum Beispiel die Person DL ihre Nutzung sozialer und institutioneller Ressourcen noch weiter verbessern können? Werden noch weitere Hinweise auf Sinn und Nutzen einer Gesamtstrukturierung, wie sie das Projekt @rs bietet (vgl. Forneck 2006: 54ff.), folgen? Oder wird DL weitere Lernstrategien, zum Beispiel kognitive wie die Informationsverarbeitung mit Randnotizen, verbessern?
5. Eine weitere Frage ist, ob und inwieweit weitere Lernstrategien bzw. ihr Fehlen im Folgenden ins Scheinwerferlicht treten werden. Oder gibt es noch ganz andere Faktoren, welche in förderlicher oder erschwerender Hinsicht eine Rolle spielen werden, Faktoren, die bisher in der ersten Semesterhälfte gar nicht beachtet worden sind?

Solche Fragen zu möglichen Fortsetzungsvarianten zu stellen macht im Forschungsprozess insofern Sinn, als dass sich dadurch die dann real zutreffende

Möglichkeit noch stärker abhebt und deutlichere Umriss gewinnt. Wernet schreibt zu diesem Problem: „Die Konstruktion von Varianten eines möglichen Interaktionsanschlusses vermag nämlich die Spezifität des tatsächlich gewählten Interaktionsanschlusses zu beleuchten“ (Wernet 2000: 282). Wie sieht also der von DL gewählte Anschluss aus?

5.2 Zweite Semesterhälfte

Die beiden nächsten Einträge geben Antworten auf diese Frage der Wahl des Anschlusses in der zweiten Semesterhälfte, wenn DL schreibt:

„Ich merke, dass ich nicht mehr ganz so motiviert bin wie in der ersten Hälfte des Semesters! Auch belastend ist, dass für mich die erste Woche der ‚neuen Lernkultur‘ schon wieder vorbei ist, ohne dass ich zu etwas gekommen bin. Ausser am Mittwoch habe ich die Las (Lernaktivitäten – J.R.) ausgedruckt und ich war nicht mal überrascht über die vielen Texte. Auch schlimm empfinde ich im Moment, dass ich in Zeitnot bin! In der Praxis muss ich mehr arbeiten, da immer jemand in den Ferien ist und die Lehrtochter nicht auch schon eingearbeitet ist, da sie im 1. Lehrjahr hauptsächlich nur Schule hatte. So viel zu meinem Befinden!“ (Lernjournal DL, 4.6.2005).

Wer erwartet hat, dass DL sich weiterhin hauptsächlich mit ihren Lernfortschritten, mit ihren Konzentrationsschwierigkeiten oder dem Finden eines optimalen Arbeitsortes auseinandersetzt, wird seine/ihre Erwartungen nicht voll bestätigt finden, denn andere Aspekte treten ins Zentrum. Mit fortschreitender Dauer gewinnen nämlich allgemeine negative Emotionen wie „Frustrationen“ oder „Unzufriedenheit“ die Überhand, was als Hinweis dafür interpretiert werden kann, dass situative und strukturelle Faktoren wie Dauer, Zeitpunkt und Termindruck einen großen Einfluss ausüben. Dass die Gesamtstruktur der Ausbildungssituation – das Semester geht allmählich zu Ende, damit werden wohl die Anforderungen der Leistungskontrollen deutlicher – größere Auswirkungen hat als zu Beginn, ist nachvollziehbar. Die Person DL ahnt oder merkt zumindest, dass sie im Vergleich mit der Marschtabelle im Rückstand ist. So lässt sich die Aussage interpretieren, dass „die erste Woche der ‚neuen Lernkultur‘ schon wieder vorbei ist, ohne dass ich zu etwas gekommen bin.“ Zudem weiß DL, dass sie an ihrem Arbeitsplatz mehr arbeiten muss, als sie dies eigentlich möchte: „In der Praxis muss ich mehr arbeiten, da immer jemand in den Ferien ist...“. Mit dieser Notwendigkeit, sich den Arbeitsplatz zu erhalten tritt ein neuer Faktor ins Scheinwerferlicht, der nicht zu „Lernstrategien“ im engeren (kognitiven oder metakognitiven) Sinne zu zählen ist, weil es sich hier nicht um Kompetenzen oder Fähigkeiten des lernenden Individuums handelt, sondern um dessen Eingespanntsein in den gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozess, was die zeitlichen Lernressourcen einschränkt. Diese Verpflichtung zu arbeiten, um den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können, ist für das betroffene Individuum eine spürbare Last, weil es hier in seinem persönlichen Entscheidungsspielraum drastisch

eingeschränkt wird. DLs Wortwahl „schlimm“ ist in diesem Zusammenhang nachvollziehbar, weil eine klare Dilemmata-Situation vorliegt: entweder Arbeit oder Lernen, diese beiden Aktivitäten konkurrieren sich offensichtlich. Denkt man an die im ersten Kapitel angesprochenen Motivationstheorien zurück, zum Beispiel an Deci und Ryan (1985/1993), liegt der Schluss nahe, dass die Motivation von DL ungünstig beeinflusst wird.

Auch in der folgenden Passage zeigt sich die sinkende Motivation, gepaart mit steigendem Zeitdruck:

„Bin in der Unibibliothek! Eigentlich wollte ich schon früher hier sein. Da ich gestern aber 15 Stunden gearbeitet habe und erst um 4 ins Bett gekommen bin, ist mir dies nicht gelungen. Auch dieses Mal habe ich es nicht geschafft vorzuarbeiten!!! Irgendwie klappt diese Art von Lernen nicht ganz mit meiner Arbeit. Ja, auf jeden Fall werde ich jetzt beginnen.“ (Lernjournal DL, 11.6.2005)

Hier zeigt sich die enorme Belastung durch die parallele Erwerbstätigkeit: „15 Stunden gearbeitet ... und erst um 4 ins Bett gekommen“. Bei einer zurückblickenden Befragung am 3. Juli 2006, also gut ein Jahr danach, gibt DL die „Arbeit neben dem Studium“ sowie „Zeitmangel“ als größte Schwierigkeiten an, für die sie keine Lösung gefunden habe.

Damit soll nicht gesagt sein, dass positive Emotionen im Sinne von Zufriedenheit oder Freude über Erreichtes fehlen würden, keineswegs. Moser (i.d.Bd.) hat in seiner Untersuchung 19 Äußerungen von DL mit positiven Affekten codiert, was ziemlich genau im Durchschnitt der Klasse liegt. Am 11.6.2005 schreibt DL zum Beispiel ins Lernjournal:

„Habe jetzt eine Pause gemacht, jetzt kam ich sehr gut vorwärts. Kann mich auch besser konzentrieren. Diese Fragestellung in Lernaktivität 3 liegt mir sehr gut, oder besser gesagt, ich mache es sehr gerne.“ (Lernjournal DL, 11.6.2005)

Solche emotionalen „Aufhellungen“ treten allerdings in den Hintergrund, wenn DL ein paar Tage später schreibt:

„Bin in der Unibibliothek. Fühle mich überhaupt nicht gut! Keine Motivation. (...) Kann leider nicht weiter machen, da ich den Lehrplan nicht hier habe. Sehr mühsam, wenn man mal Zeit hätte an den Las [Abkürzung für Lernaktivitäten, Anm. JR] zu arbeiten, scheitert aber an solchen Sachen. Es macht mich ziemlich böse, wenn man diese Sachen ausdrückt und dann aber trotzdem nicht richtig damit arbeiten kann, weil z.B. ein ‚Film‘ oder farbige Tinte fehlt!!! Moderne Technik i.O. aber bitte im Mass. Es kann doch nicht sein, dass man auf solche Sachen so angewiesen ist?! Da geht bei mir die wenige Motivation, die ich noch habe, noch verloren. Schade.“ (Lernjournal DL, 24.6.2005)

Wiederum spricht DL in allgemeiner Art die persönlichen Motivationschwierigkeiten an, begründet diese jedoch nicht mehr wie vorher mit strukturellen Faktoren wie Zeitdruck und Existenzsicherung, sondern spricht technische – und damit eigentlich veränderbare – Aspekte an: „Moderne Technik i.O. aber bitte im Maß. Es kann doch nicht sein, dass man auf solche Sachen so angewiesen ist?!“

Als „critical friend“ müsste man an dieser Stelle: „Doch, bei einer Selbstlernarchitektur bist Du ein Stück weit auf die Technik, auf Filmmaterial oder farbige Tinte angewiesen, aber das kannst Du Dir ja beschaffen“ einwenden. Spätestens hier stellt sich nämlich die Frage, ob gewisse Motivationsschwierigkeiten von DL auch mit suboptimaler Organisation und Planung zu tun haben, also ein Stück weit wenigstens selbstverschuldet sind, so dass Zeitnot und ins zeitliche Hintertreffen-Geraten dann logische Folgen sind. Wenn Motivationsschwierigkeiten „selbstverschuldet“ sind, würde dies auch bedeuten, dass ein Überwinden der Schwierigkeiten möglich wird, wenn der Zusammenhang erkannt und bearbeitet wird. Dies würde zugleich auf die Übernahme von Verantwortung, auf Selbstverantwortung also, hinauslaufen, während die Zuweisung von Lernproblemen an externe Ursachen einem Übergeben, einem Abgeben der Verantwortung, gleichkommt.

DL wirft etwas später selber die Frage auf, warum sie oft in Rückstand gerät, weil sie den Zusammenhang mit der sinkenden Motivation erkennt:

„Ich merke, wie meine Motivation immer weniger da ist. Da ich nicht Termin gerecht fertig geworden bin. Auch stelle ich mir andauernd die Frage, was ich anders hätte machen können, um auch wirklich fertig zu werden! Jetzt kann ich es nicht mehr ändern und versuche das Beste daraus zu machen.“ (Lernjournal DL, 14.7.2005)

Hier gibt DL keine Antwort auf die Frage, was sie anders machen könnte, „um auch wirklich fertig zu werden!“ Aber eine Strategie der Entlastung lässt sich erkennen: „Wenn ich nicht mehr viel ändern kann, dann mache ich wenigstens das Beste daraus!“

Interessant ist, dass sie drei Wochen später im Zusammenhang mit dem Üben im Instrumentalunterricht selber auf diese Fragen von Zeiteinteilung, Planung und Organisationskompetenz zurückkommt und auf die Bedeutung der Zeiteinteilung hinweist:

„Ich muss die Zeit, welche ich habe, viel besser einteilen. Ich habe schon wenig und die, die ich habe, muss von nun an anhand eines Plans eingeteilt werden. Meine Erkenntnisse und Verbesserungen:

- Zeiteinteilung
- Art, wie ich übe, besser regelmässig und in kürzeren Portionen (nicht alles auf einmal)
- Nicht alles herausschieben, sofort erledigen, was gemacht werden kann.
- Wenn möglich mit einer 2. Person.“ (Lernjournal DL, 7.8.2005)

Diese „Erkenntnisse“ und Verbesserungsvorschläge können als Hinweis dafür interpretiert werden, dass DL die Bedeutung verschiedener metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien erkennt. Gute „Zeiteinteilung“, kürzere Übungsphasen und „sofort erledigen, was gemacht werden kann“ wären metakognitive Lernstrategien, während der Hinweis auf die Bedeutung „einer 2. Person“ wieder eine ressourcenorientierte Lernstrategie wäre. Nicht zu unterschätzen sind im Bereich der Ressourcen die Belastungen durch die parallele Erwerbstätigkeit, welche DL immer wieder in die Quere kommen. Sie scheint dann in einen Teufelskreis von „Zu wenig Zeit haben“ und „Die

knappe Zeit zu wenig nutzen können“ zu geraten, was ihre negativen Emotionen wie „Frustration“ und „Unzufriedenheit“ und ihre Motivationsschwierigkeiten verstärkt. Diese „Teufelskreis-These“ soll entlang dem weiteren Material weiter verfolgt werden.

Zusätzlich lässt sich aus den letzten Abschnitten auch die These ableiten, dass DL mehr Lernstrategien benutzen oder dann die bereits bekannten konsequenter anwenden sollte. Auch diese These soll entlang dem weiteren Material weiter verfolgt werden.

6 Das Steuerungselement „Lernwegplanung“

Zur Selbstlernarchitektur @rs gehört das Formular zur „Lernwegplanung“ (LWP). Mit diesem Blatt werden die Lernenden dazu angeleitet, sich links Notizen zum Lerninhalt und zum Grund für dessen Behandlung zu machen. In der rechten Spalte sollen die Studierenden persönliche Lernziele notieren, dies könnte zum Beispiel sein: sich nicht ablenken lassen, die Notizen im Lernjournal sorgfältig zu machen, langsamer zu lernen.

DL hat zum Beispiel in diese rechte Spalte unter „persönlichem Lernziel“ einige wenige Ziele hineingeschrieben, die sich nach Wild (2005) schwerpunktmäßig dem metakognitiven Lernstrategienbereich zuordnen lassen. Für den Zeitraum vom 12. bis zum 17. April hat sie im Formular LWP Folgendes festgehalten:

„Konzentriert arbeiten + an einem Stück>> Nicht ablenken lassen.“

„Text lesen und verstehen“

„Konzentriert arbeiten“

„Konzentriertes und effizientes Arbeiten“

Dass im Rahmen dieser persönlichen Lernplanung präzisere und ausführlichere persönliche Lernziele denkbar sind, zeigt sich, wenn man die Notizen anderer Studierenden liest. Person UW zum Beispiel hat für den gleichen Zeitraum 12 persönliche Lernziele formuliert, deren erste acht lauten:

„Den Einstieg finden in die neue Form des Lernens“

„Mal schauen, wie weit ich komme“

„LA3 in einem Zug durchzumachen, nicht ablenken lassen.“

„Nicht ablenken lassen, schauen, wie weit ich komme“

„Möglichst am Stück durcharbeiten.“

„Das Thema Sucht für mich persönlich und im Hinblick auf meine Tätigkeit als Lehrperson durchdenken.“

„Das Zeitfenster im Auge behalten.“

„So weit fortschreiten, dass wir die Gruppenarbeit zusammen machen können.“

Bei diesem letzten persönlichen Lernziel kommt einem die folgende Aussage von DL in den Sinn: „Kann leider nicht weiter machen, da ich den Lehrplan

nicht hier habe“ (Lernjournal vom 24.6.2005). Person UW plant so, dass sie bereit ist für die Gruppenarbeit. DL scheint weniger vor auszuplanen, so dass sie dann plötzlich vor der unliebsamen Situation steht, „leider nicht weiter machen“ zu können. Auch beim vorsorglichen Bereitstellen von technischen Hilfsmitteln wie Tinte oder Filmmaterial hat sich schon in Kapitel 5.2 gezeigt, dass DL zu wenig vorausschaut und damit zu wenig voraus bedenkt, welche Materialien sie wann benötigt. Selbstgesteuertes Lernen hat unter anderem mit solchen Lernstrategien des Vorausplanens und Vorausdenkens zu tun, damit der Auftrag erfüllt und Zeitrückstand vermieden werden kann. Der kontrastierende Vergleich von DL und UW zeigt auf, wie es auch sein kann, weist DL auf einen Möglichkeitsraum hin, den wahrzunehmen hilfreich sein könnte: Vorausdenken, Vorausplanen und dann Material bereit zu stellen sind praktische Lernstrategien, die zur eigenen Erleichterung angewandt werden könnten. Damit wäre die am Ende von Kapitel 5.2 formulierte These, dass DL mehr Lernstrategien benutzen oder dann die bereits bekannten konsequenter anwenden sollte, bereits in ihrer Berechtigung unterstrichen worden.

7 Möglichkeiten fachlicher Lernberatung

Während im 5. Kapitel von Lernjournaleinträgen von DL und im 6. Kapitel von ihren Einträgen zur Lernplanung ausgegangen wurde, wird sich jetzt die Ausgangslage ändern, da im 7., 8. und 9. Kapitel Lernberatungssituationen, also Interaktionsprozesse die Basis fallrekonstruktiver Forschung werden. Nachdem in einem ersten Schritt im Kapitel 7.1 die fachlichen Lernberatungen und ihre Zielsetzungen im Gesamtprojekt @rs vorgestellt werden, soll im Kapitel 7.2 von einer persönlichen Äußerung von DL ausgegangen werden, die im Zusammenhang mit dem Thema „Entwicklungspsychologie – Blick auf meine persönliche Entwicklung“ entstanden ist. Diese Äußerung ist insofern von großem Interesse, als dass sie einen Interpretationsraum für das eröffnen könnte, was gegen Ende des 2. Kapitels „lernbiografische Dimension“ von Lernstrategien genannt wurde.

7.1 Fachliche Lernberatungen im Projekt „Architekturen des Selbstlernens“

Ryter umreißt das Ziel der fachlichen Lernberatungen (LB) folgendermaßen: „Die fachliche Lernberatung fokussiert die Studienprozesse im Inhaltlichen. Sie blickt auf Selbstlernkompetenzen und Studienpraktiken als Bedingungen, unter denen inhaltliche Resultate – Wissen, Können, Handeln – realisiert werden. Sie fragt nach der Dienlichkeit der extrafunktionalen Kompetenzen,

nach deren Anpassung an die spezifischen Anforderungen des Faches und verschränkt den inhaltsbezogenen Prozess des Lernens mit dem allgemeinen Studierverhalten. Die Fachberatung ist direkt in die Selbstlernarchitektur eingebaut: In den Lernwegempfehlungen sind Hinweise auf obligatorische und freiwillige Lernberatungen zu finden. Diese Lernberatungen werden unterschiedlich gehandhabt, die meisten werden in einem Face-to-face-Arrangement durchgeführt, einzelne finden online statt. Alle werden von den entsprechenden Fachdozierenden konzipiert und geleitet (...). Die Ergebnisse der fachlichen Lernberatung können auch als Impulse für die allgemeine Lernberatung dienen“ (Ryter 2006: 148).

In diesem von Ryter beschriebenen Rahmen planen und konkretisieren die jeweiligen Dozierenden die fachlichen Lernberatungen: Erstens können diese den selbstständig Lernenden wieder eine Nachfrage-Gelegenheit von Angesicht zu Angesicht zu bieten. Diese Frage „Haben Sie eine Frage zu den absolvierten Lernaktivitäten?“ eröffnet für jede fachliche Lernberatung einen ganz individuellen Einstieg. Die eine Studentin kommt gerade mit einer Verständnisschwierigkeit, die andere äußert sich zu einem für sie wichtigen Inhalt, die dritte eher allgemein zu ihrer emotionalen Befindlichkeit oder zu einem besonderen Ereignis im Zusammenhang mit den letzten Lernaktivitäten. Gemeinsam ist all diesen Einstiegsvarianten, dass die lernende Person das Gespräch mitgestalten kann und – so zeigen die Erfahrungen – diese selber gestaltbare Gesprächs- und Lernsituation sehr schätzt.

Eine zweite Zielsetzung dieser Lernberatungen kann die Präsentation dessen sein, was die Lernenden erfahren und erkannt haben. Solches Darlegen von eigenen Gedankengängen festigt das eigene Wissen, die eigene Sicherheit, man versteht, was man einem anderen Menschen mit eigenen Worten erklären und verständlich machen kann. Solche Prozesse erlauben auch Hinzufügungen oder Präzisierungen durch die Dozierenden, indem diese auf dem Wissen der Lernenden aufbauen können. Solche weiterführenden Hinweise werden gerne entgegengenommen, weil sie das Vorwissen der Studierenden betonen und durch diese Betonung motivierend wirken.

Eine dritte Zielsetzung dieser Lernberatungen ist die Anregung von Reflexionsprozessen (vgl. Ryter 2006: 141-163). Studierende sind in Selbstlernprozessen mit Emotionen wie Verzweiflung, Ärger und Freude konfrontiert. Sie mussten unzählige Entscheidungen selber treffen, sind vorangekommen oder nicht, fühlen sich im Rückstand oder im Plansoll. Darum liegt es für die Lernenden nahe, in den fachlichen Lernberatungen auch die aktuellen Emotionen gegenüber dem betreffenden Fach sowie die Zufriedenheit oder die Unzufriedenheit mit den eigenen Lernprozessen anzusprechen. Damit ist die Tür für die Reflexion eigener Lernprozesse geöffnet, so dass in den fachlichen Lernberatungen Bezugnahmen zu den im Lernjournal formulierten emotionalen Befindlichkeiten möglich werden. So besteht für die Dozierenden die Möglichkeit, den Studierenden Hinweise zu ihren Selbstlern-

und Reflexionskompetenzen zu geben, womit die Chance gegeben ist, dass Studierende ihre Lernstrategien verbessern.

7.2 „... und ich merke, wie ich viele Sachen von meiner Mutter übernommen habe...“

Können auch sinnvolle Lernstrategien oder im ungünstigen Fall den eigenen Lernprozess behindernde „Sachen“ von der Mutter übernommen werden? Bandura, der Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie, würde auf diese Frage wohl mit einem Ja antworten. In dieser Perspektive ließe sich weiter schlussfolgern, dass Lernstrategien zugleich eine lernbiografische und evtl. eine bereichsspezifische Dimension haben, falls das „von der Mutter Übernommene“ ein einzelnes Fach, einen inhaltlichen Bereich betreffen würde.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Stelle von DL, die im Zusammenhang mit dem Thema „Entwicklungspsychologie – Blick auf meine persönliche Entwicklung“ entstanden ist. Diese Äußerung ist insofern von großem Interesse, als dass sie einen Interpretationsraum für das eröffnet, was gegen Ende des 2. Kapitels „lernbiografische Dimension“ von Lernstrategien genannt wurde. DL antwortete nämlich auf die Frage nach ihrer persönlichen Entwicklung so:

„Auch mir ist meine Familie sehr wichtig und ich merke, wie ich viele Sachen von meiner Mutter übernommen habe. Ich war zwar immer ein bisschen das schwarze Schaf der Familie. ‚Sie ist halt anders...‘. Das war ein sehr häufiger Satz, den ich zu hören bekam. Einige Muster bemerke ich an mir, die man mir aus einer Situation heraus gesagt und einige Male wiederholt hat und an mir haften geblieben sind. Wie z.B. ‚Sie kann eben nicht so gut rätomanisch, da mir immer gesagt wurde, ich könne es ja nicht. Dabei konnte ich besser als meine Schwester sprechen. Ich hatte nur Hemmungen vor dem Sprechen, weil ich Angst hatte, etwas Falsches zu sagen (Selbstvertrauen). Aber mittlerweile ist mir dies egal und ich spreche drauf los.“ (DL in einer Lernberatung, Mai 2005)

Wenn die Person DL meint, dass gewisse sich wiederholende Sätze an ihr „haften“ geblieben seien, dann spricht sie ihre persönliche Lernbiografie an. Der Individualpsychologe Künkel würde von „Dressaten“ sprechen, „die das Verhalten gegen den Mitmenschen regeln“, die den Zweck haben, „die Beziehung zu diesen Mitmenschen in eine ... bestimmte, eng umgrenzte Bahn zu lenken“ (Künkel 1928/1975: 28). Im Lichte der Selbstkonzepttheorie – vgl. Kapitel 2 – beeinflussen solche Sozialisationserfahrungen das bereichsspezifische Selbstkonzept und haben somit einen Einfluss auf schulische und akademische Lernprozesse. Allerdings, und dies stimmt hoffnungsvoll, determinieren solche Erfahrungen nicht zwingend die ganze weitere Entwicklung. Auf diese Möglichkeit, etwas aus dem zu machen, was mit uns gemacht wurde (Sartre) weist DL hin, wenn sie ihren persönlichen Eintrag so abschließt: „Aber mittlerweile ist mir dies egal und ich spreche drauf los“ (DL in einer Lernberatung, Mai 2005).

8 Allgemeine Lernberatung und Reflexivität

Ryter umschreibt das Ziel der allgemeinen Lernberatung folgendermaßen: „Die persönlichen Erfahrungen der Studierenden während des Lernens mit der Selbstlernarchitektur (mit der Anwendung der Lernpraktiken, der Selbstbeobachtung und der Versprachlichung der Erfahrungen im Lernjournal) bilden die Grundlage der allgemeinen Lernberatung. Die Beratung soll die Studierenden darin unterstützen, automatisch oder unbewusst ausgeführte Lernroutinen wahrzunehmen und zu reflektieren. Sie sollen erkennen, welche Faktoren oder Strategien sich fördernd oder hemmend auf ihre Lernfortschritte auswirken. Das Sprechen über Beobachtungen im Einzelgespräch, das Formulieren von Anliegen für die Bearbeitung in der Lerngruppe und das Gruppengespräch sollen dafür sorgen, dass ‚durch den Akt der Versprachlichung‘ [...] aus impliziten Vorgängen ein bewusster Zugang zum eigenen Lernen entstehen kann. Dies ist der erste Schritt. Er führt weiter zur gezielten Evaluation von persönlichen Lernprozessen und ihrer allfälligen Modifikation in späteren Lernsituationen. Die allgemeine Lernberatung baut also auf konkreten Lernerfahrungen der Studierenden auf, fokussiert aber die Metaebene. Durch eine begleitende Selbstreflexion unterstützt sie Studierende darin, die persönlichen Eintragungen im Lernjournal zu bündeln, zu akzentuieren und Impulse der einzelnen fachlichen Lernberatungen in ihr Vorverständnis zu integrieren“ (Ryter 2006: 149).

Für die bisher formulierten Hypothesen und Fragen könnten Einzellernberatungen Plausibilisierungsmöglichkeiten sein, weil sie eventuell Antworten liefern und zugleich zeigen, welche bisherigen Denkvarianten keine Bestätigung finden (vgl. Wernet 2000: 282). DL könnte zum Beispiel dank dem Gespräch mit der Lernberatungsperson zum Schluss kommen, dass die bisher in Betracht gezogenen Ortswechsel ihres Lernens zu einer Verbesserung beitragen können, dass sie aber in erster Linie selber ihre Lernstrategien aktiv verbessern muss, wenn sie weniger Zeit mit ihren Konzentrationsschwierigkeiten verlieren will. DL könnte aber auch angesichts der real existierenden Beeinträchtigungen „wachsender Zeitdruck“ und „Existenzerwerb“ gerade immer mehr zum anderen Schluss gelangen, dass der Hindernisse zu viel sind, um die Lernaufgaben befriedigend zu lösen. Sie könnte zum Beispiel den Plan entwerfen, den Existenzerwerb durch ein elterliches oder sonstiges Darlehen überflüssig zu machen, um sich voll und ganz dem Lernen widmen zu können.

Eine weitere Selbstlernentwicklung wäre es, wenn es DL gelänge, weitere im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“, für ihre Lernprozesse noch besser zu nutzen. Würden DL diese Ressourcen in der spezifischen Bedeutung für ihr eigenes Lernen, als Teil einer individuellen Lernstrategie, reflexiv, dann könnte man von einer Lesart des eigenen Lernens sprechen.

Am Gespräch der Einzel-Lernberatung vom 2.5.2005 lässt sich zeigen, in welche Richtung DL steuert. Die Lernberatungsperson der allgemeinen Lernberatung eröffnete das Gespräch so:

Lernberaterin: „Ja. Jetzt zuerst einmal, vielleicht, wie geht's dir so?“

DL: „Ja, eigentlich ganz gut. Auch das Arbeiten mit dem – also mit dieser Krake (gemeint ist die Selbstlernarchitektur als ganze/J.R.) eigentlich – also gefällt mir gut. Aber eben so mit der Zeiteinteilung hab ich ziemlich Mühe. Und auch- ich hab sehr lange an den Aufträgen. Ich weiss nicht, ob das nur mir so geht- also ich hab zwar von den anderen schon ein bisschen gehört, dass es allen ein bisschen so geht, dass sie länger haben als draufsteht. Und ja, also mir – also Montag, Dienstag, wenn ich nicht an der Schule sein muss dann geht's eigentlich gut, so das einzuteilen. Ich hab jetzt das so gemacht, dass ich dann meistens an die Uni-Bibliothek bin, weil ich mich zu Hause unmöglich konzentrieren kann.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

DL spricht hier ihre Mühe mit der Zeiteinteilung an, wobei offen bleibt, was genau die Gründe dafür sind, ob sie zu wenig zielstrebig arbeitet oder ob die Aufträge von den Dozierenden auch (zu) knapp bemessen sind, so dass alle Studierenden Schwierigkeiten haben, die zeitlichen Vorgaben einzuhalten. Schon hier deutet sich an, dass Lernberatungsgespräche mit den Teilnehmenden in mehrfacher Hinsicht ihren Sinn haben. Die Studierenden können zum Beispiel überprüfen, ob sie ausschließlich bei sich selber oder zusätzlich bei der Gesamtanlage mit zu knappen zeitlichen Vorgaben suchen müssen, womit ein Rückmeldebedarf entstünde. Wenn die Studierenden die Gelegenheit erhalten, den Dozierenden mitzuteilen, dass ihre Aufträge oft mehr Zeit in Anspruch nehmen, als sie dies planen, kann diese Rückmeldegelegenheit einer Entlastung gleichkommen. Die Studierenden können sich gegenseitig zu Gedanken ermuntern wie zum Beispiel: „Wenn die Dozierenden zu knappe Zeitangaben gemacht haben, erlaube ich mir dafür, hie und da etwas auszulassen oder Zeit zu sparen, das machen die anderen auch“.²

Wenn bei Selbstlernarchitekturen, die in individuellen Lernschritten und auf eigenen Wegen durchlaufen werden, der soziale Austausch fehlt, kann dies negative Auswirkungen haben, weil im Gegensatz zum kursorischen Unterricht die Gelegenheit zur Rückmeldung nicht besteht, so dass die Studierenden auf sich selbst zurückgeworfen bleiben. Ohne Austauschmöglichkeit besteht zum Beispiel die Gefahr, dass sich die Studierenden radikal, ja vernichtend in Frage stellen und nicht von anderen Kolleginnen und Kollegen erfahren/lernen können, ob diese auch in Zeitnot geraten bzw. wie diese mit den gleichen Schwierigkeiten umgehen. Im Projekt @rs sind darum individuelle Lernberatungen und allgemeine Lernberatungen mit mehreren Teilnehmenden kombiniert, wie im Kapitel 9 noch zu zeigen sein wird.

2 Als Dozierenden-Team haben wir hier realisiert, dass unsere Lernaufträge die Studierenden durchschnittlich länger in Anspruch nahmen, als wir dies bei unseren Planungen gedacht hatten. So erhielten wir als Team u.a. durch diese Lernberatungsgespräche (Denk)Anstöße, wir reduzierten zum Beispiel in der zweiten Hälfte der Lernarchitektur unsere Anforderungen, um die Studierenden nicht zu überfordern.

Nach dieser Bemerkung zum Gesamtsetting soll zur Einzelberatung von DL zurückgekehrt werden, die im Folgenden noch genauer auf ihre Konzentrationsschwierigkeiten eingeht:

„Und es ist auch so ein bisschen mein Problem, dass ich mich halt wirklich einfach zu schnell ablenken lasse und die Konzentration- also nach einer Stunde ist bei mir einfach- also ich hab zuerst schon mal fast wie eine halbe Stunde, bis ich da drin bin und richtig am Arbeiten bin. (...) Und wenn ich eine Pause mache, dann brauch ich wieder so lange Zeit, um mich wieder zu motivieren, wieder dran zu sitzen.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Die Dozierende der allgemeinen Lernberatung erkennt an dieser Stelle die Gelegenheit, DL darin zu bestärken, dass sie sich der Gefahr der Zeitverschwendung bewusst ist und mit der örtlichen Verlegung in die Universitätsbibliothek schon einen konkreten Schritt im Sinne der optimalen Handlungsplanung – man könnte auch von einer Verbesserung der ressourcenbezogenen Lernstrategie „Lernumgebung“ sprechen – unternommen hat. DL bestätigt ihrerseits:

„Genau. Und eben das mit der Uni-Bibliothek fand ich- hab ich leider ein bisschen spät erst gemacht...“ (aLB_DL vom 2.5.2005).

Eine Folge der Konzentrationsschwierigkeiten ist, dass für DL das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht übereinstimmt. Vor allem für das Lesen von eher theoretischen Texten in den Fächern Allgemeine Didaktik (AD) und Erziehungswissenschaft (EW) braucht sie zu viel Zeit, so dass die Lernberatungsperson hier einen weiteren Akzent setzt.

Das Problem der für DL schwierigen theoretischen Fächer AD und EW ist nicht neu, sondern bereits bekannt. Im Fach EW hat DL insofern ein Erfolgserlebnis, dass sie in einer fachlichen Lernberatung erkannt hat, dass sie dann besser versteht, wenn die Lehrperson anschauliche Beispiele zur Konkretisierung der Theorien bringt. Sie fasst dieses Erlebnis so zusammen:

„D3 hat mir wirklich so Beispiele dann gegeben, wo- was für mich dann logisch gemacht hat. Und einfach so dass von einer anderen Person mal zu hören, das ist schon- ist glaub ich noch wichtig für mich.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Die Dozierende für allgemeine Lernberatung arbeitet an dieser Stelle heraus, dass es in einzelnen Fächern vorwärts geht, dass jedoch abstrakte Texte für DL solange schwierig sind, wie sie nicht durch konkretisierende Beispiele veranschaulicht werden.

Lernberaterin: „Beispiele haben dir jetzt geholfen. Und hast du denn da das Gefühl, dass du da jetzt alleine weiterkommst?“

DL: „Ja, das denk ich, ja. Und da hat er auch sehr- also mich motiviert, irgendwie, dass ich so weitermachen soll. Irgendwie das, ja.“

Lernberaterin: „Ja. Super, he!“

DL: „Ja, ja.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Damit ist eine Richtung gefunden, in die zu gehen DL ermutigt wird: Sie kann aktiv werden, indem sie die Dozierenden oder die Kolleginnen und Kollegen nach konkreten Beispielen fragt, um so besser zu verstehen. Solche Schritte in Richtung „Eigenaktivität“ und „Selbstwirksamkeit“ sind für das Gelingen vieler Lernprozesse wichtig. In Selbstlernarchitekturen sind solche Schritte wohl besonders wichtig, weil hier das Individuum über weite Strecken auf sich allein gestellt, auf die eigene Aktivität und die Überzeugung zu verstehen angewiesen ist.

Die oben in Betracht gezogene Entwicklungsrichtung, dass DL mit Hilfe der Lernberatung lernt, weitere im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mits Studierenden“ und die „Lernberatung“, für ihre Lernprozesse noch besser zu nutzen, hat somit eine Bestätigung erfahren. Dies kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass das Gesamtsetting der Selbstlernarchitektur, das Lernjournal, Lernplanung, fachliche und allgemeine Lernberatungen mit Partnerinnen- und Gruppenarbeiten kombiniert, Wirkungen erzielt, die nicht möglich sind, solange die/der Lernende ganz auf sich allein gestellt gleichsam in scheinbar optimaler Freiheit seinen Selbstlernprozess gestaltet.

Bei genauerem Nachfragen zeigt sich am Schluss dieser Lernberatung, dass DL bereits Schritte unternommen hat, Kolleginnen und Kollegen sowie Dozierende nach konkreten Beispielen zu fragen, was im Sinn einer ressourcenorientierten Gesprächsführung von der Lernberatungsperson gut unterstützt werden kann. Für die allgemeine Lernberatung im Gruppensetting machen die Beratungsperson und DL ab, dass dort eine Fortsetzung dieses Einzelgesprächs erfolgen soll, gerade weil beim Lernen in Selbstlernarchitekturen die Gefahr der Isolation und Vereinzelung stets gegenwärtig ist:

Lernberaterin: „Gut. Also das denk ich- mit dieser Isolation –, dass das einen Austausch geben könnte, oder, mit den andern?“

DL: „Ja.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Erfüllen sich diese Hoffnungen auf einen „Austausch“ in der Gruppe? Die im Folgenden in gewissen Grundzügen wiedergegebene Lernberatung im Gruppensetting wird darauf antworten.

9 Allgemeine Lernberatungen im Gruppensetting

Im Projekt @rs sind allgemeine Lernberatungen mit einer Person (vgl. Kapitel 8) kombiniert mit allgemeinen Lernberatungen, bei denen drei oder vier Studierende sowie die Lernberatungsperson teilnehmen. Ryter beschreibt die Ziele dieser allgemeinen Lernberatung folgendermaßen: „Bei jedem Treffen

bringt eine Studierende oder ein Studierender seine Fragestellung in die Gruppe ein. Die Mitstudierenden hören der Schilderung zu, spiegeln ihre Gedanken und entwickeln Lösungsideen innerhalb der genannten Zielsetzung. Eine Rückmelderunde schließt den gemeinsamen Teil ab. Nach den zwei Lektionen nehmen sich die Studierenden und die Dozierende eine Viertelstunde Zeit, um die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Alle Studierenden stehen also einmal im Mittelpunkt der Reflexion und erleben/gestalten exemplarisch einen zielorientierten und auf Optimierung ausgerichteten Reflexionsprozess und unterstützen drei Mal einen solchen bei Kollegen und Kolleginnen. Das oben dargestellte Beratungsdesign ermöglicht es, die Vorbildwirkung von Mitstudierenden, die bereits über eine differenzierte reflexive Lernhaltung verfügen, gezielt in die Lernentwicklung einzubeziehen. Die Unterstützung durch Kollegen und Kolleginnen soll den Studierenden Sicherheit geben und die Akzeptanz der individualisierten Arbeit in der Selbstlernarchitektur durch positive Gemeinschaftserlebnisse erhöhen“ (Ryter 2006: 153).

Am Ende des vorausgehenden Kapitels stand die Vereinbarung der Lernberatungsperson mit DL, ihr Zweiergespräch in der Gruppe fortzusetzen, damit so noch mehr Stimmen zur gleichen Frage zu Worte kommen. DL beginnt darum diese allgemeine Lernberatung in der Gruppe so:

„Jetzt, meine Frage an euch, wie ihr da das gemacht habt, wenn ihr diese Texte bearbeitet und mit den Beispielen ... in dieser Tabelle, wie ihr euch das merken könnt, ob ihr mir hier einen Tipp habt oder ob ihr das auch einfach mal anschaut.“ (DL in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

DL fügt an, dass sie mit ihrer Frage eine Verbesserung ihrer Lerntechnik, ihrer Lernstrategien sowie ihrer Konzentrationsfähigkeit anstrebt und stößt damit auf offene Ohren. Person VT solidarisiert sich sofort mit ihr, indem sie meint:

„Soll ich zuerst? Ich habe genauso, ich habe das gleiche Problem, ich habe lange gebraucht, um herauszufinden, was lerne ich, wann kann ich so konzentriert einen Text lesen...“ (VT in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Schon nach dieser ersten Wortmeldung aus der Lerngruppe deutet sich an, dass sich die Hoffnungen auf einen „Austausch“ erfüllen werden. VT solidarisiert sich sofort, indem sie offen legt, dass sie „das gleiche Problem“ habe. Solche Möglichkeiten der Solidarisierung sind für das Klima von großer Bedeutung, weil sie dem in individualisierten Selbstlernprozessen eventuell entstehenden Gefühl, die/der Einzige zu sein, die/der an Ort und Stelle tritt, quasi die/der Dümme zu sein, entgegenwirken.

Man mag an dieser Stelle kritisch einwenden, dass Solidarisierungsprozesse allein noch nichts verändern, es gebe auch das Phänomen des gemeinsamen Wehklagens, ohne dass Schritte der Veränderung getan würden. VT könnte entgegen, sie habe auch substantielle Hinweise auf Lernstrategien gegeben, zum Beispiel das In-Worte-Fassen des Lerninhalts:

„Was ich noch spannend finde, wenn ich irgend jemandem so etwas erkläre, auch meinen Kindern, was ich jetzt gerade so mache, auch das zu transponieren auf diese, so, dass das erstens spannend ist, dass die dabei bleiben und zweitens, ob ich das Verständnis rüberbringen kann. Dann sehe ich, ob ich das wirklich verstanden habe.“ (VT in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Geht man das gesamte Lerngruppengespräch vom 3. Mai 2005 durch, so fällt auf, dass eine Fülle von „Tipp(s)“ zusammengetragen wird, wie sie DL zum Einstieg gewünscht hat. Diese Empfehlungen lassen sich zum Beispiel folgendermaßen bündeln: Wichtige Hilfen beim Lernen findet VT die geeignete Orts- und Zeitwahl, die Möglichkeit der gegenseitigen Präsentation, die Rückfragegelegenheit beim Lernen zu zweit, „Mind-Maps“ oder „farbige Zettelchen“, innere Vergegenwärtigungen, gleichsam Dialoge mit sich selber über das Thema, oder anderen Menschen, zum Beispiel den eigenen Kindern, zu erzählen, was man gerade lernt:

Wie VT geht auch AR gerne auf die Frage von DL ein und trägt aus dem eigenen Erfahrungsschatz das zusammen, womit sie/er gute Erfahrungen machen konnte. In Empfehlungs- oder „Tipp“-Form lassen sich diese so zusammenfassen und festhalten:

1. In eigenen Worten das Gelesene notieren
2. Randnotizen in eigenen Worten anbringen
3. Einen Abschnitt in eigenen Worten umformulieren
4. Repetieren
5. Überschriften und deren „Unterpunkte“ lesen
6. Nicht den Anspruch an sich stellen, alles auf Anhieb zu verstehen
7. Mit den anderen in Kontakt bleiben
8. Eine Tabelle erstellen und in eigenen Worten hineinschreiben, was man weiß.

Die Empfehlungen Nr. 1-5 und 8 lassen sich den kognitiven Lernstrategien zuordnen, während die Empfehlung Nr. 7 zu den ressourcenorientierten Strategien passt. Der persönlichkeitsbezogene Hinweis Nr. 6, „nicht den Anspruch an sich (zu) stellen, alles auf Anhieb zu verstehen“, führt einerseits in die Nähe der metakognitiven Lernstrategien, berührt aber andererseits die biografische Dimension des Lernens und damit den Geltungsbereich entwicklungspsychologischer und psychodynamischer Theorien, zum Beispiel der Adlerschen Individualpsychologie, welche vom Konzept des individuellen „Lebensstils“ ausgeht (vgl. Rüedi 2000: 399). Der Anspruch, „alles auf Anhieb zu verstehen“, könnte ein Sozialisationsergebnis aus der Kindheit sein, womit sich Parallelen zum Kapitel 7.2 ergeben, in dem die Person DL meint, dass gewisse sich wiederholende Sätze an ihr „haften“ geblieben seien.

Ganz wichtig ist AR der Hinweis, sich bei Fragen und Unklarheiten an die Kolleginnen und Kollegen zu wenden, bevor man verzweifelt:

„Was auch ganz wichtig ist, vielleicht oder ganz, das habe ich auch mit GS oft, oder, dass wir da mailen oder ruf ich an, um grundlegende Verständnisfragen zu besprechen und das kannst du ohne Probleme, denke ich, mit allen machen und wenn du halt musst, wenn du das Gefühl hast, dass du das kannst, ...“ (AR in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Damit ist von AR nochmals die Bedeutung der ressourcenorientierten Lernstrategien angesprochen.

Wenn durch die listenartige Wiedergabe der „Tipps“ von AR der Eindruck entstanden ist, dass diese wie aus der Pistole gekommen seien, so wäre dies eine Verzerrung. In Wirklichkeit dauerte dieses Gespräch fast 32 Minuten, würde bei voller Wiedergabe den Rahmen bei weitem sprengen. Es enthielt zudem viele Rückfragen und wurde stellenweise von der Beratungsperson geführt, die nach 26 Minuten nochmals auf DL zurückkam:

„Ja, gut, jetzt noch einmal zu dir. Dass du es im Schlaf kriegst, diese Hoffnung hat sich ev. eingenistet, dürfte aber jetzt weg sein. Aber die Frage ist jetzt, ist der Berg noch grösser geworden? Denn du hast ja auch einmal gesagt, es ist ein so grosser Berg, dass du gar nicht beginnen magst, den ersten Schritt zu tun. Oder siehst du jetzt vielleicht einen ersten Schritt oder müssen wir das miteinander noch anschauen, diesen ersten Schritt? Oder den zweiten auch noch?“ (Lernberatungsperson in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

DL sieht ihren ersten Schritt und antwortet darum so:

„Also, ich glaube jetzt, ich mache mich da mal dran und dann hoffe ich, dass das, nein, ich weiss jetzt, dass ich wirklich muss, und dass es machbar ist. Es geht den anderen nicht anders, von dem her.“ (DL in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Die Lernberaterin will es genau wissen:

Lernberaterin: „Und was ist jetzt dein erster Schritt?“

DL: „Also, als erstes werde ich diese Tabelle selber für mich in meine Worte umstellen und für mich eine Tabelle erstellen.“

Lernberaterin: „Eine Übersicht?“

DL: „Genau. Einfach mal, also, das zuerst.“ (aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Nach einigen weiteren Äußerungen der Teilnehmenden endet dieses Gespräch. DL sagt selber, wie sie mit ihrem Lernen fortsetzen will, so gleichsam aufzeigend, dass sie ihren bisherigen Lernprozess reflektiert hat und in lernstrategischer Hinsicht um eine gute Fortsetzungsidee reicher ist. Die Hinführung von DL durch die Lernberatungsperson bis zum mitgeteilten Beschluss, die Tabelle zuerst zu erstellen, könnte man als begleitendes Coaching in der Gruppe bezeichnen. Eine weitere Möglichkeit an dieser Stelle wäre gewesen, einen Vertrag mit DL zu schließen, dessen Einhaltung periodisch anzusprechen und in gewisser Hinsicht zu überwachen. Solche Interventionen gehören im Projekt @rs zum Funktionenspektrum der Lernberatung und weisen auf die Bedeutung der Tat hin: Lernstrategien als menschliche Handlungsmöglichkeiten zu erkennen ist der eine, oft einfachere Schritt. Wichtig sind Umsetzung und Anwendung der als sinnvoll erkannten Lernstrategie.

Die Äußerung von DL am Schluss „...also, das zuerst.“ lässt hoffen, dass sie den Schritt machen wird. Die weitere Entwicklung von DL ist nicht von empirischem Material erfasst, es lässt sich aber sagen, dass sie das zweite Semester insoweit bestanden hat, dass sie im Zusammenzug mit den Beurteilungen des ersten und dritten Semesters ins vierte Semester übertreten konnte.

10 Resümees

Im Kapitel 5 wurde anhand der Lernjournale von DL der Frage nachgegangen, welche Emotionen geäußert wurden, um auf dieser Basis fallrekonstruktiv fortzusetzen. Im 6. Kapitel waren die Lernwegplanungseinträge von DL der Ausgangspunkt, während im 7., 8. und 9. Kapitel Lernberatungssituationen, also Interaktionsprozesse die Basis fallrekonstruktiver Forschung waren. Auf diesem Wege tauchten an verschiedenen Stellen, die gleichsam mit Wegkreuzungen verglichen werden können, Fragen zu möglichen Fortsetzungsvarianten, den Varianten möglicher Entwicklung in einem Selbstlernprozess auf. Gleichzeitig wurden zahlreiche Schwierigkeiten und Hindernisse deutlich, die sich beim selbstgesteuerten Lernen stellen.

Kann sich die lernende Person auf ihr „Geschäft“, das Lernen, konzentrieren oder nicht? Ein Vorteil des kursorischen Unterrichts ist die physische Präsenz der Lehrperson, welche zugleich den Studierenden motivierend und lenkend dabei hilft, sich dem Lerninhalt zuzuwenden. Beim selbstgesteuerten Lernen entfällt die Entlastung durch die Lehrpersonenpräsenz, sodass die Studierenden ganz allein die Aufgabe übernehmen müssen, sich auf die Lerninhalte zu konzentrieren. Gelingt ihnen dieser Auftrag der Konzentration? Sind sie fähig, ihren Freiheitsspielraum sowie ihre Wahlmöglichkeiten zu nutzen? Diese Fragen weisen zugleich auf die Risiken hin, welche dem selbstgesteuerten Lernen eigen sind. Selbstgesteuertes Lernen kann auch scheitern, wenn die betreffenden Studierenden ihren Freiraum nicht nutzen können oder wenn sie es nicht fertig bringen, aus ihren Misserfolgen zu lernen, sondern diese wiederholen. Können solche Risiken minimiert werden? Mit dieser Frage müssen sich Gestalterinnen und Gestalter von Selbstlernarchitekturen auseinandersetzen.

In welcher Weise solche Risiken thematisch werden und dann den Lerngegenstand des Selbstlernprozesses bilden können und in welcher Weise sich dieses Lernen des Selbstlernens durch didaktische Maßnahmen der Selbstlernarchitekturen anstoßen lässt, soll hier nochmals hervorgehoben werden. Die Führung eines Lernjournals kann dazu anhalten oder anleiten, gewisse immer wieder sich wiederholende Störungen im Lernprozess zu erkennen und dann unterstützt durch die allgemeine Lernberatung nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Anstöße können soziale Begegnungen in Lerngruppen geben, wie sich am Beispiel von DL zeigen lässt. DL gelingt es

nämlich immer wieder, gewisse im Rahmen der Selbstlernarchitektur @rs zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“ zu nutzen und zu reflektieren, ein Prozess, der mit der Hilfe der Lernberatungen (vgl. Kapitel 7, 8 und 9) institutionalisiert und intensiviert wird. Lernberatungen bieten die Möglichkeit, dass ein von der lernenden Person bereits initiiertes Lernprozess durch die beratende Person verstärkt wird, wie in den Kapiteln 7 und 8 verdeutlicht und plausibilisiert wird. Besondere Chancen eröffnet die Kombination von Einzel- und Gruppenberatung, wie dies im Kapitel 9 dargestellt wurde. In einer Gruppe können Solidarisierungs- und Austauschprozesse stattfinden, die in sozialpsychologischer und gruppendynamischer Hinsicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Darüber hinaus ist die Lerngruppensamenkunft der Ort für den Austausch von Lernstrategien. Die kognitiven Lernstrategien zum Beispiel, mit denen sich DL bisher eher weniger befasst hat bzw. denen DL bisher eher weniger begegnet ist, werden in der Lerngruppensamenkunft ausführlich veranschaulicht und bilden sozusagen eine Anregung zur Erweiterung der Selbsterkenntnis (vgl. Kapitel 9). Der Lernberatung kommen in diesem Setting verschiedenste Aufgaben zu, die von der Förderung von Solidarität und Offenheit bis zum konkreten (konfrontierenden) Hinweis auf den nächsten Lernschritt oder bis zum Schließen eines Vertrages – vgl. Ende Kapitel 9 – reichen.

Gerade diese das Projekt @rs kennzeichnende Kombination von Selbstlernprozessen mit Einzel- und Gruppenberatungen, von individualisiertem Lernprozess und Lernbegegnungen in der Gruppe stellen einen Rahmen dar, der dem lernenden Individuum vielfältige Unterstützungs- und Anregungsmöglichkeiten bietet. Selbstlernprozesse und Selbststeuerung werden oft mit Freiheit, mit so viel Freiheit wie möglich verbunden, was auf eine struktur- und vorgabenarme Lernumgebung hinausläuft. Die fallrekonstruktive Studie und die damit verbundenen Einblicke in Lernjournale von Studierenden sowie in Protokolle von Lernberatungen weisen in die Richtung, dass das strukturierende Gesamtsetting der Selbstlernarchitektur Anstöße zur Reflexion von Lernstrategien zu geben und diese Reflexion zu begleiten vermag, was ohne Struktur voraussichtlich nicht erfolgen würde. Besonders interessant sind zudem Anstöße wie jene, die zu dem im Kapitel 7.2 dargestellten autobiografischen Reflexionsprozess führen: DL überlegt sich, welche „Sachen“ sie von ihrer „Mutter übernommen“ hat, womit implizit die gegen Ende des 2. Kapitels formulierte Hypothese unterstrichen wird, dass persönliche Lernstrategien oder deren defizitäre Ausprägungen oft lebensgeschichtlich-biografische Wurzeln haben und diese nun im Lernzusammenhang thematisiert werden.

Damit soll nicht gesagt sein, dass mit Ressourcen zur Reflexion der eigenen Lernstrategien alle Probleme gelöst werden können. Nicht zu unterschätzen sind zum Beispiel die Belastungen durch die parallele Erwerbstätig-

keit, welche DL immer wieder in die Quere kommen. Sie scheint dann in einen Teufelskreis von „zu wenig Zeit haben“ und „die knappe Zeit zu wenig nutzen können“ zu geraten, was ihre negativen Emotionen wie „Frustration“ und „Unzufriedenheit“ und ihre Motivationsschwierigkeiten verstärkt. Dieser Teufelskreis, welcher dem geduldrigen und schrittweisen Arbeiten an den eigenen Lernstrategien entgegenarbeitet, ist mehrfach – so zum Beispiel im Kapitel 5.2 – festzustellen und kann auch allein durch reflexive Förderinstrumente nicht verhindert – wenn auch einsichtig – werden. Externe strukturelle Probleme wie Zeitknappheit infolge einer zu großen Verpflichtung zu beruflicher Lohnarbeit müssen anders gelöst werden, zum Beispiel durch ein Förderstipendium oder eine Entlastung durch Verlängerung der Studienzzeit. Zu wenig belegt bleibt auch die im Kapitel 5.1 explizit und im 2. Kapitel implizit enthaltene Hypothese, dass Lernstrategien lebensgeschichtlich-biografische und bereichsspezifische Hintergründe aufweisen, auch wenn im Kapitel 7.2 gewisse Indizien dafür zu finden sind, wenn DL ihre Biografie selbständig reflektiert. Nicht zu unterschätzen ist jedoch das Potenzial zur reflexiven Förderung der persönlichen Lernstrategien, das eine Selbstlernarchitektur enthält: DL erkennt in ihren Lernjournalen den Nutzen von Lernstrategien und plant darum deren verstärkte Anwendung, gleichzeitig erkennt sie ihre Probleme in lernstrategischer Hinsicht und es zeigen sich Ansätze, wie die Lerngruppen und die Lernberatungen den Selbstlernprozess stützen können, auch wenn im Fall von DL zum Zeitpunkt der analysierten Lernjournalenbeiträge und Lernberatungsgespräche eine Selbstverfügung über das eigene Lernen noch nicht eintritt. Eine Lernjournalnotiz von DL vermag diesen Nutzen und die Bedeutung, die DL selbst den Lernberatungen gibt, zu unterstreichen. Sie schließt mit einer Äußerung in Frageform, die die Fortsetzung der reflexiven auf sich selbst gerichteten Erkenntnisbewegung anzeigen könnte.

„Lernberatung (Fach 03) ! Es lief besser als letztes Mal. Bin sehr froh. Wichtig: Soll Theorien besser lernen. Ich fand es eine sehr wertvolle und entspannte Beratung. Ich war weniger nervös als die letzten Male. Warum kann ich nicht sagen.“ (Lernjournal DL, 7.7.2005)

Insgesamt bleibt der Eindruck, dass das Semester für DL eine Gelegenheit war, sich mit ihren Lernstrategien auseinanderzusetzen, positive verstärkt anzuwenden und fehlende zu erwerben. Dazu hat die Gesamtstruktur des Projektes @rs, welche das Führen eines eigenen Lernjournals sowie selber zu erstellende Lernplanungen mit fachlichen sowie allgemeinen Lernberatungen kombiniert und den Lernenden zudem den sozialen Austauschrahmen von PartnerInnen- und Gruppenarbeiten eröffnet, zentral beigetragen. So wird eine Förderung reflexiver Einstellungen erzielt, die meines Erachtens nicht möglich ist, solange das Individuum ganz auf sich allein gestellt gleichsam in scheinbar optimaler Freiheit seinen Selbstlernprozess gestalten muss.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bower, G.H. (1981): Mood and memory. *American Psychologist*, 36, S. 129-292.
- De Charms, Richard (1968): Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 223-238.
- Edelmann, Wolfgang (2000): *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Forneck, Hermann/Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann (2006): Die Sorge um das eigene Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p., S. 37-88.
- Forneck, Hermann/Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P./Forneck, H./Knoll, J. u.a.: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: wbv, S. 94-161.
- Hattie, John/Biggs, John/Purdie, Nola (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 66, 2, S. 99-136.
- Isen, A.M./Means, B. (1983): The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition*, 2 (1), S. 18-31.
- Kraimer, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-57.
- Künkel, Fritz (1928/1975): *Einführung in die Charakterkunde*. Stuttgart: Hirzel.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis*. Bern: Huber.
- Rüedi, Jürg (2000): Stichwort „Lebensstil“. In: Stumm, G./Pritz, A. (Hrsg.): *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien/New York: Springer-Verlag, S. 399.
- Ryter Krebs, Barbara (2006): Reflexivität und Lernberatung. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p., S. 141-163.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1988): *Entwicklung, Sozialisation, Erziehung*. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag.
- Schmid, Christoph (2006): *Lernen und Transfer*. Bern: h.e.p.
- Shavelson, Richard et al. (1976): Selfconcept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research* 46, S. 407-441.

- Wernet, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrer-Ausbildung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 275-300.
- Wikipedia (2007): Lernstrategie. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Lernstrategie>, 8. 1. 2007).
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23, 2, S. 191-206.