

Maier Reinhard, Christiane; Ryter Krebs, Barbara; Wrana, Daniel
**Spielzüge des Lernberatungshandelns. Eine empirische Analyse von
Lernberatungsinteraktionen**

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 161-194. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Maier Reinhard, Christiane; Ryter Krebs, Barbara; Wrana, Daniel: Spielzüge des Lernberatungshandelns. Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 161-194 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85648
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-85648>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana
Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

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

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



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

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

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

Inhalt

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

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

Spielzüge des Lernberatungshandelns

Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

1 Lernberatung als pädagogisches Setting im Horizont gesellschaftlicher Wissensfelder

Das Verständnis, das Lernende von einem Lerngegenstand bilden, nennen wir Lesarten. Lesarten treten – so haben wir im Beitrag „Die Lesarten im Professionalisierungsprozess“ im vorliegenden Band ausführlich argumentiert – im Plural auf, da die gebildeten Lesarten von den Lesarten anderer Lernender oder von Lehrenden unterschieden sind. Der Begriff der Lesarten geht damit über den Begriff des Verständnisses hinaus, weil er konstitutiv die Differenz zu anderen möglichen Lesarten impliziert, Verständnis aber nur eine individuelle Singularität bezeichnet. Während Lesarten von Gegenständen in allen möglichen Situationen des Lebens gebildet werden und sich auf die eine oder andere Weise zu bewähren haben, haben Bildungsinstitutionen unter anderem die gesellschaftliche Funktion, die Lesarten ihres Klientels in Bezug auf die etablierten Standards gesellschaftlicher Wissensfelder auszubilden. Im Fall der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dies einerseits das soziale Wissensfeld des pädagogischen Handelns in der Institution der Schule und andererseits die verschiedenen sozialen Wissensfelder, die als „Schulfächer“ in die Bildungsinstitution hineinragen und dabei eine spezifische Form annehmen.¹ Bildungsinstitutionen haben den gesellschaftlichen Auftrag, die Differenz zwischen den individuellen Lesarten der Lernenden und den an den gesellschaftlichen Wissensfeldern orientierten Lesarten, die wir im Folgenden als „disziplinäre Lesarten“ bezeichnen, zu bearbeiten. Diese strukturelle Bedingung spielt in die Situationen pädagogischen Handelns hinein. Sie sind der Ort, an dem Lesarten entwickelt werden, in Widerstreit treten, zurückgewiesen oder bestätigt wer-

1 In dem von uns untersuchten Fall sind dies die Mathematik und die Kunst als Wissensfelder. Wenn wir von Wissensfeldern sprechen, dann ist nicht von einem verkürzten Wissensbegriff die Rede, in dem Wissen nur als explizites und objektiv kodifiziertes Wissen gilt, sondern von Feldern sozialer Praxis, die sich durch unterschiedlich konstellierte Formen impliziten und expliziten Wissens auszeichnen, in denen Körperlichkeit und Materialitäten ebenso entscheidende Dimensionen sind wie institutionalisierte Strukturen und die Kämpfe um Deutungen und die Grenzen der Felder (vgl. zum Feldbegriff Forneck/Wrana 2005; Forneck/Wrana 2006). Wissensfelder sind also immer zugleich Handlungsfelder (zu den Wissensfeldern ausführlich der Beitrag von Wrana „Theoretische und methodologische Grundlagen“ in diesem Band).

den. In ihnen materialisiert sich die institutionelle Bedingung in konkreten Lehr-Lern-Situationen.

Die Relationierung von Lesarten ermöglicht nicht nur das Eintreten in ein Wissensfeld, sondern gibt diesem Eintreten zugleich eine spezifische Qualität. Es ist die in der Relationierung angelegte Reflexivität, die über die pure Übernahme einer Wissensordnung hinausweist. Daher wäre es zu einfach, Lernprozesse ausgehend von der Differenz individueller und disziplinärer Lesarten als Vermittlung eines von Expert/innen formierten Wissens an Noviz/innen zu denken, um dann die Qualität des Outputs dieser Vermittlungsprozesse zu prüfen, wie dies gegenwärtig in Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrer/innen geschieht (z.B. Baumert/Kunter 2006). Zum einen, weil im Professionalisierungsprozess die Lesartenbildung auf eine Positionierung in einem widersprüchlichen Feld hinausläuft, die ausgehend von einem rein positiven, quasi „technischen“ Wissens- und Vermittlungsbegriff nicht angemessen beschrieben werden kann, und zum anderen, weil das Verhältnis von Expert/in und Noviz/in nicht so unproblematisch ist, wie es zunächst scheint. Das erste Problem haben wir in dem Artikel „Die Lesarten im Professionalisierungsprozess“ in diesem Band anhand empirischen Materials aus Lernberatungsgesprächen bearbeitet, dem zweiten Problem wenden wir uns in diesem Beitrag anhand desselben Materials zu.

Wenn Bildungsinstitutionen Disziplinarität zwischen individuellen und disziplinär standardisierten Lesarten zu vermitteln haben, dann müssen sie zunächst einmal die disziplinären Lesarten gegenüber den individuellen zur Geltung bringen. In klassischen Lehr-Lern-Arrangements geschieht dies über einen Prozess des Lehrens, dem das Lernen schmiegsam zu folgen hat. Die Lernergebnisse lassen sich dann an der Erreichung der Lernziele messen – diese Vorstellung entspricht dem Prozess-Produkt-Modell, das auch in der Lernforschung lange Zeit vorherrschte und inzwischen in die Kritik geraten ist (vgl. Helmke 2008: 71 ff.). Alternative Arrangements stellen demgegenüber die Aktivität der Lernenden und ihre Aneignungstätigkeit in den Mittelpunkt. Damit ist tendenziell die Ausdifferenzierung und Individualisierung der Lernwege, der Lernstrategien, aber eben auch der Lernergebnisse, der Lesarten von Lerngegenständen verbunden (vgl. Wrana 2009). Wenn pädagogisches Handeln der Funktion, die Gültigkeit gesellschaftlicher Wissensfelder zur Geltung zu bringen, nachkommen soll, stellt sich die Frage, mit welchen didaktischen Praktiken das individuell sich ausdifferenzierende und pluralisierende Wissen nun zu dem standardisierten Wissen in Bezug gesetzt, an welchem Zeitpunkt des Lernprozesses ein solches In-Bezug-Setzen angesetzt und welche Gültigkeit den differenten Lesarten mit welchen Legitimationen zugewiesen wird. Pädagogisches Handeln zeigt sich von diesem Standpunkt aus als eine praktische Wahrheitspolitik, in der die Wahrheit der Lerngegenstände ebenso wie die Wahrheit der Lernenden und der Lehrenden bearbeitet wird.

Das Verhältnis des individuell erworbenen Wissens zu den Wissensfeldern ist ein in der Pädagogik vielfach diskutiertes Problem. Eine aktuell verbreitete

Antwort auf das Problem gibt der Konstruktivismus. Allerdings wischt dieser das Problem vom Tisch, indem er die Subjektivität der Lernenden radikalisiert und die Lesarten aller Beteiligten für gleich gültig erklärt (z.B. Arnold/Siebert 1995; Arnold/Schüßler 2003). Die verbleibende Möglichkeit pädagogischen Handelns ist dann die Irritation verfestigter Denkweisen der Lernenden, dazu scheinen die Lehrenden gerade noch legitimiert zu sein (vgl. Arnold 2005: 39). Diese Zielvorstellung orientiert sich an der Vorstellung von Bildung als Perfektivität des Subjekts, das sich frei entfalten kann, so lange es nur bereit ist, sie jederzeit weiter zu entwickeln, die Passungsverhältnisse in Rechnung zu stellen und somit niemals stehen zu bleiben (vgl. Forneck/Wrana 2005: 151ff.; Wrana 2006: 42). Jedes Lehrhandeln, das gegenüber diesem rein formalen Bildungsverständnis die Inhaltlichkeit von Wissensfeldern (und mithin disziplinäre Lesarten) zur Geltung zu bringen versucht, wird dann allzu leicht als machtförmiges, besserwisserisches „Lehr“-Handeln denunzierbar (vgl. z.B. Kösel 1993; Arnold/Schüßler 2003). Der Konstruktivismus knüpft damit an eine reformpädagogische Tradition an, die die Autonomieerwartung an die Lernenden radikalisiert, indem sie sie legitimatorisch an die Unverfügbarkeit eines Individuums, „des Kindes“ oder „des Menschen“ knüpft. Mit der Idee der „Moderation“ wird im Konstruktivismus das normative Leitbild einer pädagogischen Wahrheitspolitik entwickelt, in der die Gültigkeit von Lesarten immer wieder auf den individuellen Lernprozess als Instanz zurück verwiesen wird. Nicht nur das Lernen wird damit individualisiert, sondern auch die Gültigkeit von Lesarten. In der pädagogischen Wahrheitspolitik des Moderationshandelns dürfen Lesarten zwar irritiert werden, die Lehrenden dürfen aber keinen privilegierten Zugang zu einem disziplinären Wissen für sich in Anspruch nehmen. Die Wahrheitspolitik des Beratungshandelns steht im systemisch-konstruktivistischen Verständnis daher in diametralem Gegensatz zu der des klassischen Lehrhandelns, aber auch zu einer, die Lernen von der vorgängigen Differenz von Expert/in und Noviz/in her denkt.

Diesem konstruktivistischen Verständnis des Lehrens als Moderation kommt es zupass, dass mit dem systemischen Beratungshandeln aus dem psychosozialen Bereich ein normatives Modell zur Verfügung steht, bei dem die Subjektivität des Klientels ins Zentrum gestellt wird. Dieses Modell der Beratung wird auf alle pädagogischen Handlungsfelder übertragen. Allerdings ist einzuwenden, dass die gesellschaftliche Funktion der pädagogischen Institutionen im psychosozialen Bereich die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis ist, während die gesellschaftliche Funktion von Bildungsinstitutionen eben die Entwicklung von Kompetenzen in Relation zu den Standards gesellschaftlicher Wissensfelder bedeutet.² Das Problem, dass Lesarten in ihrer Differenz nicht nur individuell sind, sondern auch sozial, insofern sie in einem Bezug zu einem Wissensfeld auftreten, ist mit der spezifischen Wahrheitspoli-

2 Vgl. die Debatte zur Professionalisierung pädagogischer Felder und die Professionstheorie Overmanns (1997, 2002).

tik konstruktivistischer Theorien und der Übertragung des psychosozialen Beratungsmodells auf Beratungssituationen auf alle Lehr-Lern-Situationen also nicht aus der Welt, sondern nur aus dem Sinn.

Das Lernberatungskonzept der Selbstlernarchitekturen trägt der Differenz der Lesarten Rechnung, indem der Lernberatung die Aufgabe zukommt, individuelle und disziplinäre Lesarten in Beziehung zu setzen, zu relationieren. Das Relationieren von Lesarten heißt gerade nicht, die individuellen Lesarten den disziplinären anzugleichen oder diese gar zu ersetzen, weil die einen den anderen überlegen wären, sondern die Konstruktionsweise der jeweiligen Lesarten und ihre Begründungen und Geltungen reflexiv zu machen. Es gilt also nicht, die Differenz zu tilgen, sondern sie für die Lernenden verfügbar zu machen. Das Ziel des Lernprozesses ist es, begründet Positionen beziehen zu können und nicht eine vermeintlich „richtige“ Position anzueignen. Lernprozesse würden dann eine spezifische Qualität gewinnen, in der eine reflexive Subjektivierung zu dieser Differenz entstehen kann (vgl. hierzu ausführlich Kossack in diesem Band).

Dieses reflexiv begründende Lernen und die damit verbundene Lernhaltung hat Forneck Selbstsorgendes Lernen genannt (Forneck 2002). Die Lernberatung soll – wie Kossack in diesem Band ausführt – zu einem Promotor der Habitualisierung von selbstsorgendem Lernen werden, wozu zwei Faktoren beitragen: Neben der Relationierung von eigensinnig-individuellen und disziplinär-normierten Lesarten ist es der Erwerb des Umgangs mit Lernpraktiken und Werkzeugen, also die Aneignung der wissensgenerierenden Praxen des Wissensfeldes und der Lern- und Selbstpraktiken. Auf beiden Ebenen ist das Ziel, über einen affirmativen Lernprozess, in dem das Wissensfeld als gesellschaftlich normierte Wissensstruktur naturalisiert wird, hinauszugehen und dagegen ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und den Wissensfeldern anzuregen.³

Wenn man nun Lernen als das Relationieren von Lesarten fasst, dann gibt man demgegenüber der Inhaltlichkeit der Wissensfelder ihre konstitutive Bedeutung im Bildungsprozess zurück, ohne zugleich deren Normativität als gültig zu setzen (vgl. Koller 1999). Dabei wird weder das Modell des Lehrens verfolgt, in dem Lehrende per se gültige Lesarten vermitteln, noch das Modell von Expert/in und Noviz/in, in dem Lernende die Feldkompetenz von Lehrenden anerkennen und mimetisch übernehmen, noch das Modell des Konstruktivismus, in der die Lesarten sich in gleicher Gültigkeit gegenüber stehen. Vielmehr hat das Relationieren von Lesarten den Zweck, die Gültigkeit selbst

3 Ein Schritt hierzu ist das Verstehen der Lesarten des Anderen, die Forneck auch als Diagnose bezeichnet hat. Wenn Ludwig (in diesem Band) dies als Lernstanddiagnose begreift und kritisch mutmasst, es gehe darin um ein prüfendes Feststellen der Differenz von individuellen und disziplinären Lesarten, dann ist dies vielleicht zum Teil dem Begriff der Diagnose geschuldet, der andere Assoziationen weckt. Fornecks Konzept ist allerdings ein anderes, und wenn man es als Feststellung des Lernstandes begreift, dann ist es um seine wesentliche Dimension verkürzt.

argumentativ verfügbar und aus der Reflexion des Relationierens heraus Lesarten für die Beteiligten bearbeitbar zu machen. Lesarten reflexiv verfügbar zu machen, ist ein konzeptioneller Anspruch, dessen Einlösen sicher einem Technologiedefizit unterliegt (Luhmann 1979): Reflexivität ist technologisch nicht herstellbar.

Im Folgenden soll empirisch beobachtet werden, mit welchen Praktiken dieser konzeptionelle Anspruch in den Lernberatungen eingelöst wird, wie die Differenz von Lesarten relationiert wird und welche Formen von Reflexivität dabei möglich werden. Hierbei geht es nicht vordergründig darum, ob das Einlösen gelingt oder misslingt, eine solche evaluative Haltung würde eine technische Herstellbarkeit von Reflexivität voraussetzen. Das Erkenntnisinteresse ist vielmehr, die Handlungsprobleme herauszufiltern, an denen sich das Projekt, Relationierung und Reflexivität möglich zu machen, abzarbeiten hat

2 Zur Analyse der Spielzüge

Als analytische Einheit betrachten wir Spielzüge des Lernberatungshandelns und knüpfen damit an die Wittgensteinsche Tradition des Praxisbegriffs an (Wittgenstein 1984). Als Spielzüge begreifen wir die Äußerungsakte der beiden beteiligten Akteure der Lernberatung, insofern diese in Sequenzen des Gesprächs aufeinanderfolgen und je die vorangehenden Spielzüge in Rechnung stellen. Wir knüpfen dabei an die Methodologie der Gesprächsanalyse an, deren Prinzip ist, „im Alltag implizit bleibende, hochgradig allgemeine formale Prinzipien der Herstellung von Ordnung und Bedeutung im Gespräch“ (Depermann 2008: 50) zu explizieren und methodisch zu wenden, um diese Prozesse in Gesprächen sichtbar zu machen. Die Gesprächsanalyse wird so zu einem Element innerhalb der Analyse diskursiver Praktiken (vgl. hierzu den Beitrag „Theoretische und methodologischen Grundlagen“ in diesem Band). Die Beobachtung eröffnet dabei mehrere Themen.

2.1 *Das hybride Genre Lernberatung*

Ein Spielzug gehört zu einem Spiel, bei dem Spieler/innen in einem Setting aufeinandertreffen. Folgt man der Metapher des Schachspiels, dann spielen beide Spieler/innen um einen Einsatz und folgen Regeln. Die meisten Spiele sind aber weitaus komplexer als das Schachspiel. Beim Schachspiel ist das Spielfeld in seinen Grenzen bekannt und jeder Zug ist im Gesamt Ablauf des Schachspiels lokalisierbar. Ähnlich wie beim Schachspiel produzieren die Spielzüge einer Lernberatung ein Möglichkeitsfeld, das sich mit jedem Zug verändert, das sich also in der Sequenz der Züge bestimmt. Während diese

Sequenzen sich beim Schach allerdings auf der Basis gemeinsamer und nicht verhandelbarer Regeln vollziehen, haben die Spieler/innen einer Lernberatung – beratende Dozierende und der beratene Studierende – weder symmetrische Rollen und Handlungsmöglichkeiten, noch verfolgen sie einen gemeinsamen und durch das Spiel fraglos gegebenen Einsatz (den König schlagen), noch kann man erwarten, dass die Erwartungen der Spieler/innen an die Regeln und Konventionen des Spiels übereinstimmen. Dies mag bei stärker traditionalierten Spielen wie dem schulischen Unterricht oder einer Prüfung anders sein, dort sind die Praktiken in den Erfahrungen der Spieler/innen sedimentiert und die Erwartungserwartungen damit wechselseitig stabilisiert. Diese Stabilisierung schließt zahlreiche Taktiken, die Erwartungen des Anderen zu bedienen, um sie anderweitig zu unterlaufen und einen Einsatz zu gewinnen, nicht aus (vgl. de Certeau 1988: 77ff.), aber dies gelingt gerade auf der Basis von stabilen Erwartungen an die Konventionen des Spiels. Bei didaktischen Formen wie der Lernberatung (und zahlreichen anderen Formen einer „neuen Lernkultur“), die gerade mit dem Anspruch auftreten, neu und anders zu sein als das konventionalisierte bekannte Lehr- und Lernhandeln, verhält es sich anders. Es ist immer wieder ungewiss, welches Spiel gerade gespielt wird, weil die Spielenden auf sedimentierte Praktiken zurückgreifen, die ihnen routinisiert sind und aus denen sie neue Hybride professionellen Handelns bilden. Das didaktische Genre „Lernberatung“ gewinnt damit einen konzeptionellen Überschuss, dessen Einlösung in einer „Praxis“ aussteht. Dieser Überschuss wird in den meisten didaktischen Ansätzen der Lernberatung durch eine Übertragung der Handlungsregeln der systemisch-klientorientierten Lernberatung befriedigt (s.o.) und diese Vorstellung gelungener Beratungssituationen spielt qua Erfahrung und Erwartungserwartung auch in die beobachtbaren Beratungssituationen hinein. In den situierten Praktiken des Beratungshandelns zeigt sich daher nicht nur der konzeptionelle Anspruch der Relationierung von Lesarten, sondern die Einflüsse verschiedener Handlungsmodelle und pädagogischer Genres. Diese werden nicht nur von den Lernberater/innen „angespielt“, sondern auch von den Studierenden. Die Praktiken der Lernberatung zeigen sich daher – so ist zu erwarten – dem Beobachter als Hybrid von Zitationen diverser pädagogischer Genres auf der Suche nach einer eigenen Form.

2.2 *Spiele der Autorisierung, der Autonomie und der Anerkennung*

Eine erste Dimension der Spielzüge, die wir im Folgenden untersuchen, sind die Praktiken der Autorisierung von Lesarten (vgl. Schäfer/Thompson 2010; Jergus/Schumann/Thompson 2012). Es lassen sich Spielzüge des Lernberatungshandelns beobachten, die den Studierenden das Recht und die Pflicht zuschreiben, Lesarten zu bilden und zu setzen. Zugleich gibt es aber auch Spielzüge, die diese Autorisierung begrenzen und Lesarten in das Steuerungshandeln

von Dozierenden zurückholen, sie rahmen und leiten. Mit solchen Spielzügen sind Autonomiezuschreibungen, aber auch Autonomieerwartungen an Studierende verbunden. Jergus, Schumann und Thompson bestimmen Autorisierungen als die Hervorbringung eines Autoritätsverhältnisses (Jergus/Schumann/Thompson 2012: 207). Autorität ist demnach ein Effekt von Prozessen und Praktiken der Autorisierung. Indem sie an die poststrukturalistische Praxis-theorie Judith Butlers anschließen, zeigen sie, dass Autorisierungen nicht einfach einem Ritual erwachsen, das sich der Stellung von Sprecher/innen in einer fest gefügten gesellschaftlichen Machtstruktur verdankt, sondern im Vollzug der Praxis performativ hergestellt werden. Die Praktiken der Autorisierung konstruieren immer an ihrer eigenen Begründung mit (ebd.). Der Horizont dieser Spiele um Autorisierung von Lesarten sind daher die jeweiligen Wissensfelder. Es wird beobachtet, wie die verschiedenen Lesarten in Bezug auf die Wissensfelder legitimiert und autorisiert werden. Die Lesarten der Dozierenden sind nicht per se disziplinar, also einem Wissensfeld entsprechend, weil es sich um Dozierende handelt. In den Spielzügen muss den Lesarten vielmehr Deutungsmacht erst verschafft werden, indem sie legitimiert werden. Die Disziplinarität und gründende Geltung des Wissensfeldes wird somit in der Praxis performativ produziert. In ihre Spielzüge postulieren die Dozierenden spezifische diskursive Ordnungen im Wissensfeld, an dem sich die Angemessenheit der Lesarten ausrichtet.⁴

Das Lernberatungsgespräch ist demnach von Autorisierungspraktiken durchzogen, die das Recht verteilen, im Namen eines Wissensfeldes und einer spezifischen diskursiven Ordnung zu sprechen. Dabei lassen sich auch Anrufungsszenen beobachten, in denen das lernende Subjekt in der Situation aufgefordert wird, eine Wissensordnung anzuerkennen und sich als Subjekt in dieser Wissensordnung zu positionieren. Anerkennung und Gegenanerkennung von Lesarten werden zu einem der Momente des Beratungsprozesses.

2.3 *Re-Positionierung und Reflexivität*

Der Anspruch auf Angemessenheit und Disziplinarität geht immer einher mit dem Anspruch, eine bestimmte Formierung des Wissensfeldes zu postulieren, einer bestimmten disziplinären Position Geltung zu verschaffen, eine bestimmte Grenze dessen, was als disziplinär oder eben nicht disziplinär zu gelten hat, zu setzen. Die Spielzüge des Lernberatungsgesprächs sind dem disziplinären Horizont folglich nicht äußerlich, sie sind vielmehr ein Moment seiner Produktion, sie sind wesentlich performativ. Auch wenn ein Lernberatungsgespräch im Fach Kunstpädagogik auf den ersten Blick wenig Einfluss auf die

4 Zum Begriff des Wissensfeldes und zum Verhältnis von diskursiven Praktiken, Wissensfeldern und Wissensordnungen vgl. den Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen“ in diesem Band.

„Disziplin Kunst“ nehmen wird, so erscheinen die Dozierenden bezogen auf den Professionalisierungsprozess von Lehrenden aber als die institutionell legitimierten Vertreter/innen eines Wissensfeldes. Die Präsenz des Wissensfeldes läuft also nicht nur über objektiviertes Wissen in Studienmaterialien und weitere Literatur, sondern auch korporiert in den Personen der Dozierenden. Ihre Körper und deren Eingebundensein in ein institutionelles Geflecht verleihen dem Wissensfeld seine spezifische Präsenz in diesem Setting. Die Dozierenden sind damit durch das institutionelle Setting grundsätzlich autorisiert, Aussagen über „die Kunst“ oder „die Mathematik“ und ihre Didaktiken zu machen, ebenso über das Lehren und Lernen an Schulen. Diese institutionelle Autorisierung kann aber jederzeit infrage gestellt werden. Empirisch gilt es daher zu beobachten, wie Autorität in den Situationen über Autorisierungspraktiken hergestellt wird und wie diese Autorität von den Studierenden an- oder aberkannt wird. Schließlich sind mit Prozessen der An- und Aberkennung von Lesarten auch Repositionierungen verbunden. Es lassen sich Folgen von Spielzügen beobachten, in denen die Lesarten in Bewegung gebracht werden und in denen sich dann auch bis zu einem gewissen Punkt neue Positionierungen ergeben.

Dass solche Spielzüge machtvoll sind und dass sie ein Wissensfeld als Referenz nehmen, das institutionell dem Lehr-Lern-Setting vorausgesetzt ist, kann man den Lernberatungen nicht vorwerfen. Pädagogisches Handeln jenseits von Machtverhältnissen zu denken, wäre eine Illusion, sie außerhalb gesellschaftlicher und institutionell gerahmter Kontexte von Wissensfeldern zu denken, wäre blind. Die Frage ist eher, auf welche Weise die Machtförmigkeit des Handelns zum Moment von Lern- und Bildungsprozessen wird. Der konzeptionelle Einsatz der Lernberatung ist hier Reflexivität. Es kann Interventionen geben, in denen eine innerhalb eines Wissensfeldes spezifische Wissensordnung den Studierenden nahe gelegt wird, ohne dass deren Disziplinarität und die Grenzen ihrer Gültigkeit deutlich werden. Und es kann Interventionen geben, in denen eine als disziplinar postulierte Lesart zwar leitend ist, aber nicht explizit und reflexiv wird. Disziplinäre Lesarten können affirmativ zur Geltung gebracht werden, wenn sie als gültiges Wissen gesetzt werden und die Taktiken der Dozierenden dafür sorgen, dass die Studierenden deren Lesarten übernehmen. Sie können aber auch reflexiv zur Geltung gebracht werden, wenn sie für Lernende als ein argumentativer Ort verfügbar werden, der bezogen werden kann, nicht ohne dass die Begrenztheit seiner Geltung deutlich bleibt. Es steht zu vermuten, dass der reflexive Modus des Zur-Geltung-Bringens disziplinärer Lesarten nicht nur die Verfügung der Dozierenden über disziplinäre Lesarten voraussetzt, sondern auch eine Distanzierung.

2.4 Lernberatung in Machtverhältnissen

Wir untersuchen das Lernberatungsgespräch daher als ein von Machtverhältnissen bestimmtes Setting, in dem die Dyade von Student/Dozent in ein diskursives Spiel oder, wenn man so will, auch in einen diskursiven Kampf gestellt ist, in dem es um Autorisierung und Anerkennung, um Legitimation und Geltung von Lesarten und schließlich um die Verfügung über den eigenen Lernprozess geht. Wir begreifen die Dyade aber nicht vorempirisch als identisch mit einer Linie des Machtverhältnisses, gemäß der die Lernenden den unterworfenen Pol repräsentieren und die Lehrenden den Machtpol.⁵ Machtverhältnisse zeigen sich in den Gesprächen vielmehr auf je doppelte Weise: Sie sind in dem konkreten Gespräch als Aufführungen von spezifischen Spielzügen sichtbar, mit denen auf das Handeln der Anderen Einfluss genommen wird, sie sind aber auch dem Zielbereich immanent, denn zukünftige Lehrende sollen für die Arbeit in einem machtvollen Arrangement, der Schule, vorbereitet werden, die wiederum die Potenz zu machtvollen Positionen in der Gesellschaft grundlegt.

Insofern das Wissensfeld schulischen Handelns wie jedes Wissensfeld von Machtverhältnissen durchzogen ist, ist der Professionalisierungsprozess von Lehrer/innen die Einführung in den Gebrauch eines Machtverhältnisses. Die Dyade Dozent/Student und die sie bestimmenden strukturellen Bedingungen eines pädagogischen Verhältnisses werden in der Dyade Lehrer/Schüler gespiegelt. Es ist also nicht damit getan, die Machtförmigkeit pädagogischen Handelns zu problematisieren oder gar ihre Wiederkehr in Lernberatungssettings zu beklagen (vgl. Ludwig in diesem Band), vielmehr müsste das Einführen in ein Machtverhältnis qua Professionalisierung als gesellschaftliche Bedingung in der Lernberatung reflexiv werden. Dann müsste aber auch reflexiv diskutierbar sein, welche Handlungsperspektiven sich im Umgang mit diesen Machtverhältnissen ergeben. Der Einsatz in der Konzeption der Lernberatung ist an dieser Stelle die Reflexivität in der Relationierung von Lesarten

3 Räume öffnen und begrenzen

In den Anfangssequenzen der Lernberatungsgespräche werden über Autorisierungen in den Spielzügen explizit oder implizit Möglichkeitsräume des Ge-

5 Urs Stäheli hat davor gewarnt, im Anschluss an de Certeau diese Identifikation vorempirisch zu treffen, und sich damit wesentliche empirische Einsichten in die Komplexität der Machtverhältnisse und die taktischen Spiele zu verbauen (Stäheli 2004). Wenn wir daher Lernen als Praktik des Gebrauchs von Lehrarrangements begreifen, dann ist damit nicht impliziert, dass Lehren eine Machtpraktik und Lernen eine eigensinnige Gebrauchsweise oder Nicht-Lernen gar per se ein Widerstand gegen Macht sei.

sprächs eröffnet, gleichzeitig begrenzt und die möglichen Rollen der Teilnehmenden bestimmt. Damit werden Struktur und Verlauf des Gesprächs gebahnt, keineswegs vorherbestimmt. In den weiteren Spielzügen des Gesprächs erscheint die Notwendigkeit, diesen Anfang und die Trägheit der Bahnungen in Rechnung zu stellen.

3.1 Die „offene Form“ und das „Einhaken“ des Dozierenden

Der Dozent setzt den Anfangspunkt des Lernberatungsgesprächs in der Mathematikdidaktik mit einer konkreten Frage nach dem thematischen Fokus der Lernberatung.

Dozent:

003 Um welche LAs [Lernaktivitäten] geht es heute?

Paul:

005 Es geht um das Ende, es geht hauptsächlich um LA 7 und um

006 LA 9.

Dozent:

007 Ich möchte es wieder in dieser offenen Form handhaben, also

009 wir haben die ganz offenen Fragen einfach, was hast du in

010 LA 7 und 9 über Individualisierung lernen können? Wie hast

011 du gelernt, eventuell, und vielleicht hast du Fragen. Ich lass‘

012 dich mal anfangen und hake dann ein, du präsentierst mir,

013 was du präsentieren willst.

Die Studienmaterialien enthalten verschiedene Lernaktivitäten (LA) mit unterschiedlichen Themen. Die Frage des Dozenten bezieht sich auf die Einordnung der Thematik in die Struktur der bearbeiteten Lernsequenzen. Er verweist in einem zweiten Schritt mit dem „wieder“ auf eine frühere Lernberatung, deren offene Form er zu wiederholen ankündigt. Er setzt gleichzeitig den Blickwinkel auf die Thematik fest: Es soll einerseits darum gehen, was der Student gelernt hat, wie er gelernt hat (dies dann nur eventuell) und welche Fragen er hat. Anschließend definiert der Dozent die Rollen in der Interaktion, indem er sich und Paul mögliche Handlungsweisen zuschreibt: Der Student soll beginnen und erhält die Möglichkeit, das zu präsentieren, was er will – Auswahlkriterium des zu Präsentierenden ist sein subjektives Wollen. Der Dozent spricht sich selbst das Recht zu, den Studenten zu unterbrechen und „einzuhaken“.

Bereits in dem kleinen Abschnitt zeigt sich die Komplexität der Spielzüge des Dozenten: In der Sequenz folgen gegensätzliche Impulse wie eine allgemein formulierte, angestrebte Qualität der Gesprächsform, die er *offen*⁶ nennt, genau gestellte Fragen nach dem, was Paul über Individualisierung lernen

6 Das Prädikat „offen“ wird nicht näher bestimmt, der Dozent geht offenbar davon aus, dass Paul das angesprochene Gespräch, das ja beide gemeinsam geführt haben, ebenfalls als „offen“ charakterisieren würde.

konnte (10), sowie ein konkreter Hinweis, dass vielleicht auch das Wie des Lernprozesses und Fragen thematisiert werden können, dicht aufeinander (11ff.). Der Dozent öffnet den thematischen Raum und begrenzt ihn zugleich, indem er auf Unterschiede in der Verbindlichkeit der Gesprächsinhalte hinweist.

Der Dozent übernimmt von Anfang an die Führung, umschreibt Form, Inhalt und Fokus des Gesprächs. Im letzten Satz „Ich lass dich mal anfangen und hake dann ein, du präsentierst mir, was du präsentieren willst.“ (11/13) definiert er den möglichen Handlungsraum von Paul. Paul wird aufgefordert, einen eigenen Fokus in die bearbeitete Thematik zu bringen, nämlich den Fokus auf die Aspekte, die ihm subjektiv bedeutsam sind. Diese Aufforderung an Paul, zu formulieren, was er gelernt habe, kann als Spielzug zur Nachfrage nach Lesarten verstanden werden: Die Frage nach dem Gelernten forscht danach, was Paul als wesentlich und bemerkenswert bezüglich der Gesamthematik des Moduls einstuft. Die wechselnden Aussagen des Dozenten über Freiräume und Einschränkungen können als Anlage gedeutet werden, die eigenständige Lesarten hervorholen kann, aber zugleich die Breite möglicher Lesarten einschränkt. Seine eigene Praktik, den Handlungsraum einzuschränken, umschreibt der Dozent mit der Metapher⁷ des Einhakens: Paul soll formulieren, was er über Individualisierung gelernt zu haben meint, und dies so lange präsentieren, bis der Dozent einhakt. Was sagt die Metapher des „Einhakens“ aus? Mit dieser Metapher wird Paul transparent gemacht, dass seine Gestaltungsmacht trotz der Entscheidungsfreiheit über die Wahl der thematischen Aspekte begrenzt bleibt und der Dozent die Führung gezielt wieder übernehmen wird, metaphorisch gedeutet: punktuell und mit einer spitzen Intervention, die unter die Haut geht, also nicht an der Oberfläche bleibt. Offen bleibt dabei, wann und warum der Dozent intervenieren wird. Der Student wird also autorisiert, die thematische Wahl zu vollziehen, aber zugleich wird angekündigt, dass diese Autorisierung jederzeit durch den Dozenten wieder aufgehoben werden kann. Die Autorität, das Recht auf Sprechen zu verteilen, bleibt beim Dozenten.

Bezogen auf die Funktion der Lernberatung, individuelle Lesarten mit disziplinären Lesarten zu relationieren und auf ein Wissensfeld zu beziehen, macht dieses Einhaken konzeptionell durchaus Sinn: Der Lernende führt sein Verständnis, seine Lesart aus und an Stellen, in denen sich ihm interessante Lesarten zu zeigen scheinen, stoppt der Dozent, hält den Lernenden fest und leitet eine vertiefende Auseinandersetzung an. Die Metapher des Einhakens zeichnet eine distanzierte und bewertende Praktik, in dem Sinne, dass sie einerseits ein Festhalten suggeriert, das implizit ein Wegbewegen verhindert,

7 Durch Metaphern werden zwei unterschiedliche Bereiche verbunden, indem Konzepte aus dem oft sinnlich erfahrbaren Herkunftsbereich auf einen abstrakteren Zielbereich übertragen und damit kommunizierbar werden (Lakoff/Johnson 2004; Moser 2003; vgl. Ryter Krebs 2008).

und andererseits den Einhakenden als eine Person erscheinen lässt, die etwas entdeckt hat, was sie herausziehen möchte, etwas das erst aufscheint und punktuell festgemacht werden kann. Hier wird metaphorisch die Funktion dieser Praktik gezeichnet: nicht die Suche nach einer bestimmten Lösung oder Antwort, sondern das Fishing⁸ nach Lesarten, das Erhaschen einer Struktur, die durch das Einhaken und Festhalten ausgebreitet und bearbeitet werden kann. Die Metapher bringt die Lernberatungspraktik in eine Analogie zur Praktik des Fischens. Das Bild des Fischers, der seine Angel ins Wasser wirft und sie herauszieht, wenn er eine Substanz am Haken hat, verdeutlicht, was es bedeuten kann, in einem Lernberatungsgespräch als Dozent zu agieren: Wie der Fischer weiß er nicht, was genau er an Land ziehen kann. Genauso wie der Fischer dort angelt, wo er Fische vermutet, wird der/ die Lernberater/ in nach Anzeichen von Lesarten Ausschau halten und dann durch das Einhaken diese festhalten. Nicht geangelte Fische schwimmen weg, geäußerte Lesarten sind ebenfalls flüchtig, müssen demnach festgehalten werden, wenn sie prozessiert werden sollen.

Die Eröffnungssequenz kann mit all ihren Zweideutigkeiten als Aufforderung an Paul, eine Lesart zu artikulieren, gelesen werden. Mit der thematischen Öffnung, dass Paul bestimmen könne, was er präsentieren wolle, geht zugleich die Erwartung einher, dass er etwas zu präsentieren habe. Die Öffnung enthält eben zugleich eine Autonomieerwartung an Paul, dass dieser sich in die Lerngegenstände vertieft. Die Autonomieerwartung macht die Freiheit, die die offene Form ermöglicht, aber zugleich zu einer Leistung, die erbracht werden soll. Paul hat sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, um Lesarten zu bilden, die er präsentieren kann. Es genügt nicht, wenn ihm das Wissen äußerlich bleibt, er muss es mit seiner Subjektivität in Beziehung setzen. Interessant ist nun die Frage, wie Paul an die implizite Aufforderung, eine Lesart zu formulieren, anschließt:

Paul:

015 Also, ähm, ich fange zuerst mal an mit der LA 7, jetzt muss

016 ich ganz kurz schauen, genau. Es ging darum, aus dem, also

017 es geht ja auch um LA 6, weil dort musste man ja...

Dozent:

021 Da hast du ja 'n Überblick verschafft einfach, hm.

Paul:

023 Genau, das Mathematikprojekt. Was ich sehr spannend fand.

024 Wo ich auch, ähm, mir die Termine angeschaut habe und da

025 ist jetzt, glaub ich, irgendwann mal wieder 'ne

026 Präsenzveranstaltung hier in der Nähe, wo ich mir am

027 Überlegen bin zu gehen. Ähm, es ging dann in LA 7 darum,

8 Fishing: In Anlehnung an Pomerantz (1980) können Spielzüge, die versuchen, Lesarten von Studierenden herauszulocken, als „fishing“ bezeichnet werden. Sie bezeichnen eine Technik des Thematisierens eines Sachverhaltes, in dem Sprechende Aussagen über diesen Sachverhalt machen mit dem Zweck, dass der/ die Adressat/ in sich herausgefordert fühlt, diese zu ergänzen oder richtigzustellen. Dieses Vorgehen kann in psychiatrischen Aufnahmegesprächen als „Fragen, ohne zu fragen“ (Bergmann 1999: 173) beobachtet werden.

028 sich eine Lernumgebung auszuwählen und ähm, (---) sich
029 einen Überblick zu beschaffen, wie ist die Aufgabe gestellt,
030 wie sind die Aufgaben gestellt, wie lässt sich das, ähm, in
031 eine heterogene Lerngruppe (-) integrieren, ähm. Ich fand es
032 hier einfach spannend, mir mal Gedanken zu machen, auch,
033 den Bericht zu lesen, das ist ja relativ genau dokumentiert,
034 ähm, und dann auch einfach ein kurzer Text zu, zu verfassen
035 über, über das, was ich. Ansonsten hab ich hier,
039 ähm, (-) wenig Fragen dazu. Es ging dann eher bei LA 9
040 dann darum, sich gewisse Rechenschritte, also gewisse
041 Aufgaben selber zu machen.

Paul artikuliert zunächst keine inhaltliche Lesart der Lerngegenstände. Er beschreibt vielmehr seine Umgangsweisen mit dem Material, die Organisation seines Lernens und versucht, sich sprechend zu orientieren: „jetzt muss ich ganz kurz schauen, genau. Es ging darum...“ (15/17). Der Dozent unterstützt ihn mit dem Hinweis, dass Paul sich einen Überblick verschafft habe, was dem Auftrag entspricht. Paul findet einen Ansatzpunkt, „Genau, das Mathematikprojekt.“ (23) und bekundet sein Interesse daran, erläutert, wie er damit umging, kommt dann zurück zur „Lernaktivität 7“ und benennt Lernhandlungen in Bezug auf das Projekt, die er „spannend“ (23 und 32) fand: Sich Gedanken machen, Berichte lesen und daraus einen kurzen Text verfassen. Die Reaktion von Paul legt nahe, dass er in diesem Moment gar keine Lesart zur Verfügung hat, die er hätte artikulieren können, dass er sich inhaltlich eindenken muss und sich erst über das Sprechen und Durchsehen seiner Unterlagen in die Lage versetzt, sich die Lernaktivität zu vergegenwärtigen. Er erwischt einen Zipfel durch die Erinnerung an sein Interesse und beschreibt damit seine Position zur Lernaktivität: Die schien ihm positiv, „spannend“, das heißt, er schreibt ihr einen Gehalt an Energie zu. Er kommentiert sein Lernverhalten aus Distanz, „Ich fand es hier einfach spannend“ (31/32), ohne die Sache selbst genauer zu benennen. Er artikuliert also sein Verhältnis zur Sache. Da er „ansonsten [...] wenig Fragen“ (35) hat – er nimmt damit Bezug zu einem Teil der Aufforderung des Dozenten (11) – geht er weiter zur nächsten Lernaktivität. Das als spannend beschriebene Verhältnis zur Sache scheint sich wieder verloren zu haben.

Dass etwas „spannend“ sei, markiert zwar die Attraktivität der Sache für das lernende Subjekt, das sich in dieses Sachverhältnis stellt, aber es birgt zugleich eine Distanz zur Sache, mit der das Subjekt in „Spannung“ steht. Paul ist eben nicht „in“ der Sache des Lernens, sondern in einer Spannung dazu. Damit deutet sich eine Positionierung an, die als Lesart individualisierten Lernens thematisiert werden könnte: als Lernender die Erlaubnis zu haben, Dingen nachzugehen, die man spannend findet, aber der Dozent übergeht diese Positionierung. Als Paul zur nächsten Lernaktivität übergehen will, macht der Dozent seine Ankündigung wahr und „hakt ein“. Er verlangt, dass Paul bei der

angesprochenen Thematik bleibt und ausformuliert, was die mathematische Lernumgebung leistet.

Dozent:

- 043 Lassen wir vielleicht LA 9 noch einmal, wir gehen hier auch
044 nicht auf Details ein, also vielleicht frag' ich dann noch was.
045 Äh, wenn du jetzt einfach dir das Ganze so vergegenwärtigst,
046 diese Lernumgebungen, (--), was leisten die?

Paul:

- 048 Ähm, sie bieten die Möglichkeit, eine Lernumgebung
049 zu bearbeiten mit Schülern, welche unterschiedliche Niveaus
050 haben. Und jeder Schüler kann eigentlich aus dieser sehr
051 offenen und freien Aufgabenstellung sein Eigenes daraus
052 entwickeln, respektiv er kann, egal welches Niveau, das er
053 hat, ähm, kann er etwas draus ziehen.

Der Dozent schränkt mit diesem Spielzug die thematische Offenheit durch die Vorgabe einer bestimmten Perspektive auf den Gegenstand ein. Er fischt mit diesem Spielzug nach einer Lesart der Lernumgebung, die Gegenstand der Studienmaterialien war. Konkret fragt er nach der Leistung, dem Nutzen der mathematischen Lernumgebung in Bezug auf die Individualisierung des Lernens. Paul antwortet mit einer Zusammenfassung der Leistungen der Lernumgebung, auf die der Dozent aber nicht genauer eingeht, sondern noch zwei weitere Male „einhakt“.

Dozent:

- 055 Und denkst du, sie leisten das wirklich?

Paul:

- 059 Sie leisten das, für mich.

Dozent:

- 061 Wie macht man denn das, hast du eine Vorstellung davon?

Paul:

- 063 Es geht, ich hab' mir das so überlegt, dass ich, ähm, (---) dass
064 man eine Aufgabe stellt, die ein gewisses Grundniveau hat,
065 wo auch der schwächste Schüler etwas damit anfangen kann.
066 Aber ich auch diese Aufgaben umwandeln kann und nach
067 oben eigentlich keine, keine Grenze setze. Wie es hier auch,
068 ähm, eben heißt, dass man mit größeren Zahlen arbeiten
069 kann.

Am Ende hängt eine Lesart „am Haken“! Durch das dreimalige Einhaken fordert der Dozent die Artikulation einer Lesart heraus. Beim zweiten Einhaken verschiebt Paul die Gültigkeit seiner Antwort auf eine subjektive Ebene, indem er die Frage nach dem Nutzen der Lernumgebung bestätigt und „für mich“ (59) anhängt. Damit positioniert er sich als Befürworter der Lernumgebungen, ohne inhaltliche Argumente zu nennen. Die dritte Nachfrage des Dozenten zielt auf die Handlungsebene, indem sie neben der Angabe der Leistung der Lernumge-

bungen zur Bestimmung ihrer Funktionsweise auffordert.⁹ Dem Dozenten scheint die Lesart nun „am Haken“ zu hängen, denn er wechselt seine Gesprächspraktik, beendet das Fragen, steigt in die Lesart ein und diskutiert mit Paul in den im Gespräch folgenden Passagen verschiedene Aspekte.

3.2 Themen der Studierenden als Ausgangspunkt

Im Vergleich zur Eröffnung des Lernberatungsgesprächs in der Mathematikdidaktik soll im Folgenden die Eröffnung des Gesprächs in der Kunstpädagogik untersucht werden. Nach einigen Vorbemerkungen beginnt die Dozentin folgendermaßen:

Dozentin:

049 Sehr schön. [...] Ich erklär dir kurz, wie ich diese erste Lernberatung mache.

Paul:

052 Mhm.

Dozentin:

054 Ich stelle immer am Anfang die Frage danach, ob du eigene

055 Themen hast. Fragen oder Themen, von denen du denkst, die

056 würde ich hier gerne besprechen. Dann gehen wir von denen

057 aus.

Paul:

059 Mhm.

Dozentin:

061 Ich selbst hab' eigene Themen oder Fragen, von denen ich

062 weiß, die sind manchmal ganz relevant und dass man sie

063 anspricht. Ich bring die aber nach deinen Themen ein. Oder mit

064 deinen, manchmal deckt es sich.

Paul:

066 Mhm. Ja, ok.

Dozentin:

068 Nun ist das erste Wort bei dir. Gelesen habe ich übrigens, was

069 du mir geschickt hast.

Die Dozentin formuliert die Rahmenbedingungen dieses ersten Gesprächs und betont mit dem Ausdruck „immer“, dass diese für alle ersten Lernberatungen in dem von ihr gestalteten Setting gelten. Paul widerfährt also die gleiche Behandlung wie den anderen Studierenden. Es gehe in den Lernberatungen, so die Dozentin, zunächst um das Besprechen der „Fragen oder Themen“ (55/56) der Studierenden. Paul soll seine „Fragen oder Themen“ und damit seine Lesarten einbringen – als Auswahlkriterium wird seine subjektive Einschätzung „gerne besprechen“ (56) genannt. Durch die Definition der Rollen wird der Handlungsrahmen abgesteckt. Thematisch bleibt der Raum geöffnet, zugleich wird ein Eingreifen der Dozentin in Aussicht gestellt: Sie hat eine eigene Les-

9 Diese Lesart haben wir im Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ als erste Lesart des Lernberatungsgesprächs analysiert.

art mit „Fragen und Themen“ und wird diese ebenfalls thematisieren. Sie spricht von einem Auswahlkriterium, das sich von demjenigen Pauls unterscheidet: Sie wird Themen einbringen, von denen sie weiß, dass sie manchmal ganz relevant sind und es sich lohnt, dass sie angesprochen werden – Themen also, deren Relevanz aus der Struktur des Lernberatungssettings oder der Studienmaterialien resultiert und die folglich nicht individuell sind. Hier wird ein Relationieren der Lesarten in Aussicht gestellt: „Besprechen“ kann als ein In-Beziehung-Setzen von unterschiedlichen Lesarten verstanden werden. Dies kann entweder ausgehend von Lesarten des Studenten oder denjenigen der Dozentin geschehen. Wie sich in der Analyse zeigen wird, bleibt in diesem Gespräch der Fokus auf der Lesart des Studenten, womit die relativierende Formulierung der Dozentin, dass sie wisse, dass ihre Themen manchmal relevant seien, als Hinweis auf ihre Prioritätensetzung gedeutet werden kann: Sie gibt den Themen von Paul den Vortritt und stellt ihre Inhalte zurück, obwohl sie ihnen eine allgemeine Bedeutsamkeit zuschreibt. Auswahlkriterium ist also zunächst nicht die allgemeine Relevanz eines inhaltlichen Aspektes, sondern die Tatsache, dass es sich um eine Lesart des Studenten handelt, die allgemeine Relevanz kommt dann im Nachgang ins Spiel.

Der Spielzug der Dozentin deutet hier auch ein Verständnis von Lernberatungshandeln an: Strukturieren von Lernberatungsgesprächen heißt, von Lesarten der Studierenden auszugehen und diese mit den ihr bekannten relevanten Lesarten in Beziehung zu setzen, zu „besprechen“. Offen bleibt, um welche Aspekte es sich handelt – der Student erfährt es hier nicht. Auch bleibt ungesagt, wie sie dazu kommt, einem Thema Relevanz zuzuschreiben: Ist es das allgemeine Professionswissen, die fachdidaktische Disziplin, die Konstruktion der Selbstlernarchitektur? Gegenübergestellt werden damit auch bezüglich der Thematik zwei unterschiedliche Positionen: die studentische Position, der die Freiheit der Themensetzung zugestanden wird, deren Freiheit aber implizit zugleich auf die Thematisierung subjektiv bedeutsamer Fragen begrenzt wird, und die Position der Dozierenden als Inhaberin eines allgemeineren strukturellen Wissens.

Dann übergibt die Dozentin dem Studenten, der die Ausführungen mehrmals mit einem bejahenden „Mmh“ kommentierte, explizit das Wort und übermitteln so die Aufforderung, seine Themen und Fragen zu formulieren („Nun ist das erste Wort bei dir.“). Dies erfolgt dann kurz und prägnant:

Paul:

077 Für mich stellt sich eine große, nicht, nicht unbedingt die [...]

078 Frage der Betrachtung der Bilder, sondern die Bewertung der

079 Bilder.

Paul formuliert hier die erste Andeutung einer individuellen Lesart: Die Differenz der „Betrachtung“ der Bilder und der „Bewertung“ der Bilder wird darin zum bestimmenden Thema (vgl. der Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“). Er nennt seine Frage „eine große“, was daraufhin deutet, dass

es sich um eine für ihn subjektiv bedeutsame Frage handelt. Damit beginnt eine neue Szene im Gespräch, in der die Lesart weiter bearbeitet wird.

3.3 *Lernberatung auf der Suche nach einem Genre*

Mit den Eröffnungsspielzügen wird das Genre Lernberatung von anderen Genres abgegrenzt und zugleich werden damit entsprechende Handlungserwartungen gelenkt. Die Hinweise darauf, dass der Student selbst entscheiden dürfe, was er zur Sprache bringe, grenzen das Lernberatungsgespräch von anderen Gesprächen im institutionellen Rahmen wie Prüfungsgesprächen oder mündlichen Lernkontrollen ab, die als pädagogische Praktiken bekannt sind. Trotz dieser anderen Rahmung antwortet der Student in der Mathematikdidaktik zunächst, indem er das „Gelernte“ zusammenfasst und damit Rechenschaft ablegt über einen Lernzuwachs, er übernimmt also durchaus zunächst die Rolle des Prüflings. Indem Paul in seinen Spielzügen das Genre der Prüfung zitiert, bringt er die Konventionen des Prüfungsgesprächs in die Situation ein. In den Spielzügen der Dozierenden werden diese Zitationen des Genres Prüfung aber wieder auf den Horizont des Autonomieversprechens bzw. der Autonomieerwartung, eine eigene Lesart zu formulieren, verschoben.

Die Eröffnungsanlagen in beiden Lernberatungsgesprächen können mit Kossack (2006) als Zitationen einer konstruktivistisch inspirierten Lernberatung gedeutet werden, insofern die Lesart der Studierenden der Ausgangspunkt einer gemeinsamen Arbeit bildet. Beratung wäre dann eine Alternative zur Vermittlung, die auf der Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden selbst aufbaut, und Beratungshandeln insofern ein Coaching mit dem Ziel, an den Wissensstrukturen der Studierenden anzudocken und diese im Gespräch zu entwickeln: Anders als in Prüfungs-/Kontrollgesprächen oder in traditionellen Unterrichtssettings fragen die Dozierenden nach thematischen Akzentsetzungen der Studierenden und blenden die eigenen Prioritäten aus. Die deautorisierende Ankündigung, „einzuhaken“ bzw. irgendwann die eigenen Themen einzubringen, entstammt aber einer anderen Logik, insofern es einen Horizont zu geben scheint, der sich der unmittelbaren Autorität des Studierenden entzieht.

3.4 *Resumée*

In beiden Eröffnungen des Lernberatungsgesprächs werden explizit die Rollen im Gespräch definiert. Der Student wird autorisiert, die Entscheidung zu fällen über das, was er formulieren oder präsentieren „will“. Ihm wird damit eine Autonomie der Entscheidung zugesprochen, die sich nach keinen äußeren Bedingungen richten muss, sondern ganz auf seiner subjektiven Einschätzung beruhen soll. Paul wird angerufen, an den Lerngegenständen eigene Interes-

sen, Ideen und Wünsche auszubilden. Von ihm wird erwartet, seine Subjektivität mit den Lernaufgaben in Beziehung zu setzen und sich als jemand zu begreifen, der Themen gemäß dieser subjektiven Wünsche autonom setzt und definiert. Diese Autonomieerwartung und -verheißung wird von beiden Dozierenden aber durch die Beschreibung ihrer eigenen Rolle relativiert: Mit dem „Einhaken“ und mit dem „Einbringen der eigenen Themen“ wird in Aussicht gestellt, dass Pauls Gebrauch der Freiheit einer Kontrolle und Steuerung unterworfen wird, insofern seine „freien“ Thematisierungen korrigiert werden können. Die Norm, anhand derer diese Korrektur und indirekte Steuerung erfolgen soll, wird allerdings nicht expliziert und damit bleiben auch die differenten Lesarten, an denen die Lesarten Pauls sich bewähren müssen, zunächst im Dunkeln.

Das Lernberatungsgespräch folgt nicht einer einzigen Konvention, vielmehr zitieren die Spielzüge des Studenten und der Dozierenden differente Konventionen und Genres. Der mögliche Erwartungshorizont des Studenten, dass es sich um ein Prüfungsgespräch handle, wird von beiden Dozierenden zwar nicht bedient, aber die Macht der Steuerung der Lesartenbildung verbleibt bei den Dozierenden, da sie ein Intervenieren in Aussicht stellen, das für Paul eine Deautorisierung mit sich bringt, die er selbst nicht mehr in der Hand hat.

Dass hinter den angekündigten Interventionen der Zweck stehen könnte, Lesarten zu relationieren und reflexiv zu machen, wird in den Gesprächseröffnungen der Dozierenden nicht sichtbar. Die Macht der Autorisierung und Deautorisierung, die institutionell zunächst an die Dozierenden gebunden ist, bleibt somit am Dozierenden als Person „hängen“ und erscheint als Regulationsmacht dessen, was in einer Lernberatung gesagt werden kann und soll.

4 Zugänge und Teilhabe an Wissensordnungen

In einigen Spielzügen wird der Student für seine Lesarten und für sein Praktikumshandeln gelobt. Er wird dabei als Experte adressiert, der über besondere Fähigkeiten des didaktischen Denkens und der didaktischen Gestaltung verfügt. Mit diesen Spielzügen wird aber zugleich diejenige Lesart des Studenten, die gelobt wird, als erwünschte und wertvolle Lesart markiert. Unter den Lesarten, die Paul vorbringt, wird damit eine Selektion vorgenommen, eine bestimmte symbolische Ordnung gesetzt, und Paul wird angerufen, sich als Teil dieser Ordnung wiederzuerkennen und als Professioneller vor dem Hintergrund eines spe-

zifischen Wissens zu subjektivieren.¹⁰ Dieser Zusammenhang soll im Folgenden an einigen Szenen gezeigt werden.

4.1 Anerkennung und Gegenanerkennung

Der Dozent leitet im ersten Drittel des Lernberatungsgesprächs in der Mathematikdidaktik mit einem Spielzug eine thematische Vertiefung ein, mit der er Paul die Position eines Novizen zuschreibt, der zu einem bestimmten Teil des Professionswissens noch keinen Zugang haben darf, dem dieser aber vom Dozenten ausnahmsweise verschafft wird, was für Paul zugleich zu einer Anerkennung und Herausforderung wird.

Dozent:

- 210 Vielleicht zuletzt noch, das ist vielleicht etwas früh jetzt für
- 211 deinen Ausbildungszeitpunkt, aber ich denke, wir können das
- 212 Problem trotzdem mal aufgreifen.

Er stellt Paul die Transferfrage, wie er die Lernumgebung aus den Studienmaterialien anwenden würde. Paul berichtet vom Praktikum, in dem er die „schnelleren Schüler“ (221) mit immer mehr Material „gefüttert“ habe, wobei er nicht wisse, „ob das richtig war“.

Paul:

- 225 [...] ich hab die immer gefüttert mit Material. Ich weiß nicht,
- 226 ob das richtig war. Und eine solche, eine solche Aufgabe
- 227 verhindert eigentlich dieses Füttern, weil der Schüler von sich
- 228 aus immer weitergehen kann.

Während die etablierte Praxis des Unterrichts in der Schulklasse des ersten Praktikums offenbar im „Füttern“ bestand, weil eine Menge an Übungsmaterial bereitgehalten und nach Bedarf an diejenigen verteilt wurde, die bereits mit ihren Aufgaben „fertig“ waren, wird der Mathematiklernumgebung aus den Studienmaterialien zugeschrieben, innere Differenzierung herzustellen, weil grundlegende Aufgaben auf unterschiedliche Weise und unterschiedlichem Niveau bearbeitbar und durch die Schüler/innen selbst erweiterbar sind. Die Schüler/innen können daher in diesem Arrangement „von sich aus immer weiter gehen“ (228). Paul artikuliert eine Lesart, die zwei Unterrichtspraktiken voneinander abgrenzt, wobei die Differenzierung der Schwierigkeitsgrade gegenüber dem „Füttern“ als angemessener erscheint. In der folgenden Äußerung schwächt er die Gültigkeit dieser Lesart aber wieder ab und äußert Bedenken, ob er überhaupt das Recht habe, von der etablierten und erlebten Praxis des Unterrichts abzuweichen.

10 Das Theorem der Anrufung als Machtpraktik im Anschluss an Althusser und Butler wird im Beitrag „Theoretische und methodologische Grundlagen“ in diesem Band ausgeführt.

Paul:

- 235 weiß ich nicht, ob ich so frei bin als Lehrperson, aber dann
236 einfach auf so etwas ausweichen.

Paul artikuliert also zwei widerstrebende Lesarten: Nach der einen Lesart ist das Individualisieren durch differenzierende Lernumgebungen dem „Füttern“ mit Aufgaben überlegen und sollten daher auch eingesetzt werden. Nach der zweiten Lesart hat er sich an die etablierte Lehrpraxis zu halten und darf sich nicht erlauben, davon abzuweichen.

Hier „hakt“ der Dozent ein, er geht nicht auf Pauls zweite Lesart (ich muss mich an die etablierte Praxis halten) ein, sondern lobt ihn für die Erkenntnis der ersten (ich wende das fachdidaktisch überlegene Mittel an). Er bezeichnet die gelobte Lesart dabei gar nicht als die „Richtige“, vielmehr schreibt er Pauls Rede ästhetische Qualitäten zu („Ich find‘ das sehr schön, wie du das sagst“) und reformuliert die Lesart selbst noch einmal:

Dozent:

- 244 [...] Ich find‘ das sehr schön, wie d
245 das sagst, diese Erfahrung, was mach‘ ich mit den Schnellen?
246 Ich geb‘ ihnen einfach mehr und mehr und mehr und mehr,
247 also ich muss immer mehr Arbeitsblätter produzieren oder ich
248 gebe ihnen eben ein Thema, das reichhaltig ist, an dem sie
249 dann bleiben können und immer neue Fragen stellen, das ist
250 genau die Richtung.

Der Dozent reformuliert also die Aussagen Pauls im Rahmen einer eigenen Lesart (des Dozenten), die die Hauptstoßrichtung der Studienmaterialien ins Zentrum rückt: die Individualisierung im Mathematikunterricht nicht durch die Menge der Aufträge, sondern durch ihre Komplexität der Aufgaben zu realisieren. Die erste Lesart wird hier als die wünschenswerte und richtige markiert. Das Lob des Dozenten vollzieht eine Selektion in den Artikulationen Pauls und hebt die Lesart hervor, die dem Dozenten gegenüber wahrheitsfähig ist. Das Loben wird so zu einer Praktik der Wahrheitspolitik der Lernberatung. Paul reagiert prompt. Hatte er zuvor noch Zweifel geäußert, ob er das Recht habe, vom „Füttern“ im Sinne des Lehrmittels abzuweichen, beschreibt er dieses nochmals ausführlich und zugleich ironisch abwertend und markiert es schließlich als biografisch überwunden (259f.)

Paul:

- 252 Weil ich habe wirklich das Problem, ich habe, ähm,
253 schriftliche, Multiplikation aus-, eingeführt, da hab‘ ich letztes
254 Mal schon gesprochen drüber, und dann gab es Schüler, die
255 extrem schnell waren und dann hab‘ ich einfach ein
256 Arbeitsblatt nach dem andern gemacht, ohne aber eigentlich
257 den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen, erhöhen, oder dass die
258 Schüler überhaupt etwas draus herleiten mussten, würd‘
259 ich jetzt nicht mehr machen. Das ist mir jetzt wirklich auch in

260 diesem halben, ersten @rs-Semester irgendwie bewusst
261 geworden.

Didaktische Praktiken, die zuvor als „normal“ und verbindlich galten, erscheinen nun in Anbetracht der neuen individualisierenden Handlungsformen als Gegenstand des „@rs-Semesters“ (260) als unzureichend und werden negativ markiert. Dass er „das“ nun nicht mehr machen würde, sagt Paul, sei ihm im Rahmen der Selbstlernarchitektur „bewusst geworden“ (260). Er bezieht sein Lernen positiv auf das Lehrhandeln des Dozenten, gibt das Lob des Dozenten also zurück. Auf die Anerkennung in Form des Lobes folgt die Gegenanerkennung der vom Dozenten gewünschten Lesart. Während die Lage einige wenige Spielzüge zuvor noch gar nicht so eindeutig war, erscheint sie jetzt sonnenklar: Paul erkennt die diskursive Ordnung der „neuen Lernkultur“ mit ihrem moralischen Einsatz der Individualisierung als handlungsleitend an. Der Dozent wiederum legt in einem weiteren Spielzug nach:

Dozent:

263 Ja, also nimm das sehr ernst.

266 Das darfst du wirklich, das können nicht alle Lehrkräfte, auch

267 amtierende Lehrkräfte nicht. Das sind dann jene, die sagen, es

268 habe zu wenig Übungsmaterial im Zahlenbuch.

Der Dozent beschwört eine Haltung Pauls: die Lesart „ernst nehmen“, ihr also Glauben zu schenken, ihr zu folgen, sie im Lehrhandeln wahr zu machen. Mit der Aufforderung, dies „ernst zu nehmen“ wird der Lesart aber auch zugeschrieben, von Verlust bedroht zu sein, die Erkenntnis muss durch permanentes „Ernstnehmen“ immer wieder aufrechterhalten und wahr gemacht werden. Aber der Imperativ des „Ernstnehmens“ als „Müssen“ und „Sollen“ wird gleich als ein „Dürfen“ umgedeutet (266). Paul „darf“ das „ernst nehmen“, weil nicht alle „das“ können (also das Lernen individualisieren). Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte wird eine Teilung eingeführt und eine andere aufgelöst. Die im Sinne der Expertisebildung vielleicht naheliegende Teilung von amtierenden und nicht-amtierenden Lehrkräften wird aufgehoben und der formale Status einer ausgebildeten und vom Schulsystem anerkannten Lehrkraft außer Kraft gesetzt. Dafür gibt es die Unterscheidung derjenigen Lehrkräfte, die „das“ können und derjenigen, die „das“ nicht können. Weil viele amtierende „das“ nicht können, wird Paul in eine Gruppe der Expert/innen gehoben und als Student im zweiten Semester als kompetenter eingestuft als manche „amtierenden Lehrkräfte“. Mit der Anerkennung der diskursiven Ordnung der neuen Lernkultur hat Paul zugleich Zugang zu einer ausgewählten Gruppe derer, die „das“ können. Er vermag nicht nur, sondern er vermag auch im Unterschied zu jenen, die nicht vermögen.

4.2 Die Lesart des Studenten anerkennen

In der Lernberatung der Kunstpädagogik gibt es erst am Ende eine Sequenz, in der die Dozierende den Studenten für seine Lesarten positiv heraushebt und damit lobt. In ihren bisherigen Spielzügen hat sie mehr provokativ eine Wissensordnung ästhetischer Bildung vertreten und den Lesarten des Studierenden entgegengesetzt, der sich seinerseits relativ deutlich gegen die Anerkennung dieser anderen Wissensordnung zur Wehr setzte. Ganz am Ende aber erfolgt ein Lob.

Die Dozierende macht eine evaluierende Bemerkung und führt ihre Freude am guten Gespräch und den Überlegungen von Paul an:

Dozentin:

1227 War total gut. Hat mir auch Spaß gemacht. Du hast sehr (--)

1228 präzise eigene Überlegungen gemacht.

Paul:

1230 Mhm. Ja, gut ich bin einfach in eine andere Richtung gefahren.

Dozentin:

1232 Ja, richtig.

Paul:

1234 Das ist (---), aber für das sind diese Lernberatungen da.

1235 Find' ich enorm wichtig.

Sie hebt in dieser Weise die Lesarten Pauls positiv hervor, denen sie während des Gesprächs ihren Widerstand (siehe Re-Positionierung) entgegen stellte: Es seien „präzise Überlegungen“. Auf dieses Lob reagiert Paul mit einem Eingeständnis, dass seine Lesarten in eine andere Richtung gegangen seien, worauf er dann sagt, dass ihm die Lernberatungen wichtig seien.

Dozentin:

1237 Ja. Also, es war nicht falsch, deine deine Betrachtungsaussagen

1238 waren zutreffend.

Paul:

1240 Mhm. Nein, aber das das sind genau solche solche Sachen, die

1241 du allein zuhause eben nicht nicht erfahren kannst. Für das

1242 brauchst du den Austausch.

Dozentin:

1244 Ja.

Paul:

1246 Das ist ganz wichtig.

Wieder erkennt die Dozentin seine Aussagen an, sie seien ja nicht falsch, und wieder erfolgt eine Gegenanerkennung: Um „solche Sachen“ zu erfahren, brauche man den Austausch. Paul erkennt grundsätzlich die Geltung der Wissensordnung an, die die Dozierende vertritt, aber diese Anerkennung bedeutet nicht, dass er sie als eigene Sichtweise bruchlos übernehmen würde, denn nicht der Wissensordnung schreibt er zu, wichtig zu sein, sondern dem „Austausch“.

Die Dozentin projiziert dann metaphorisch das Gegenbild zum „Austausch“: Man würde „auseinanderdriften“. Der Begriff wird von ihr allerdings nicht zu Ende geführt, sondern von Paul vervollständigt.

Dozentin:

1260 [...] Da kann man, wenn man da dann nicht

1262 miteinander spricht, kann's vielleicht zu weit in auseinander

Paul:

1264 Auseinanderdriften.

Dozentin:

1266 Ja.

Paul:

1268 Dann sitzt man im Schilf.

Damit kommt am Ende noch die Gemeinschaft derer ins Spiel, die Lesarten teilen. Das Miteinander, das Gemeinsame wird zu einem Wert, die Teilhabe am Deutungshorizont positiv gewertet. Hat man nicht teil, driften man auseinander und sitzt wohl am Ende im Schilf – allein.

4.3 *Resumée*

In den zunächst untersuchten Spielzügen wird der Student angerufen, Teil einer Ordnung und Teil einer Gemeinschaft zu werden. Die Macht des Zugangs zu dieser Gemeinschaft, zu dieser Ordnung und zu diesem Wissen hat der Dozent in der Hand. Mit den beschriebenen Spielzügen wird er zum Meister, der den Zugang zu einer Wissensordnung verwaltet und Paul Zugang verschafft, indem er ihm das Recht und die Pflicht zuschreibt, die Ordnung anzuerkennen. Der Weg zu dieser Anerkennung Pauls ist allerdings eine Anerkennung der Lesart Pauls. Die Anrufung tritt daher als vorgängige Anerkennung Pauls auf, und dessen Antwort auf die Anrufung wird so zu Gegenanerkennung.

Im Prinzip zeigt die zweite Szene eine ähnliche Struktur. Auch hier erfolgt zunächst eine Anerkennung von Pauls Lesarten, auf die er gleich mit einer dreifachen Gegenanerkennung reagiert: Erstens erkennt er an, dass seine eigenen Lesarten vom Studienmaterial different waren, zweitens erkennt er das Lernberatungsgespräch als didaktische Form an, weil es korrigierend auf die eigene Sichtweise wirkt, und einen davor bewahrt, sich von der Deutungsgemeinschaft zu entfernen. Und schließlich erkennt er die Wissensordnung an, die sich im Gespräch zeigt – zumindest in ihrer potenziellen Geltungsmöglichkeit.

5 Widerstand setzen – Taktiken der Re-Positionierung

Im Folgenden werden Spielzüge der Dozierenden beschrieben, die auf Lesarten des Studenten reagieren, indem ein Widerstand gesetzt wird, in dem sich eine differente Lesart artikuliert. Gerade weil das Relationieren und das Refl -xiv-Werden von Lesarten zentrale Aufgaben von Lernberatung in Selbstlernarchitekturen sind, sind diese Spielzüge aufschlussreich.

Es handelt sich um Spielzüge, welche auf Lesarten der Studierenden Bezug nehmen und disziplinäre Lesarten ins Spiel zu bringen suchen. Von einem Modus des Widerstandes wird gesprochen, weil es sich nicht um die explizite Konfrontation von gegensätzlichen und argumentativ ausformulierten Positionen handelt. Die Spielzüge der Dozierenden rekurrieren zwar auf disziplinäre Wissensfelder, aber die disziplinäre Position wird nicht explizit als Gegenposition in einer fachlichen Argumentation geäußert. Es lässt sich vielmehr beobachten, dass mit den Äußerungen der Studierenden gearbeitet wird, dessen Argumentationen und Begrifflichkeiten werden aufgegriffen und so eingesetzt, dass Inkonsistenzen sichtbar werden und sich das Widersprüchliche zeigt. Es sind Spielzüge, mit denen Studierende in die Widersprüchlichkeit ihrer eigenen Lesarten gelockt werden. Es werden beispielhaft einige Sequenzen aus den beiden Lernberatungsgesprächen vorgestellt.

5.1 *Re-Positionierung: der Rekurs auf Werthaltungen*

In der folgenden Sequenz aus der kunstpädagogischen Lernberatung nimmt die Dozierende Bezug auf eine Äußerung des Studierenden Paul. In dieser schreibt Paul den Aufgabenstellungen zur Bildproduktion prinzipiell eine Implikation zu.

Paul:

290 Wenn ich als Lehrer aber eine Aufgabe gegeben habe,

293 ist das automatisch schon mit einer Vorstellung verbunden, oder nicht? Bin ich da falsch?

Diese Äußerung ist Teil einer Argumentation Pauls, in der es um die Gültigkeit seiner Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses geht. Der Umgang mit Schülerbildern in der Schule müsse nämlich Gesichtspunkten folgen, die sich aus der Erfüllung von Aufgabenstellungen ergeben. Daher dürfe die Wirkungsempfindung beim Betrachten von Bildern – die Paul der zweckfreien, privaten Kunstbetrachtung zurechnet – im Unterricht keine Rolle spielen. Die ästhetische Wirkungsempfindung und Rezeption der Lehrperson müsse – so Paul – als bloß subjektive Reaktion ausgeschlossen werden (vgl. Lesart 1 im Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ in diesem Band). Bestimmend für den Umgang mit den Bildern in der Schule sei daher die Lösung, die

mit der Aufgabenstellung gegeben ist, also die „Vorstellung“ des zukünftigen Lehrers Paul von der richtigen Lösung. Auf diese Konzeption des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses interveniert die Dozierende provokativ:

Dozentin:

318 Das ist was ganz Gemeines. Du produzierst deine Vorstellung

319 in die Aufgabe, auf dass der Schüler dann deine Aufgabe wiederholt.

Paul :

322 Gut.

Dozentin:

324 So. Das heißt, du bist da [in der Aufgabenstellung, Anm. d. Aut.] und du bist am Ende [beim Ergebnis und der Bewertung, Anm. d. Aut.]) und der Schüler

325 ist nirgends. Das war radikal.

Paul:

327 Ja, mhm.

Dozentin:

329 Das wird.

Paul:

331 Ich mach' eine subjektive Bewertung des Bildes.

Dozentin:

333 Du machst noch viel mehr, du machst eine totale

334 Fremdbestimmung der Schüler auf diese Art und Weise.

Paul:

336 [leichtes Lachen]

Dozentin:

342 Also, ich provoziere.

Mit der Bemerkung „Also, ich provoziere.“ macht die Dozierende den Handlungsaspekt ihrer Intervention reflexiv. Diese Explikation kann als Relativierung und Abmilderung der Provokation verstanden werden, aber auch als Aufruf, das Spiel der Auseinandersetzung aufzunehmen. Die Provokation der Dozierenden hat nun eine besondere Eigenschaft. Sie besteht darin, dass die Dozentin das von Paul antizipierte Verhalten auf eine Wissensordnung bezieht, gemäß der der Schüler zur Geltung kommen soll (324) und Fremdbestimmung durch Lehrende abzulehnen ist (333). Wenn sie den Verstoß gegen diese Wissensordnung als Vorwurf an Pauls Handeln formuliert, nimmt sie offenbar an, dass die Wissensordnung für Paul zumindest potenziell positiv besetzt ist. Aus früheren Passagen des Gesprächs könnte sie dies schließen, weil Paul dort der instrumentelle Zusammenhang von Aufgabenstellungen mit Lösungserwartungen und Leistungsbewertung als Beschränkung der bildnerischen Kreativität von Kindern problematisch wurde (vgl. Lesart 2 im Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ in diesem Band). Schüler/innen „total fremdbestimmen“, da kann sie sich sicher sein, das will Paul nicht.

Die Provokation kann als Versuch interpretiert werden, Pauls eigene Zuschreibung an die didaktische Maßnahme durch die Zuspitzung von Implikationen zu irritieren. Antizipiert man mögliche Reaktionsweisen, kann man die Struktur des Spielzugs noch besser erkennen. Zwar ist denkbar, dass Paul auf

die Provokation, seine Aufgabenstellungen würden sich durch „totale Fremdbestimmung“ auszeichnen, mit der Zurückweisung dieser Zuschreibung reagiert oder diese Zuschreibung als schulische Notwendigkeit postuliert. Wenn Paul aber die propagierte Werthaltung teilt, müsste er die Fremdbestimmung von Kindern durch Aufgabenstellungen und Bewertung der Bilder ablehnen und sich damit von seiner vorgebrachten ersten Lesart lösen.

Wie reagiert Paul auf die Provokation der Dozierenden? Offenbar wurde er durch die Provokation mit der Hervorhebung negativ besetzter Folgen für die Beachtung individueller und eigensinniger, d.h. nicht didaktisch herstellbarer Lernverhältnisse gewonnen. Seine Zustimmungen in der folgenden Gesprächspassage und sein negativ konnotierter Kommentar „Genau, behavioristisch total“ (383) lässt diesen Schluss zu.

Im Blick auf das Prozessieren der Lesarten kann man hier von einer Taktik der Dozierenden sprechen. Paul hat an verschiedenen Passagen zuvor gezeigt, dass er den Wert, die „Individualität und Unverfügbarkeit der Schüler zu wahren“ teilt, auch wenn er zugleich davon überzeugt ist, dass Schule bedeutet, Normen durchzusetzen. Die Dozentin kann diese widerstreitenden Werte nun taktisch nutzen, indem sie deren Konflikt verstärkt.¹¹ Sie kann Paul provozieren, weil sie für die Provokation seine eigene Werthaltung gebraucht und daher gelingt ihre Provokation. Sie wird vom Studenten angenommen, seine Ausführungen lassen den Schluss zu, dass er die Einschätzung des technologischen Prinzips in den didaktischen Aufgabenstellungen und auch die Werthaltung teilt.¹² Die Dozentin operiert mit den widerstreitenden Werten, die Paul bedient, sie manipuliert ihren Widerstreit, indem sie den einen Wert verstärkt und damit den anderen schwächt. Diese Taktik scheint zunächst aufzugehen, da Paul sich innerhalb des ambivalenten Widerstreits auf der Seite der „Individualität und Unverfügbarkeit der Schüler“ positioniert.

Vor dem Hintergrund der Funktion der Lernberatung, individuelle und disziplinäre Lesarten zu relationieren, zeigen sich allerdings alternative, in dieser Lernberatung jedoch nicht eingeschlagene Wege. Dass nämlich der ästhetische Zugang überhaupt im Sinne subjektbezogenen und selbstbestimmten Bildhandelns gelesen werden könnte und Paul gerade dadurch zu einer Neubewertung dieses Zugangs kommen könnte. Allerdings macht die Dozierende diesen genuin kunstpädagogischen Bezug nicht deutlich und stellt einen Bezug zum Fachdiskurs oder zu den Inhalten der Selbstlernarchitektur nicht explizit her. Damit bleibt der kunstpädagogische Deutungshorizont der unausgesprochene

11 Dieser Widerstreit wird in der Analyse der Lesarten als oppositionelle Struktur gefasst und professionalisierungstheoretisch auf die Antinomien des pädagogischen Handlungsfeldes bezogen (vgl. den Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ in diesem Band).

12 Als „taktisch“ bezeichnet de Certeau solche Spielzüge, weil sie mit den Mitteln des Gegenübers operieren, weil sie in einem Feld des Gegenübers eine Modifikation vornehmen und dieses manipulieren. Die Taktik profitiert von den Gelegenheiten, die sich bieten. De Certeau stellt sie in den Gegensatz zu jenen Spielzügen, die von einem sicheren Terrain aus operieren und eine eigene Machtbasis haben (de Certeau 1988: 87ff.).

und verborgene Horizont, vor dem ihre Provokation erfolgt. Eine zu dieser Relationierung zum fachdidaktischen Wissensfeld ähnliche Möglichkeit der Relationierung zeigt sich im Bezug zum Wissensfeld pädagogischen Handelns. Am kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnis könnte der Widerstreit von ästhetischer Individualität und Normativität als Antinomie reflexiv gemacht und in seiner Grundstruktur diskutiert werden. Die Unentschiedenheit Pauls könnte dann offen gehalten und nicht nach der Seite der Wahrung von Individualität aufgelöst werden.

Im tatsächlichen Verlauf des Beratungsgesprächs wird aber weder der kunstpädagogische Theoriebezug zur Bildrezeption noch der erziehungswissenschaftliche zu den pädagogischen Antinomien explizit hergestellt und reflexiv gemacht. Die Dozierende verpflichtet vielmehr mit starken moralischen Anrufungen auf die Ausübung des ästhetischen Zugangs und die Anerkennung der Wissensordnung individueller Unverfügbarkeit. Sie antizipiert dabei nicht nur Pauls künftige Praxis in der Schule, sie arrangiert eine der folgenden Lernberatungssituationen sogar als eine Übung des Bildungsgangs an Beispielen. So wird in der Lernberatung die Möglichkeit genutzt, den ästhetischen Zugang auszuführen und Paul in seine Ausübung hineinzuführen. Allerdings veranlasst die Dozierende dadurch gerade nicht zu reflexiver Relationierung, sondern zur Vereindeutigung der Positionierung im Handeln.

5.2 *Re-Positionierung als Konfrontation des Studierenden mit der eigenen Lesart*

Ein wesentliches Moment der genannten Taktik der Dozentin ist, durch Konfrontation die Widersprüchlichkeit der Lesarten Pauls aufzuzeigen. Dies soll an einer weiteren Sequenz gezeigt werden. In dieser Sequenz findet eine direkte Konfrontation des Studierenden mit seiner Lesart statt. Sie wird Paul am Beispiel eines schriftlichen Arbeitsergebnisses aus dem Selbststudienprozess vor Augen geführt. Paul hat nämlich selbst bereits einen Text zur Betrachtung eines Schülerbildes geschrieben. An diesem Text macht die Dozierende Pauls Bildrezeptionspraxis zum Gesprächsgegenstand. Sie behauptet, Pauls Bildungsgang unterlaufe den ästhetischen Zugang, den die Selbstlernarchitektur vertritt, weil seine Aussagen die Wirkung („dieses Wirkungsding“, 422) außer Acht ließen.

Dozentin:

416 Und ist mir jetzt einfach aufgefallen, dass du zum Beispiel einen
417 Text geschrieben hast.

Paul:

419 [unverständlich]

Dozentin:

421 der sehr distanz ist. Also, wo du schon versucht,
422 dieses Wirkungsding wegzunehmen.

Paul reagiert darauf mit dem Ausruf „aber absichtlich“ (428) und damit mit einem Bekenntnis zu seiner Handlungsweise, die er dann expliziert. Er wiederholt, befestigt und differenziert seine erste Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses, aufgrund derer er seine Praktik des Bildumgangs gewählt hat: In der Schule gehe es um objektive Bilderfassung und die Wirkungsempfindung sei daher auszublenden (s.o.). Doch mitten in dieser Erklärung wird für ihn diese für die Schule antizipierte Praktik unsicher.

447 [...] Nur jetzt scheint's, ist die Frage eben,
448 wenn ich jetzt so ein Bild anschau, ich bin

Dozentin:

450 Mhm.

Paul:

452 Es fällt mir schwer, das einfach nur zu beschreiben,

453 weil ich nehm das Bild als Gesamtes wahr, es wirkt auf mich.

Dozentin:

455 Mhm.

Paul:

457 Ich habe einen, ich hab' einen Eindruck vom dem und löst

458 gewisse Gefühle aus.

Es wird hier nun sichtbar, wie die für den Unterricht gewählte Bildumgangsweise der objektiven einfachen Beschreibung des Bildes (452) durch die ästhetische Erfahrung der Bildbetrachtung problematisch wird und ihre Selbstverständlichkeit verliert. Es zeigt sich, wie die behauptete Praktik des Bildumgangs (objektive Beschreibung) brüchig wird, indem innere Widersprüche sichtbar werden. Allerdings wird nicht explizit, dass die Praktik der ästhetischen Erfahrung in der Bildbetrachtung einem zum objektiven Beschreiben der Bilder differenten Verständnis des Lehr-Lernverhältnisses entspricht und daher eine alternative Lesart des Unterrichtsverhältnisses bildet. Die analysierte Sequenz kann aber als ein Beispiel für die Chance zur reflexiven Relationierung von Lesarten in Lernberatungen angesehen werden. Es wäre möglich, die beiden Praktiken des Bildumgangs als Lesarten des Lehr-Lernverhältnisses thematisch zu machen, sie in den Kontext kunstpädagogischer Ansätze zu stellen und dabei diskursive Horizonte als Konstruktionen eines Blicks und einer Praxis greifbar zu machen.

5.3 Re-Positionierung als übendes Ausführen einer fachlichen Praktik in der Lernberatungssituation

Paul nimmt mit der Äußerung „eben, wenn ich jetzt so ein Bild anschau“ (s.o. 448–452) nicht nur auf irgendeine vorgängige Erfahrung Bezug, sondern bezieht sich offensichtlich auf eine ganz aktuelle Wirkungsempfindung, die am Beispiel eines Schülerbildes in der Lernberatungssituation selbst evoziert wurde. Denn kurz vor der Konfrontation Pauls mit seiner Lesart hat die Dozierende Schülerbilder aus den Studienmaterialien ausgelegt und zu deren „nicht

behaviouristischer“ Betrachtung aufgefordert. Sie schließt direkt an Pauls Kommentar „Genau, behaviouristisch, total.“ (383) in folgender Weise an:

Dozentin:

390 Jetzt, jetzt deswegen drehen wir das jetzt mal um.

Paul:

391 Mhm.

Dozentin:

393 Jetzt haben wir hier offensichtlich Kinderprodukte und jetzt

394 können wir mal gucken zusammen.

Paul:

396 Mhm.

Die Aufforderung zur Realisierung des ästhetischen Zugangs wird als Umdrehen der Praktik (389) angesprochen und mit einem Sehen konkretisiert, das sich für die Wahrnehmung des Besonderen öffnet.

Dozentin:

397 sind die jetzt einfach, sind die der Transport einer

398 Lehrervorstellung.

Paul:

401 Mhm.

Dozentin:

403 Oder zeigt sich

406 in ihnen noch so irgendwas von Nichtidentischem mit der

407 Lehrervorstellung.

Die Aufforderung den ästhetischen Zugang auszuführen, erweist sich als ein relevanter Spielzug. In der analysierten Gesprächssequenz zeigt sich, wie die geforderte Aktualisierung der ästhetischen Rezeptionsweise und die Konfrontation Pauls mit seiner eigenen Lesart in der Irritation zusammenwirken. Darauf folgt die Artikulation des Widerspruchs, den Paul zwischen seiner Lesart des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses als einer objektivierenden Praktik und seinem ästhetischen Erleben erfährt.

5.4 Re-Positionierung durch die Zuspitzung widerstreitender Werte

Einen vergleichbaren Spielzug setzt der Dozent in der Lernberatung der Mathematikdidaktik ein. Auch hier besteht die Gesprächspraktik im taktischen Rückgriff auf Wertungen innerhalb der von Paul artikulierten Lesarten, indem der Widerstreit, der sich in ihnen zeigt, als Wertekonflikt reformuliert und zugespitzt wird. Paul hat in diesem Gespräch seine Ablehnung von selektierender Leistungsmessung deutlich artikuliert. Als er am Begriff des „leistungsfähigen Kindes“ (110) zweifelt, verstärkt der Dozent diesen Zweifel in folgender Weise:

Dozent:

153 Ja, oder, ich mein, wenn wir's rein mal sprachlich anschauen,
157 dann wäre vielleicht das Gegenteil ein leistungsunfähiges Kind.

Paul:

159 Ja, schrecklich. (lacht auf)

Hier bildet der starke Topos des „leistungsunfähigen Kindes“ eine rhetorische Zuspitzung, denn durch die Rede vom leistungsfähigen Kind wird die oppositionelle Differenz von leistungsfähigen und leistungsunfähigen Kindern aufgerufen. Der Studierende wird dadurch zur deutlichen Reartikulation seiner Werthaltung veranlasst, die der Dozent aus den vorausgehenden Gesprächspassagen kennt. Es ist die moralische Verpflichtung, das Individuelle wertzuschätzen, die mit diesem Spielzug angesprochen wird, eine Forderung, die Paul selbst bereits vertreten hat und zu der sich auch der Dozent bekennt. Der Dozent reagiert mit diesem Spielzug, nachdem der mathematikdidaktische Ansatz der Selbstlernarchitektur unter dem Aspekt der Leistungsmessung für Paul problematisch wurde, sodass er sich von diesem Konzept zu distanzieren begann. Der Spielzug des Dozierenden erweist sich nun als geeignet, Paul in eine gemeinsame diskursive Ordnung zurückzurufen. Mit „Ja, schrecklich.“ (159) positioniert sich Paul auch tatsächlich in der Ablehnung einer didaktischen Praktik, die die Zuschreibung von Leistungsunfähigkeit hervorbringt. Er stellt sich auf die Seite von Praktiken, die das individuell einzigartige jenseits vergleichender Leistungsmessung anerkennen, und dort positioniert sich auch der Dozent selbst und das mathematikdidaktische Konzept. In den folgenden Zeilen beschwört der Dozent die diskursive Gemeinschaft, der er, Paul und mögliche Dritte nun zugehören.

Dozent:

161 [...] dass wir, bei
162 unserer Sicht der Dinge ja eigentlich jede Tätigkeit des
163 Kindes, jetzt eben hier auf jedem Niveau schon als Leistung
164 bezeichnen. Und das ist vielleicht das Neue oder unter
165 Individualisierung.

5.5 *Resumée*

In den gezeigten Sequenzen wird durch die Intervention des Dozierenden die Werthaltung des Studierenden taktisch genutzt, um ihn zu einer Positionierung zu veranlassen. An der kunstpädagogischen Lernberatung wurde zudem gezeigt, wie diese Taktik mit spezifischen Spielzügen verbunden ist, die den Blick auf die eigene Lesart herausfordern und diese zum expliziten Thema machen. In beiden Lernberatungen trägt diese Taktik dazu bei, dass Pauls Lesarten ihm selbst problematisch werden. In der mathematikdidaktischen Lernberatung wird Pauls begonnene kritische Distanzierung zum Studieninhalt auf die Wissensordnung der neuen Lernkulturen zurückgeholt. In der kunstpäd-

agogischen Lernberatung wird Pauls grundlegende Ablehnung des Studieninhalts irritiert.

Vom konstruktivistischen Theoriehorizont her interpretiert, würde es sich um eine Irritation der Deutungsweisen des Studenten handeln, die mit der Erwartung verbunden sind, dass diese sich selbstreferentiell zu neuer Stabilität reintegrieren. Vom Theoriehorizont der Relationierung von Lesarten bleibt diese Taktik der Irritation aber unbefriedigend. Zwar scheint es in beiden Gesprächen darum zu gehen, Paul für die disziplinäre Lesart zu gewinnen. In beiden Gesprächen werden die differenten Lesarten aber nicht im disziplinären Deutungshorizont reflexiv, was dann nämlich hieße, sie aus der Distanz betrachtbar, theoretisierbar und somit für Paul verfügbar zu machen. Obwohl in der kunstpädagogischen Lernberatung Pauls Lesart als eigensinnig explizit wird, wird auch dort kein Standpunkt kunstpädagogischer Theorie eröffnet, den Paul relationierend beziehen könnte. Machtanalytisch zeigt sich vielmehr, dass ein Einverständnis in der Werthaltung von Dozierenden und Studierenden gesucht und erreicht wird. Die Spielzüge erscheinen damit als Anrufungen, die Wissensordnung der Dozierenden zu teilen. An diesen Spielzügen zeigt sich nun, dass sie, gerade weil sie zur Anerkennung von Handlungskonzepten durch Positionierung veranlassen, keine theoretische Einstellung enthalten oder befördern, in der erst die reflexive Relationierung von Lesarten möglich würde. Ginge es doch darum, die Positionsgebundenheit von einzelnen Aussagen und ganzen Konzepten sichtbar zu machen und zu verstehen – aber nicht einfach darum, das Eintreten in eine bestehende Positionierung zu bewerkstelligen.

6 Spielzüge des Lernberatungshandelns

Wir haben drei verschiedene Praktiken des Beratungshandelns herausgearbeitet. Im Rahmen der Eröffnungspassagen zeigen sich Spielzüge, in denen dem Studenten eine gewisse Macht eingeräumt wird, seine eigenen Lesarten einzubringen, ein Autonomieversprechen, das aber zugleich mit einer Autonomieerwartung verbunden ist. Zugleich wurde jene versprochene und erwartete Autonomie aber wieder eingeschränkt, ein „Einhalten“ angekündigt, in dem die Autorisierung keine unbedingte, sondern eine bedingte und weiterhin in der Beziehung von Beratenden und Beratenen aufgehobene ist. Im nächsten Abschnitt zeigten sich Spielzüge, die über ein „Lob“ und die positive Hervorhebung der Qualität der Lesarten Pauls zu einer Anerkennung der Wissensordnung durch Paul führten. Lernen vollzieht sich dann als Anerkennung der Wissensordnung einer Gruppe oder Deutungsgemeinschaft, als Teilhabe an gemeinsamen Lesarten. Als dritter Typus von Spielzügen wurden solche herausgearbeitet, die die Lesarten Pauls taktisch verwendeten, um in ihnen Brü-

che und Widersprüche aufzuzeigen, und die die von Paul lancierten Werthorizonte zu Repositionierungen nutzten.

Mit allen drei Typen von Spielzügen zeigt sich Lernberatungshandeln als machtvolles Handeln, das in die Lesarten des Studierenden interveniert und diese auf ein Wissensfeld bezieht, das in der Lernberatung als Horizont von disziplinären Lesarten eingebracht wird. Die Frage ist, ob damit die oben genannte Qualität einer reflexiven Verfügbarkeit disziplinärer Wissenshorizonte in der Relationierung von Lesarten möglich wird oder ob das Handeln dieser Qualität zuwider läuft. Zunächst ist festzuhalten, dass die Spielzüge der Dozierenden die Lernenden keineswegs kontrollieren.¹³ Wie im Beitrag „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ (in diesem Band) sichtbar wird, entwickelt sich bis zu einem gewissen Punkt bei Paul eine reflexive Lernhaltung und der Umgang mit der Differenz von Lesarten wird dynamisiert. Allerdings muss auch konstatiert werden, dass das Lernberatungshandeln hinter den Möglichkeiten einer reflexiven Relationierung zurückbleibt. In beiden Lernberatungsgesprächen werden die dem Wissensfeld zugeschriebenen disziplinären Wissensordnungen nicht relationierend reflexiv gemacht. Dies wäre aber der für die konzeptionelle Ausrichtung der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen zentrale Schritt. Die Dozierenden handeln mit den Äußerungen des Studierenden und versuchen auf die darin implizierten Kernprobleme des didaktischen Handelns anzuspielen, ohne sie in den disziplinären Diskurs zu stellen und damit als spezifische Sichtweise verständlich zu machen. Sie vermeiden, den Widerstreit explizit zu machen, der zwischen Aussagen besteht, die unterschiedlichen diskursiven Ordnungen zugehörig sind, indem sie sich nicht in den Formen des disziplinären Diskurses äußern.

Den Widerstreit zu führen, hätte für das Lernberatungshandeln Konsequenzen. Es müssten Aussagen im Hinblick auf Positionierungen reflektiert werden und Wissensordnungen als Ordnungen angesprochen werden, die nicht im Sinne einer Wahrheit einfach gelten, sondern eine bestimmte disziplinäre Perspektive ermöglichen. Es wäre, um mit dem Konzept des selbstsorgenden Lernens zu sprechen, durch die Relationierung von Lesarten in Lernberatungen der Akt der Bedeutungszuschreibung bewusst zu machen und die darin vollzogene Sichtweise (Positionierung) im Blick auf praktische Folgen zu bedenken – Praxis also in theoretischer Perspektive zu denken und dabei Denkmögliches auszuloten. Gerade die Praxis aber, der Handlungsdruck pädagogischen Handelns, den beide Akteure immer wieder anführen, präferiert, den Widerstreit auszusetzen und Eindeutigkeiten herzustellen. Der Lernprozess in einer auf reflexive Relationierung fokussierenden Lernberatung würde im Rahmen von Professionalisierungsprozessen aber nicht darauf zielen, den Widerstreit zwischen Sichtweisen auszusetzen, indem eine Sichtweise als die gültigere und für Praxis brauchbarere präsentiert wird, sondern vielmehr darauf,

13 Die Beobachtung, dass das Lernhandeln vom Lehrhandeln nicht kausal abhängt, dürfte für sich angesichts der Forschungen und Theorieebatten der letzten Jahre nicht erstaunen.

diesen Widerstreit offen zu halten, indem die Wissensordnungen für die Lernenden so verfügbar werden, dass sie gebraucht werden können, aber auch in ihrer begrenzenden Formiertheit erkennbar sind. Dies wäre dann der eigentliche Nutzen der Theorie für den Professionalisierungsprozess.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1, S. 37–46.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Austin, John (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart: Reclam.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. 4, S. 469–520.
- Bergmann, Jörg (1999): Diskrete Exploration: Über die moralische Sinnstruktur eines psychiatrischen Frageformats. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- de Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48. 2, S. 242–261.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2006): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS.
- Helmke, Andreas (2008): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Jergus, Kerstin; Schumann, Ira; Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Bal-

- zer, Nicole; Ricken, Norbert (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 207–224.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. 2, S. 195–209.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript.
- Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Dallau: Laub.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2004): Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, Niklas (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25. 4, S. 345–365.
- Moser, Karin S. (2003): Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen. Lengerich: Pabst Science Publisher [2. Auflage als e-book. bei www.ciando.com].
- Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Pomerantz, Anita (1980): Telling My Side: „Limited Access as a Fishing Device“. In: Sociological Inquiry 50, S. 186–198.
- Ryter Krebs, Barbara (2008): „Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 203–248.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2010): Autorität – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 7–30.
- Stäheli, Urs (2004): Subversive Praktiken? Cultural Studies und die Macht der Globalisierung. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 154–166.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2009): Zur Organisationsform selbstgesteuerter Lernprozesse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27. 2, S. 163–174.