

Bräu, Karin

Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2 (2013), S. 21-37



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bräu, Karin: Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2 (2013), S. 21-37 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-160110

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-160110>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Thementeil

	Editorial	3
Johanna F. Schwarz, Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter	Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts	9
Karin Bräu	Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht	21
Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein	„Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht	38
Katja Völzke, Julia Arnold, Kerstin Kremer	Denken und Verstehen beim naturwissenschaftlichen Problemlösen – Eine explorative Studie	58

Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Johanna Wieneke	„Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage	87
Sigrid Zeitler, Nina Heller, Barbara Asbrand	Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards	110
Ina Hunger	„Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport	128
Jessica Dzengel	„Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar	141

Diskussion

Arno Combe	Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu Meseth, W./ Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	158
------------	---	-----

Rezensionen

Torsten Pflugmacher	Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften	174
Daniel Scholl	Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	178

Karin Bräu

Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person.

Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im
individualisierenden Unterricht

Zusammenfassung

Schüler/innen im individualisierenden Unterricht, die in Einzel- oder Partnerarbeit an unterschiedlichen Wahlaufgaben und -themen arbeiten und durch weitgehend selbstständiges Lernen Wissen schöpfen sollen, werden dabei in der Regel von den Lehrkräften mit Lernberatung unterstützt. Untersucht man solche Lernberatungsgespräche, dann zeigt sich, dass der Sachanspruch dem Selbstständigkeitsanspruch nachgeordnet wird. An zwei Fallanalysen wird gezeigt, wie aus der Exemplarität der Lerninhalte Beliebigkeit wird und persönliche Erfahrungen mit dem Lerngegenstand vom Lehrer nur als Strukturierungsanlass, nicht aber zur Unterstützung einer vertieften, bildenden Auseinandersetzung mit der Sache aufgegriffen werden. Im Sinne des Klafki'schen Bildungsbegriffs der wechselseitigen Erschließung von Sache und Person und der damit verbundenen Sachantonomie im professionellen pädagogischen Handeln bleibt es für Lehrende schwer, den Anspruch auf Vermittlung von Fachinhalten, die Ermutigung zu individuellen Zugängen sowie die Unterstützung der Steuerung eines selbstständigen Lernprozesses in der Lernberatung zusammenzuführen.

Schlagwörter: Individualisierender Unterricht; Lernberatung; Sachanspruch; Bildung

In the Space between Content and Learner.

An Analysis of Scaffolding in Arrangements of individualized Learning

In arrangements of individualized learning, students, who work on different tasks and topics in individual or team work and independent learning, are supported by their teachers with scaffolding. Analyzing such dialogues on scaffolding shows that the focus on the content itself takes a lower priority than the focus on independent learning. Two cases show, how exemplary contents become arbitrary and how the teacher refrains from contacting with student's personal experiences with the subject, only to structure and not to support a detailed educational focus on the content. In terms of education (Klafki's Bildung) to mutually compile knowledge of subject and person and, the therewith adherent antinomy of subjects in professional and educational action, it becomes a challenge for teachers to encourage individual approaches to the subject matters, while supporting independent learning processes and maintaining standards with regard to substance in the scaffolding.

Keywords: Individualized Learning; Scaffolding; meaning of subject contents; Bildung

1. Einleitung

Unterricht soll stärker individualisiert werden, das ist eine verbreitete Forderung im Zusammenhang mit der Frage nach einem adäquaten Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft. Insbesondere in der Grundschule, aber auch in den unteren Klassen der Sekundarstufe werden im Hinblick auf Individualisierung Unterrichtsmethoden ein-

gesetzt, die den Schüler/innen individuelle Möglichkeiten bieten sollen, Lernaufgaben zu bearbeiten – so etwa Stationenlernen oder Wochen- bzw. fachbezogene Arbeitspläne. Häufig wird solcher Unterricht auch als geöffneter Unterricht verstanden und die Aufgabe der Lehrer/innen im Herstellen einer Lernumgebung (Bräu 2006) und in der begleitenden Lernberatung gesehen. In programmatischen Texten von Schulen, die sich in besonderer Weise der Individualisierung des Unterrichts verpflichtet fühlen, werden neben der an den je spezifischen Lerndispositionen der Schüler/innen ausgerichteten Wissensvermittlung v.a. die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung als Ziele genannt (Brandt 2001: 241; Hellrung 2011: 22, 30).

Studien geben jedoch Hinweise darauf, dass die Aufgabenformate häufig wenig anspruchsvolle Übungsaufgaben sind und die Lernberatung dann in erster Linie dazu dient, die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, Aufgaben auf Arbeitsblättern zu erledigen, und nicht, sich eigenständig mit einer Sache auseinanderzusetzen (Lipowsky 2002; Rabenstein/Podubrin 2010: 113). So ist zu fragen, welchen Stellenwert für die Lehrer/innen das fachlich-inhaltliche Lernen der Schüler/innen im Verhältnis zur Entwicklung der Fähigkeit der selbsttätigen Aufgabenbearbeitung im offenen und individualisierenden Unterricht hat. Wie gestaltet sich der Umgang mit der Sache, auch gerade dann, wenn die Aufgabenstellungen anspruchsvoller sind? Und inwiefern lässt sich in Lernberatungsgesprächen eine individuelle Bezugnahme auf den einzelnen Schüler beim Verhandeln von Inhalten nachzeichnen, die einer wechselseitigen Erschließung von Sache und Person im Sinne bildenden Lernens nahe kommt?

Die Diskussion dieser Fragen in diesem Beitrag beruht auf einem Forschungsprojekt über Lernberatung im individualisierenden Unterricht im 5. und 6. Schuljahr. Die Schüler/innen arbeiteten in Doppelstunden an längerfristigen Aufgaben, die den Anspruch der selbstständigen Informationssuche und -bearbeitung oder der selbstständigen Auseinandersetzung mit Literatur hatten.¹ Die Aufgaben waren in einem jeweiligen Arbeitsplan gegliedert und organisiert. Die Lehrer/innen boten die Kinder bei ihrer Arbeit.

Im Folgenden werden zunächst die gegenstandskonstitutiven Bezüge auf *individualisierenden Unterricht* und *Lernberatung* sowie die Untersuchungsmethode dargelegt (2). Anschließend werden zwei kurze Lernberatungssequenzen analysiert, um sie dann hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit den fachlichen Inhalten miteinander zu vergleichen (3). Der Beitrag endet mit einem Fazit (4).

1 Die Aufgaben waren etwa ein Lesetagebuch zu einem Kinderroman zu schreiben (5. Schuljahr), eine Mappe und einen Vortrag zu einem frei zu wählenden Land in Europa zu erarbeiten (6. Schuljahr) oder sich arbeitsteilig Informationen zu vorgegebenen Teilthemen zu „Nordsee“ zu beschaffen, die dann anderen weitergegeben werden können (6. Schuljahr).

2. Gegenstandstheorie, Forschungsstand und Untersuchungsmethode

2.1 Individualisierender Unterricht und Lernberatung

Individualisierender Unterricht soll hier einerseits lern- und andererseits gesellschaftstheoretisch begründet werden (Bräu 2005: 132-133). Unter der systemisch-konstruktivistischen Perspektive ist Lernen die individuelle Konstruktion von Weltansichten in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen, angestoßen durch Irritationen bisher aufgebauter kognitiver Strukturen. Individualisierender Unterricht kann die je individuelle Disposition der Schüler/innen berücksichtigen und diese zu neuen, daran anknüpfenden Gegenstandskonstruktionen anregen. Die sozial-konstruktivistische Perspektive hebt hervor, dass sich Lernen in Kooperation und Auseinandersetzung mit anderen entfaltet, gerade weil im sozialen Kontakt die unterschiedlichen, individuellen Perspektiven der je anderen zum Tragen kommen (Siebert 2005). Hinsichtlich der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft sowie der damit verbundenen biografischen Risiken (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994) wird ein mehr oder weniger fester Wissenskanon, der in der Schule gelehrt werden soll, kritisch diskutiert (z.B. Preuss-Lausitz 2004: 17). Das Prinzip der Exemplarität der Lerngegenstände (vgl. Klafki 1963) gewinnt dann an Bedeutung.

Sowohl die konstruktivistische als auch die gesellschaftstheoretische Sichtweise sind anschlussfähig an einen Bildungsbegriff, der Weltwissen und Weltverständnis in ein Verhältnis zur eigenen Person setzt. Bildend ist dann ein Umgang mit Wissen, der sich dieses zu Eigen macht in der Beschäftigung mit den Sachen, mit anderen und mit sich selbst. Bildender Unterricht hat also den Anspruch, Schüler/innen bei ihrer Selbstständigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung in der Auseinandersetzung mit (exemplarischen) Sachthemen und -fragen zu unterstützen.

Wie stellen sich in einem so verstandenen individualisierenden Unterricht die Aufgaben der Lehrer/innen dar? Manchmal scheint es, als ob die Rede vom „shift from teaching to learning“ (z.B. Berendt 2002) fraglich macht, worin sich Lehren dann noch entfaltet. Lernberatung sei hier als zentrale (nicht einzige) Lehraufgabe des individualisierenden Unterrichts hervorgehoben.

Lernberatung wird als jenes Lehrerhandeln verstanden, bei dem standardisierte Ansprüche von außen (z.B. Lehrplanvorgaben) mit den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerin vermittelt und ausbalanciert werden sollen (Bräu 2008a). Dabei müssen Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 2000) bearbeitet werden, etwa die Differenzierungs- und die Sachantinomie sowie die Autonomieantinomie im Zusammenhang mit dem Selbstlernanspruch (Bräu 2008b).

In Lernberatungen entfaltet sich das „Zeigen“ (nach Prange 2000, 2005, 2009; Prange/Strobel-Eisele 2006) einer Sache gegenüber dem einzelnen Schüler oder einer Kleingruppe und die Gestaltung der „pädagogischen Differenz“², die Koordination von Zeigen

2 Zeigen und Lernen werden als zwar aufeinander bezogen, aber als getrennt verstanden und sie sind nur hinsichtlich eines Inhalts, der gezeigt und evtl. gelernt wird, denkbar.

und Lernen durch Artikulation vor dem Hintergrund des Selbstständigkeitsanspruchs, der relativen thematischen Wahlfreiheit und der weitgehend dem Schüler überantworteten Gegenstandskonstruktion wird zum besonderen Problem. Nach der Begrifflichkeit von Prange/Strobel-Eisele (2006) entfaltet sich Zeigen im Arbeitsplanunterricht, der in den für diesen Beitrag ausgewählten Beispielen nicht auf reines Üben ausgerichtet ist, in den Aufgabenstellungen als direktives Zeigen, in zur Verfügung gestellten Lernmedien als medial vermitteltes repräsentatives Zeigen und in Lernberatungsgesprächen in unterschiedlichen Formen (direktiv, repräsentativ und reaktiv). Lernberatung wird hier also dezidiert als Aufgabe des Zeigens verstanden, in deren Praxis fachliche Inhalte und Gegenstände verhandelt und vermittelt werden müssten.

Dies sind normative Ansprüche an gute Lernberatung. Praxeologische Unterrichtsforschung, in deren Rahmen die im Abschnitt 3 folgenden Rekonstruktionen angesiedelt sind, betrachtet jedoch, welches Handeln *tatsächlich* beobachtbar und rekonstruierbar ist.

2.2 Forschungsstand zur Lernberatung im offenen, individualisierenden Unterricht

In Studien und Metaanalysen zum offenen Unterricht (zusammenfassend Lipowsky 1999: 29-70; 2002) wird – meist vergleichend mit „traditionellem“ Unterricht und mit Fokus auf die Lernenden – nach Lernstrategien, nach der Lernzeitnutzung (Peterson 1979; Laus/Schöll 1995; Lipowsky 1999), nach den fachlichen Lernzuwächsen (Bennett 1979; Poerschke 1999), dem kognitiven Niveau der Arbeitsaktivitäten (Galton/Simon/Croll 1980) oder nach Effekten bzgl. übergreifender Dimensionen, wie etwa Selbstständigkeit (Giaconia/Hedges 1982; Wagner/Schöll 1992) oder Lernmotivation (Solomon/Kendall 1976) gefragt. Einfache Hypothesen, wie etwa, dass eine höhere Motivation und Selbstständigkeitsentwicklung beim offenen Unterricht entstehe und höhere Lernzuwächse im traditionellen Unterricht zu verzeichnen seien, lassen sich über all diese Studien hinweg weder bestätigen noch falsifizieren. Stattdessen muss bei der Beurteilung der Wirkungen von offenem Unterricht nach den Voraussetzungen der Schüler/innen (Garlichs 1993) und nach der Lehrqualität und den Lehrkompetenzen bei der Anbahnung und Betreuung offenen Unterrichts (Lipowsky 2002) differenziert werden.

Dies verweist auf die Forschung zu individueller Lernberatung bzw. Lernbegleitung oder Scaffolding³. Auch hier wird nach Verbreitung und/oder Umfang (z.B. Hogan/Pressley 1997; Kobarg 2004; Krammer 2009) oder der Wirksamkeit (z.B. Cohen et al. 1982; Bloom 1984; Rojas-Drummond 2000) gefragt. Demnach steigern adaptive, individuelle Unterstützungsmaßnahmen und gezielte Rückmeldungen die Lernmotivation leicht (Kobarg 2004) und beeinflussen den Lernzuwachs stärker positiv als Unterricht ohne tutorielle Unterstützung (z.B. Cohen et al. 1982; Shute 2008).

Untersucht man weniger die Effektivität von Lernberatung, sondern analysiert deren Praxis, deutet sich an, dass Muster des gewohnten Lehrerhandelns im lehrergelenk-

3 Zur terminologischen Klärung der unterschiedlichen Begriffe siehe Krammer 2009: 87-96; eine ausführliche Zusammenfassung des Forschungsstandes siehe ebd.: 97-130.

ten Unterricht auf Lernberatungsgespräche mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen übertragen werden, wo sie jedoch – je nach normativem Verständnis – dysfunktional sind. Dies sind z.B. der hohe Redeanteil der Lehrpersonen (Kobarg 2004), häufige invasive Interventionen, die eher zur Verwirrung der Lernenden beitragen statt zur Unterstützung (Dann u.a. 1999), oder aber ein weitgehender Rückzug der Lehrperson in der Überzeugung, den selbstständigen Arbeitsprozess nicht stören zu wollen (Bräu 2002). Hellrung (2011) arbeitet hinsichtlich der Überzeugungen und Handlungskonzepte von Lehrer/innen im individualisierten Unterricht über Interviews drei Lehrertypen heraus, die sich in Bezug auf die Bedeutung, die sie der Fremd- oder Selbstregulation in selbstständigen Schülerarbeitsphasen beimessen, unterscheiden (ebd.: 196-200). Hier wird ein Zusammenspiel von Fachanspruch und Fremdregulierungsbedarf angenommen. Wie aber zeigt sich die fachliche Orientierung in Lernberatungsgesprächen selbst?

Im Rahmen der Studie LUGS⁴ wurden erweiterte Lernangebote an Ganztags-Grundschulen untersucht. Ziel ist zu rekonstruieren, mit welchen Praktiken die pädagogische Ordnung im Wochenplanunterricht oder in ganztagsschulischen Ergänzungsangeboten hergestellt wird. Dabei zeige sich auf Schülerseite einerseits ein Abarbeiten von Aufgaben und Plänen, das wenig Spielraum für entdeckendes Lernen lasse, und andererseits doch Raum für eigenständige Kooperationsformen, Beobachtungen und Selbstpositionierungen (Labede/Reh 2009; vgl. auch Naujok 2000; Huf 2006). Während hier der Blick vornehmlich auf den Schüler/innen ruhte, fokussiert Rabenstein (2010a) auf die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen bei individueller Lernunterstützung. Zentrale Dimensionen sind dort einerseits das Adressierungsgeschehen und andererseits der darin eingelagerte Umgang mit der Sache (Kolbe/Reh 2009; Rabenstein/Podubrin 2010; Rabenstein 2010b). Bei der Frage nach dem bildenden Charakter der Lernunterstützung, also inwiefern der Lernende durch das individuelle Förderangebot „in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und zur Sache“ (Rabenstein 2010a: 23) gesetzt wird, zeigt ein Fallvergleich, dass das Analysieren und Ernstnehmen des aktuellen Lernproblems sowie das Zutrauen in die Problemlösefähigkeit des Schülers eher bildend wirkt als die Adressierung der Schülerin als eine hilfsbedürftige, die die Anleitung der Lehrerin nur nachmachen, aber nicht verstehen muss. Der Umgang mit den Lerngegenständen wird vor allem im letzteren Fall als deutlich formalisiert und v.a. auf Üben, kaum auf Verstehen ausgerichtet beschrieben.

2.3 Methode der Untersuchung

Die Aufgaben im Unterricht der folgenden Fallbeispiele sind nicht als einfache Übungsaufgaben angelegt. Insofern steht also die Frage an, wie hier nun mit den Lerngegenständen und fachlichen Inhalten umgegangen wird. Dabei geht es nicht nur um die Feststellung, inwiefern die Inhalte zugunsten von Prozessunterstützung zurückgenommen werden, sondern vor allem darum, *wie* dies in Lernberatungsgesprächen geschieht, wie

4 BMBF-gefördertes Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“: <http://www.ganztagschulen.org/de/1126.php?D=2> [22.11.2012].

etwa subjektive Bedeutungszuschreibungen von Schülern zur Sache in den beratenden Hinweisen der Lehrkräfte aufgegriffen werden oder auch nicht.

Um die Praxis von Lernberatung und die ihr zugrunde liegenden Orientierungen der Lehrenden im Umgang mit den fachlichen Inhalten herauszuarbeiten, wurde die Dokumentarische Methode eingesetzt. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode können Handlungsmuster, Routinen und Orientierungen, die das Handeln leiten, aber nicht unbedingt reflexiv zugänglich sind, rekonstruiert werden. Entscheidend ist der Wechsel der Perspektive vom Objektsinn zum dokumentarischen Sinn, der sich in den beiden Analyseschritten, der formulierenden (was wird gesagt?) und der reflektierenden (wie wird etwas gesagt?) Interpretation widerspiegelt.

Im ersten Schritt, der formulierenden Interpretation, wurden Themen und Inhalte der Lernberatungsgespräche ermittelt, also worüber die Lehrenden mit den Schüler/innen sprechen. Die Themen wurden (als „Oberthemen“) in vier Schwerpunkte gruppiert: fachliche und fachunabhängige Inhalte (z.B. Was ist eine Hallig? Rechtschreibfragen), fachspezifische Methoden (z.B. Umgang mit geografischen Karten), Steuerung des Arbeitsprozesses (z.B. Zeiteinteilung), Sonstiges (z.B. Schwangerschaft der Mutter). Die ersten beiden Themenbereiche fassen Lehrgegenstände und zu erwerbende Kompetenzen zusammen, der dritte Schwerpunkt umfasst alle Gesprächsabschnitte, die der Steuerung des Arbeits- und Lernprozesses dienen, und der vierte Schwerpunkt dient als Sammelbecken für die sonstigen, sehr unterschiedlichen Gesprächsinhalte. Selbstverständlich können in einem einzelnen Lernberatungsgespräch mehrere dieser Themenkomplexe vorkommen. Die einzelnen (Ober-)Themen werden dann weiter und genauer in Unterthemen unterteilt. Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, wurden ausgewählte Textpassagen im Hinblick auf die Art und Weise, wie die Akteure die Themen behandeln und welche Bedeutung sie bekommen, untersucht. In diesem Beitrag geht es um Gesprächsausschnitte des ersten Oberthemas, wenn also fachliche Inhalte thematisiert wurden.

3. Zum Umgang mit fachlichen Inhalten in Lernberatungsgesprächen

Im Folgenden werden durch die Analyse zweier Ausschnitte aus Lernberatungsgesprächen unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der individualisierenden Bearbeitung von Sachinhalten verdeutlicht.

3.1 „Du warst schon mal in London? Und hast du auch Informationsmaterial von London?“

Wenn bildendes Lernen – als im Prange’schen Sinne „rücklaufender Vorgriff“ (Prange 2005: 118) – die Anschlussfähigkeit neuer Wissensbestände an bereits aufgebautes Wissen und Strukturen zur Voraussetzung hat und die auf die eigene Person bezogene

Auseinandersetzung mit der Welt darstellt, dann könnten Lehrinhalte, die an persönliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, besondere Bildungsgehalte freisetzen. Im Geografieunterricht sollen die Schüler/innen des 6. Schuljahrs eine Mappe und einen kurzen Vortrag vor der Klasse zu einem selbst zu wählenden Land Europas erstellen. Auf einem Arbeitsplan ist eine Reihe von möglichen Gliederungspunkten aufgelistet, die behandelt werden könnten. Der im Folgenden analysierte Gesprächsauszug ist Teil einer insgesamt 13-minütigen Beratung. Emil und Ole arbeiten zusammen über Großbritannien. Nachdem sie nun einige Aspekte zur Kapitelüberschrift „Allgemeines“ in einer Grobgliederung zusammengetragen haben, fragt der Lehrer nach einem weiteren Thema: *Was hattet ihr denn da noch? Dann wolltet ihr glaub' ich hier!*⁵

Emil: Über London/
 Herr J.: Über London/ wäre ja jetzt/ über die Hauptstadt wäre ja jetzt/
 Emil: Weil ich bin oft/ öfters in London und Ole ja jetzt auch, darum hab'n wir davon am meisten, (.) und nicht so (unverständlich)
 Herr J.: Du warst schon mal in London?
 Emil: Schon öfters.
 Herr J.: Toll! Und hast du auch Informationsmaterial von London? (.)
 Emil: Ja/
 Herr J.: Haste mitgebracht?
 Emil: Hab' ich mitgebracht, aber nur Vorzeigematerial.
 Herr J.: Ja. (7) ((Emil holt eine Plastiktüte)) Ja, hol doch mal raus! Zeig doch mal! (unverständlich)

Emil antwortet auf die Frage nach weiteren Gliederungspunkten mit *über London*. Sprachlich setzt er damit den angefangenen Satz des Lehrers fort: *Dann wolltet ihr glaub' ich hier – über London* – „arbeiten“ oder „schreiben“ müsste es wohl am Ende heißen. Emil verhält sich kooperativ, indem er antizipiert, was der Lehrer sagen möchte, und den Satz mit ihm gemeinsam produziert. Der Lehrer wiederholt die Satzergänzung *über London*, beendet ihn aber ebenfalls nicht mit einem Verb – das Wichtigste, das Thema, ist gesagt: Die beiden Jungen wollen sich mit *London* beschäftigen.

Auch der nächste Abschnitt ist ein abgebrochener Satz: *wäre ja jetzt!*. Solche Satzabbrüche entstehen z.B., wenn der Sprecher noch überlegt und den Satz beim Denken bildet, dann aber noch einmal neu ansetzt. Da der Satz abgebrochen ist, lässt sich nur spekulieren, wie er hätte weitergehen sollen. Es sind sowohl inhaltliche Aussagen, die der Lehrer den Schülern als Wissen vermittelt (repräsentatives Zeigen), denkbar (z.B. „Über London/ wäre ja jetzt... beinahe ein Stück Weltraumschrott abgestürzt“), als auch z.B. das Projekt gliedernde oder strukturierende Aussagen („Über London/ wäre ja jetzt ... eine neue Überschrift“).

Indem der Lehrer den Satz wiederholt, aber *London* durch *Hauptstadt* ersetzt, kümmer er sich um Kategorienbildung. Dessen ungeachtet begründet Emil, warum er dieses

5 Bei der Analyse der Gesprächssequenzen werden im Folgenden Zitate aus den Gesprächen kursiv gesetzt. Mögliche Alternativformulierungen, die den Sprechern sozusagen probeweise in den Mund gelegt werden, um Gegenhorizonte und alternative Lesarten auszuloten, werden in Anführungszeichen gesetzt.

Teilthema bearbeiten möchte: *Weil ich bin oft/ öfters in London und Ole ja jetzt auch*. Emil und Ole haben also direkte Erfahrungen mit dem Lerngegenstand, und es besteht ein sozialer Zusammenhang zwischen ihnen. Man kann sagen, die Themenwahl London ist biografisch begründet.

Emils Begründung wird noch unterstrichen durch den Satz: „... *darum haben wir davon am meisten*“. Dieser Satz ist doppeldeutig. Er kann sich auf mitgebrachtes Material beziehen: „Weil wir beide schon in London waren, haben wir darüber am meisten Material“. Das könnten ein vorhandener Reiseführer, selbst gemachte Fotografien oder auch mitgebrachte Prospekte sein. Emil ginge dann davon aus, dass sie dieses Material für ihr Projekt nutzen können. Der Satz kann aber auch im Sinne von „wir profitieren am meisten davon, wenn wir uns mit London beschäftigen“ verstanden werden. Dann würde Emil einen über die Schule hinausreichenden Sinn in dem Projekt sehen, nämlich dass er das im Projekt erworbene Wissen für seine künftigen Reisen nach London nutzen kann.

Die Mitteilung der Besuche in London scheint unerwartet für den Lehrer, denn er fragt nach, ob Emil *schon mal* in London gewesen sei. Herr J. übergeht die Häufigkeitsangabe *oft/ öfters*, um sich zu vergewissern, dass Emil wenigstens einmal schon in London war. Emil korrigiert diese Einschätzung, indem er wiederholt, er sei schon *öfters* in London gewesen. Die Häufigkeit der Londonbesuche kann als Verweis darauf gedeutet werden, inwiefern Emil vielfältige Erfahrungen mit der Stadt hat oder bereits fundiertes Wissen über sie besitzt.

Der Lehrer ist angetan davon, dass Emil und Ole schon *öfters* in London waren (*Toll!*). Diese fast begeisterte Rückmeldung kann Unterschiedliches bedeuten: Er könnte London als Reiseziel toll finden (im Sinne von: „Toll! Da wollte ich auch immer schon mal hin“), oder er freut sich, dass Emil seine direkten Erfahrungen und sein Wissen in das Projekt einbringen kann („Toll! Da weißt du ja sicher schon ganz viel über die Stadt“). Es gibt daher eine Reihe sinnvoller Anschlussmöglichkeiten: Emil könnte von sich aus anfangen zu erzählen – ermutigt durch die positive Resonanz des Lehrers. Dieser könnte nachfragen, etwa nach dem Grund für die Londonreisen oder nach dem Zeitpunkt des letzten Besuchs oder die Erlebnisse der Kinder mit eventuellen eigenen Erfahrungen abgleichen („Habt ihr auch die Kronjuwelen gesehen?“). All dies würde die persönlichen Erfahrungen der Jungen in den Vordergrund rücken und die Arbeit an der Gliederung des Themas Großbritannien hintenanstellen. Es könnten sich Anlässe ergeben, über diese Erfahrungen und das eventuell erworbene Wissen zu sprechen, es explizit zu machen oder es gemeinsam auszudifferenzieren, wie es – als Gegenhorizont – bei einer Mitschülerin geschieht, die zum Thema Frankreich über das „Moulin Rouge“ erzählt (ihre Eltern waren dort) und im Zusammenspiel mit dem Lehrer und ihrem eigenen Wissen klärt, ob Kinder als Zuschauer zugelassen sind, wie die speziellen Tänze heißen und was ein Varieté ist.

Denkbar ist aber ebenso der direkte Rückbezug zum Projekt. Tatsächlich kommt dem Lehrer der praktische Nutzen der Londonbesuche für das schulische Projekt in den Sinn: *Hast du auch Informationsmaterial von London?* Herr J. deutet demnach Emils

Begründung *davon haben wir am meisten* als „am meisten Material“, und seine Begeisterung (*Toll!*) bezieht sich darauf, dass die London-Erfahrungen für das Projekt nutzbar gemacht werden können. Mit der Frage nach Informationsmaterial fokussiert der Lehrer nun aber nicht auf die direkten Erfahrungen und Eindrücke, die die Schüler gemacht haben, sondern auf Material, also Prospekte und andere Artefakte, die der Informationsgewinnung dienen können.

Emil hat Material gesammelt, es muss aber noch geklärt werden, ob er es aktuell in der Schule auch nutzen kann (*haste mitgebracht?*). Auch das wird von Emil bestätigt, aber eingeschränkt mit dem Hinweis, es sei *nur Vorzeigematerial*. Der Lehrer spricht vom Informieren, der Schüler vom Vorzeigen und er wertet Vorzeigematerial gegenüber Informationsmaterial ab (*aber nur*). Informationsmaterial ist Material, aus dem man Informationen für den Text über Großbritannien oder über London ziehen kann. Mit Vorzeigematerial könnte Emil hingegen Dinge meinen, die man bei einem Vortrag zur Veranschaulichung vorzeigt.⁶ Sowohl Lehrer als auch Schüler schmelzen damit direkte Erfahrungen zusammen auf das Einsammeln und Mitbringen von Material. Nicht die in London selbst gesammelten Eindrücke und gewonnenen Erkenntnisse sollen für die schulische Aufgabe genutzt werden, sondern medial verpackte Informationen. Die vorher als Lesart erprobte umgekehrte Perspektive, das schulisch erworbene Wissen könnte für das Leben nützlich sein, also für künftige Reisen nach London, wird nicht aufgegriffen.

Die Bitte, das Material zu holen und zu zeigen, wird vermutlich der Überprüfung dienen, inwiefern die mitgebrachten Materialien und Dinge geeignet sind, für das Projekt verwertbar zu sein. Im weiteren Verlauf des Gesprächs, als Emil nach und nach die Dinge aus der Tüte zieht (z.B. den Verpackungskarton einer Whiskyflasche, ein Heft über Cricket und andere Sportarten, einen Prospekt über das Kaufhaus Harrods, einen Busführer mit Karte, die Tube-Map ...), versucht der Lehrer, die einzelnen Materialien als Ausgangsinformation für einen Gliederungspunkt des Gesamttextes zu kennzeichnen. Mehrmals macht er den Vorschlag, hierüber könnten die Jungen doch mehr Informationen suchen und etwas schreiben, etwa über beliebte Sportarten in Großbritannien oder über das Verkehrssystem samt U-Bahn-Netz. Der Lehrer hat die ganze Zeit die von den Schülern zu bearbeitende Aufgabe im Blick und kanalisiert, was von Emil unsortiert als Mitbringsel persönlicher Erfahrungen auf den Tisch gelegt wird. Der Lehrer lässt also einerseits den persönlichen Ansatz zu, verstärkt ihn sogar, pocht aber gleichermaßen auf die Abstraktions- und Strukturierungsleistung, die die Schüler erbringen sollen:

Herr J.: [...] Also ihr merkt eigent/, ihr habt schon 'ne ganze Menge, nur ihr müsst es strukturier'n, ihr müsst lernen, es zu gliedern.

6 Vielleicht ist das mitgebrachte Material für Emil auch deshalb kein Informationsmaterial, da es – wenn es sich um Texte handelt – vermutlich auf Englisch geschrieben ist, was der Schüler im 6. Schuljahr noch nicht ausreichend beherrscht, um Informationen herauszuziehen.

3.2 „so'n bisschen was über Pferde schreiben“

Die Aufgabenstellungen, die die Schüler/innen im hier untersuchten Unterricht bearbeiten sollen, sind so angelegt, dass manche Inhalte einen exemplarischen Charakter haben, denn es gibt jeweils inhaltliche Wahlmöglichkeiten, etwa mit welchem europäischen Land sich die Kinder beschäftigen möchten. An jedem gewählten Land müsste sich dann exemplarisch das Lehrziel erreichen lassen. Wenn bei Klafki die Auswahl exemplarischer Lerngegenstände dem Lehrer zukommt nach dem Kriterium, dass sich am gewählten Gegenstand exemplarisch übergreifende Erkenntnisse gewinnen lassen (Klafki 1963), dann wäre zu fragen, ob vom Schüler gewählte Beispiele eine ähnliche Funktion erfüllen können. Zumindest könnte es sein, dass durch Selbstauswahl von Lerngegenständen der persönliche Bezug und eine entsprechende Interessenbindung größer sind und so eine individuelle Auseinandersetzung mit der Welt unterstützt wird. Im Falle der Europa-Aufgabe ist es wahrscheinlich, dass ein solches Potenzial zum Tragen kommt, denn wie eben gezeigt, kann es sich um ein Land handeln, in das das Kind schon einmal gereist ist oder zu dem familiäre Bindungen bestehen. Auch Interessen, die durch Romane oder Filme hervorgerufen wurden, sind nicht unwahrscheinlich. Die Auswahl geschieht dann nicht auf der Grundlage von Überlegungen des Lehrers, dass der gewählte Lerngegenstand über sich hinausweisen soll, sondern Schüler wählen ihn so, dass er an eigenen Erfahrungen anknüpft.⁷ Eine dritte Möglichkeit ist die eher zufällige Wahl exemplarischer Lerngegenstände, so dass zu fragen ist, welcher Bildungsgehalt durch sie freigesetzt werden könnte.

Sascha (5. Schuljahr) soll ein Lesetagebuch schreiben, die Lehrerin hat hierfür zwei Kinderbücher zur Wahl gestellt und ein Aufgabenblatt vorgelegt mit einer Reihe von Teilaufgaben. Diese sind z.B. die Zusammenfassung aller Kapitel, Beschreibungen der wichtigsten Personen oder das Sammeln von Zusatzinformationen zum Handlungsort oder zum Romanthema. Sascha bearbeitet das Buch „Donnerhall“ von M. Casanova, bei dem es um einen Reiterhof geht, in dem Pferde misshandelt werden. Der folgende Dialog schließt sich an ein Gespräch über die Anzahl der Personenbeschreibungen an, an denen Sascha gerade gearbeitet hat:

- Frau Z.: Äh, du müsstest vielleicht auch noch mal überlegen, ob du so 'n bisschen was über Pferde schreiben könntest. Das würde doch auch sehr gut passen.
 Sascha: ((Sascha nickt)) Also so/ also alle (Arten) Pferde, die es gibt oder so?
 Frau Z.: Mmh. Pferderassen und Pferdearten, wo das Pferd herkommt und solche Sachen.
 Sascha: Mmh.
 Frau Z.: Alles, was du so findest. Kannst ja auch mal im Lexikon nachgucken.
 Sascha: Und/
 Frau Z.: Hier guck mal, in unserm Klassenlexikon müsste eigentlich auch was über Pferde sein.

Äh, du müsstest vielleicht auch noch mal überlegen. Die Lehrerin führt damit ein neues Gesprächsthema ein – eine neue Idee. In der Formulierung steckt eine Aufforderung (*du*

⁷ Eine solche Auswahl des Lerngegenstandes durch den einzelnen Schüler kann zwar ebenfalls im Klafki'schen Sinn grundlegende und über das gewählte Beispiel hinausreichende Einsichten ermöglichen – muss es aber nicht.

müsstest vielleicht überlegen), die aber Entscheidungsspielräume für Sascha lässt. Die Idee, um die es geht, ist, *ob du so'n bisschen was über Pferde schreiben könntest*. Frau Z. bekräftigt diesen Vorschlag noch damit, dass das *doch auch sehr gut passen* würde. Sascha soll etwas *schreiben* – eine übliche Aufgabe im Deutschunterricht – und zwar *über Pferde*. Um Pferde geht es im Roman, so dass die inhaltliche Anbindung an das Romanthema gegeben ist. Da kein bestimmter Pferdenname genannt wird, also nicht z.B. „Donnerhall“, wie das Titelpferd heißt, geht der Vorschlag dahin, etwas allgemein über die Tierart Pferd zu schreiben. Dies könnte entweder aus bereits vorhandenem Wissensbestand geschehen oder ist verbunden mit einer Rechercheaufgabe, Informationen über Pferde einzuholen und dann einen Text darüber zu schreiben. Der Umfang des Schreibens wird mit *so 'n bisschen was* eher klein gehalten. Wie ernst gemeint es ist, dass Sascha über diese Idee nachdenken soll und dann freie Entscheidung hat, scheint mit Zusatzinformationen allerdings fraglich. Denn in der schriftlich vorliegenden Aufgabenstellung heißt es: *Informiere dich über Pferde! – Schreibe kurze Infotexte zum Reiten, zu Pferden allgemein usw.* Dies ist keine optionale Aufgabe, sondern eine für alle verbindliche.

Sascha nickt, was einerseits als Zustimmung zu dem Vorschlag, etwas über Pferde zu schreiben, andererseits aber auch als Bestätigung der Einschätzung, das würde *gut passen*, gedeutet werden kann. In beiden Fällen ist die Einverständniserklärung oder Bestätigung durch bloßes Nicken eher schwach, allerdings zeigen auch die meisten übrigen Fälle dieser Studie, dass sich die Schüler/innen grundsätzlich wenig oppositionell, sondern vielmehr die Anregungen annehmend verhalten.

Sascha fragt nun nach, wie die Aufgabe gemeint sei, indem er einen Vorschlag macht, was er da schreiben könnte: *also alle Arten Pferde, die es gibt oder so?* Der Schüler möchte sicher gehen, die Aufgabe richtig verstanden zu haben. Sein Vorschlag ist sehr umfassend: *alle Pferdearten, die es gibt*. Abgesehen von der Ungenauigkeit des Fachterminus „Arten“ (es gibt keine unterschiedlichen Pferdearten, sondern „Pferd“ ist die Art, die in Rassen unterteilt ist), wäre die Aufgabe, über alle Pferderassen zu schreiben, bereits als reine Aufzählung, aber erst recht als Sachtext, sehr umfangreich und aufwändig. Dann könnte die Nachfrage ein eher ungläubiges Vergewissern sein, ob die Lehrerin das so gemeint haben kann. Frau Z. rückt den vom Schüler verwendeten Begriff der Pferdearten annäherungsweise zurecht, indem sie ihn um den Begriff der *Pferderassen* ergänzt, ohne allerdings die beiden Begriffe korrekt zueinander ins Verhältnis zu setzen. Der biologische Sachstand ist ihr entweder selbst nicht ganz vertraut oder es ist ihr nicht wichtig, ihn an dieser Stelle zu präzisieren. Grundsätzlich bestätigt sie das Beispiel des Schülers (*alle Arten Pferde, die es gibt*) als angemessen (*mhm*), obwohl es eigentlich gegen den verlangten geringen Umfang der Aufgabe (*kurze Infotexte; so'n bisschen was*) spricht. Frau Z. ergänzt die Aufgabe sogar noch um das Thema *Wo das Pferd herkommt*, auch dies ein biologisches, nämlich evolutionsgeschichtliches Thema. Die im Deutschunterricht angesiedelte Aufgabe, ein Lesetagebuch zu schreiben, wird also um Inhalte aus einem anderen Fach (Biologie) erweitert. Inwieweit diese biologischen Inhalte als Lerngegenstände ernst genommen werden, bleibt noch unbestimmt:

Einerseits werden Fachbegriffe eingeführt (*Pferderassen*), andererseits unterbleibt eine Korrektur der falschen Ausdrucksweise (*Pferdearten*). Die bislang genannten Themen sind sowohl aufwändig zu recherchieren (alle *Pferderassen*) als auch recht anspruchsvoll (*wo das Pferd herkommt*). Der Umfang der Ergänzungsaufgabe erweitert sich noch durch die sich anschließende offene Formulierung *und solche Sachen*, der eine weitere Steigerung folgt: *Alles, was du so findest*.

Hier kann man sich einmal Gedanken machen, welches Ziel die Aufgabe haben könnte. Die Kinder lesen ein Buch, dessen Gegenstand Misshandlungen von Pferden sind. Nun sollen sie Informationen über Pferde zusammentragen. Ziel könnte sein, sich dem Gegenstand des Romans vertiefend zu widmen und damit den Roman besser zu verstehen. Die Schüler/innen sollen noch mehr über Pferde erfahren, als es in der Romanhandlung angelegt ist. Was sie nun an zusätzlichen Informationen über Pferde lernen, scheint wiederum gleichgültig zu sein. Denn *alles, was du findest*, könnte ja sehr viel sein (beim Thema Pferde selbst bei Beschränkung auf Kinderliteratur sehr wahrscheinlich) und ist vom Zufall der zur Verfügung stehenden Literatur abhängig. Offensichtlich kommt es bei dieser Aufgabe also gar nicht auf einen spezifischen Wissenszuwachs an, sondern grundsätzlich auf das Einholen zusätzlicher Informationen und dass man lernt, wie und wo man sie findet und wie man diese in eigene Texte packt. Auf die sachliche Qualität der Informationen, deren Richtigkeit sowie deren inhaltliche Problematisierung, Erörterung und Aneignung kommt es weniger an. Im Grunde handelt es sich um eine fächerübergreifende Aufgabe (Biologisches im Literaturunterricht), ohne dass diese curricular in einen fächerübergreifenden Unterrichtsansatz eingebunden wäre, und wohl deshalb scheint es für die Deutschlehrerin unwichtig, welche biologischen Informationen Sascha und seine Mitschüler über Pferde einholen, da diese alle nicht zu den inhaltlichen Lehrzielen des Faches Deutsch gehören.

3.3 Kontrastierung

Die Analyse der beiden Gesprächssequenzen ist fokussiert auf die Frage, wie der Lehrer und die Lehrerin in Lernberatungsgesprächen fachliche Inhalte thematisieren, verhandeln und auf einen individuellen Zugang des einzelnen Schülers abstimmen. Über die Förderung individueller Zugänge, die Einbeziehung persönlicher Erfahrungen mit einem Lerngegenstand sowie eine exemplarische Auswahl von Lerninhalten könnte bildendes Lernen unterstützt werden, so die mit Bezug auf Klafki leitende Überlegung zum Bildungspotenzial dieser Art individualisierenden Unterrichtens.

Herr J. fördert zwar einen Zugang zu Lerngegenständen über persönliche Erfahrungen der Schüler. Er zeigt positive Reaktionen auf die Mitteilung des Schülers, dass er die Stadt, über die er Informationen zusammentragen soll, bereits mehrfach bereist hat. Allerdings interessieren den Lehrer dann weniger die direkten Erfahrungen und das daraus erworbene, vielleicht sogar für die Schule relevant werdende Wissen, sondern vielmehr die Möglichkeit, auf der Reise Material eingesammelt und mitgebracht zu haben, aus dem man Informationen ziehen kann. Der persönliche Bezug des Schülers zum

Lerngegenstand kann sich also einzig in mitgebrachten Artefakten niederschlagen, die dann noch verzweckt werden als Medien abstrakter Sachinformationen: Sie dienen dem Lehrer lediglich als Aufhänger für Strukturierungsleistungen. Durch Kategorienbildung modelliert der Lehrer eine Struktur von Ober- und Unterbegriffen sowie von Abstraktion und Konkretion. Ein Sprechen über die Erfahrungen und darin eingebettet eine gleichermaßen subjektiv bedeutsame wie objektiv gültige Erschließung der Sache selbst findet daher in dieser Lernberatung kaum statt. Es wird nicht über London gesprochen, sondern darüber, durch welche „Mitbringsel“ und Texte Informationen über London gefunden werden können und wie man diese gliedern könnte.

Frau Z. misst dem Anspruch, Informationen selbst recherchieren und aufschreiben zu können, ebenfalls eine höhere Bedeutung bei als dem Sachanspruch. Im vorliegenden Fall handelt es sich beim Lerngegenstand um fachfremde Informationen, die somit nicht zu vertieftem Wissen zu werden brauchen. Die Exemplarität dieser Lerngegenstände hat somit keine bildungstheoretische Legitimierung: Es ist egal, welche Informationen man bearbeitet, wenn vor allem gelernt werden soll, wie Informationen generell gesammelt, ausgewählt und in Texte überführt werden. Daher ist es auch nicht nötig, über den Gegenstand selbst intensiver zu sprechen.

Obwohl in beiden Lernberatungsgesprächen – als Ergebnis der formulierenden Interpretation – über Lerngegenstände gesprochen wird, über London und Pferde, findet bei genauerer Analyse keine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Themen statt. Das repräsentative Zeigen bezieht sich nicht auf einen spezifischen, fachlichen Inhalt, sondern auf formale Operationen des Sammelns und Bearbeitens von Informationen.

Die Wissensvermittlung wird an Texte oder Materialien delegiert. Bei einem Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler exemplarisch an unterschiedlichen Themen arbeiten, ist es kaum möglich, dass die Lehrperson selbst z.B. zu allen Ländern über umfangreiches Wissen verfügt. Die Delegation käme dann einem Verweis auf kompetentere Wissensquellen gleich, wobei die Textquellen vom Lernenden allerdings oft zufällig ausgewählt werden. Ganz offensichtlich werden aber auch dann eigene Erklärungen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer vermieden, wenn sie gegeben werden könnten. Hier zeigt sich deutlich, dass es neben dem inhaltlichen Lernen vorrangig um das Erlernen und Einüben eines selbstständigen Arbeitsprozesses geht.

Da die Inhalte fast beliebig werden, muss man nicht über sie sprechen. Wenn es aber egal ist, welche Informationen ein Kind sammelt und aufschreibt, ist es fraglich, ob es wirklich dabei lernt, wie man Informationen, die man braucht, um etwas zu verstehen, findet, auswählt und bündelt. Die Aufgabenstellung, irgendetwas im Umfeld des Romanthemas aufzuschreiben, ähnelt dann, obwohl sie sich einen inhaltlichen Anstrich gibt, dem inhaltsfreien und themenunabhängigen Einüben von Lernmethoden.

In Emils Fall kommt es durch die Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen – dies wird durch die Aufgabenstellung und die Selbstwahl des exemplarisch zu bearbeitenden Landes ermöglicht – zum Auspacken von Materialien, hinter denen Erlebnisse und wahrscheinlich auch Wissensbestände stehen. Allerdings regt der Lehrer ihn nicht an, Erfahrungen und Kenntnisse auszuführen, und der Schüler schafft es nicht von alleine,

sie zu formulieren und ihnen eine für die schulische Aufgabe passende Struktur zu geben bzw. sie für weiterreichende Lernprozesse zu ordnen und zu nutzen. Der Lehrer bemüht sich um Kanalisierung; die Kluft zwischen unsortierter und vielleicht auch unbearbeiteter Erfahrung des Jungen und der Vorstellung des Lehrers über eine straff strukturierte Mappe über Großbritannien bleibt jedoch zu groß, wenn die im wahrsten Sinne auf dem Tisch liegenden Themen dann doch nicht differenzierter besprochen werden.

4. Fazit

Die beiden Fallanalysen zeigen, dass bildendes Lernen mit Lernberatung unterstützt werden könnte, denn es gab entsprechende Anschlussmöglichkeiten, individuelle Auseinandersetzungen mit exemplarischen Inhalten und darauf bezogenen persönlichen Erfahrungen anzustoßen. Die Orientierung der Lehrer/innen, den selbsttätigen, aber inhaltsunabhängigen Arbeitsprozess der Schüler/innen (Informationen sammeln, aufbereiten, gliedern und in Texte zu fassen) wichtiger zu nehmen als den Sachanspruch und die Fachinhalte fast beliebig werden zu lassen, stand dem jedoch im Weg. Grund hierfür ist die nicht reflektierte Autonomieantinomie: Im individualisierenden Unterricht und in den hier analysierten Beispielen sollen die Schüler/innen selbstständig lernen. Das repräsentative Zeigen im Rahmen von Lernberatung könnte einem solchen Selbsterbeitungsanspruch aber entgegenstehen – so möglicherweise die Haltung der Lehrer/innen (vgl. Bräu 2002). Die gezogene Konsequenz der Lehrenden, eine gehaltvolle Beschäftigung mit den Lerngegenständen in den Lernberatungsgesprächen ganz zu vermeiden, löst die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie, d.h. zwischen dem Anspruch, die Heranwachsenden zu Selbstständigkeit zu erziehen, und der gleichzeitigen Notwendigkeit, die noch nicht Selbstständigen mit Vorgaben und Beispielen, also mit „Zeigen“ zu stützen, einseitig auf. Damit wird sich auch der Sachantinomie – der Aufgabe, zwischen universalistisch gültigem Gegenstand und der individuellen, lebensweltorientierten Aneignung durch den einzelnen Schüler zu vermitteln – gar nicht gestellt, weil der Gegenstand zu sehr in den Hintergrund rückt.

Transkriptionsregeln

/	Abgebrochenes Wort, abgebrochener Satz
(.)	Pause, ca. 1 Sec.
(Wort)	Nicht ganz verständliches, aber wahrscheinliches Wort
((Kommentar))	Nonverbale Ergänzungen

Autorenangaben

Prof. Dr. Karin Bräu
Institut für Erziehungswissenschaft, FB 02
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
braeu@uni-mainz.de

Literatur

- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten – Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse in der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Bennett, N. (1979): Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berendt, B. (2002): The Shift from Teaching to Learning – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk, J. u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag, S. 175-184.
- Bloom, B.S. (1984): The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, S. 4-16.
- Brandt, E. (2001): Der individualisierende Unterricht als Kern des pädagogischen Konzepts der Anne-Frank-Schule. In: Bönsch, M./Jürgens, E./Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): Die Orientierungsstufe muss erhalten bleiben. Was macht sie erhaltenswert? Eine Denkschrift. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, S. 241-246.
- Bräu, K. (2008a): Lehrerhandeln im Kontext Innerer Differenzierung. In: TriOS 1/2008, Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation: Heterogenität und Innere Differenzierung. Münster, S. 21-34.
- Bräu, K. (2008b): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 179-200.
- Bräu, K. (2006): Lernumgebungen und Lehranforderungen – zur Förderung individueller Lernprozesse. In: Zentrum für Lehrerbildung Kassel (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen. Kassel: university press, S. 7-21.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens. In: Bräu, K., Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 129-149.
- Bräu, K. (2002): Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cohen, P. A./Kulik, J. A./Kulik, C. L. C. (1982): Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 19, 2, S. 237-248.
- Dann, H. D./Diegritz, T./Rosenbusch, H. (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund.
- Galton, M./Simon, B./Croll, P. (1980): Inside the primary classroom. London: Routledge and Kegan Paul.
- Garlichs, A. (1993): Alltag im offenen Unterricht. Frankfurt/M, Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Giaconia, R. M./Hedges, L. V. (1982): Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research*, 52, 4, S. 579-602.
- Hellrung, M. (2011): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen u.a.: Budrich.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen der universitären Lehrerbildung.

- In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim: Juventa. S. 142-178.
- Hogan, K./Pressley, M. (1997). Scaffolding student learning: Instructional Approaches & Issues. Cambridge: Brookline Books.
- Huf, C. (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnografische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kobarg, M. (2004): Die Bedeutung prozessorientierter Lernbegleitung für kognitive und motivationale Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. Unveröff. Diplomarbeit Kiel.
- Kolbe, F. U./Reh, S. (2009): Adressierungen und Aktionsofferten. ZfPäd, 54. Beiheft, S. 168-187.
- Krammer, K. (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Labede, J./Reh, S. (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 159-176.
- Laus, M./Schöll, G. (1995): Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 78.
- Lipowsky, F. (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 126-159.
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Juventa.
- Peterson, P. (1979): Directed instruction reconsidered. In: Peterson, P./Walberg, H. (Hrsg.): Research on teaching. Concepts, findings and implications. Berkeley, S. 57-69.
- Poerschke, J. (1999): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Münster: Waxmann.
- Prange, K. (2009): Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh. S. 15-25.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2000): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Ders.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen der Vielfalt. In: Becker, G./Lenzen, K. D./Stüdel, L./Tillmann, K. J./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. Seelze.
- Rabenstein, K. (2010a): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. In: Appel, Stefan (Hrsg.): Vielseitig fördern. Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag. S. 23-33.

- Rabenstein, K. (2010b): Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. In: sozialersinn. 11, 1. S. 53-77.
- Rabenstein, K./Podubrin, E. (2010): Der Umgang mit der Sache im Wochenplanunterricht. In: Arnold, K. H./Hauenschild, K. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-114.
- Rojas-Drummond, S. (2000): Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. In: Cowie, H./van der Aalsvoort, G. (Hrsg.): Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge. Amsterdam: Pergamon Press, S. 193-213.
- Schwarz, B. (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Zeigen. Anmerkungen zu den Grenzen des Zeigens als Grundlage einer Bestimmung pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 151-162.
- Shute, V. J. (2008): Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 1, S. 153-189.
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Solomon, D./ Kendall, A. J. (1976): Final report on individual characteristics and children's performance in varied educational settings. Chicago.
- Wagner, G./Schöll, G. (1992): Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 70.