



Lernen beraten

Haltungen, Grundlagen und Praxis der Lernberatung

Ursula Svoboda und Ute Vogl

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
ursula.svoboda@ph-linz.at

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 22 OKT 2017

ANGENOMMEN 24 OKT 2017

Eine der zentralen Aufgaben von Lehrpersonen ist es, Lernende in ihrem Lernprozess zu begleiten. Die Vorstellung davon, wie diese Aufgabe auszufüllen ist, hat sich aber in den letzten Jahren verändert. Das Bild von der Lehrperson als reine Wissensvermittlerin gerät mehr und mehr in den Hintergrund. Sollen Lernende in ihren individuellen Lernprozessen bestmöglich begleitet werden, richtet sich der Fokus auf die Rolle der Lehrperson als (Lern-)Berater/-in. Der vorliegende Artikel zeigt, wie Lernberatung auf der Grundlage eines Kompetenzmodells gelehrt bzw. gelernt wird und welche Erfahrungen Studierende dadurch machen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lernberatung, Beratungskompetenzen, Neue Lernkultur

1. Einleitung

Schule war und ist Ausdruck gesellschaftlicher Realitäten. Veränderungen im System Schule korrespondieren immer mit gesellschaftlichen Veränderungen. Sichtbar wird das beispielsweise an den Hauptaufgaben der Lehrer/-innen. Diese sind im Gesetz als *Unterrichten* und *Erziehen* genannt und können auf unterschiedliche Art und Weise ausgeübt werden. Traditionell wurde daraus abgeleitet, dass die Lehrperson Wissensvermittler/-in ist, die meist im Frontalunterricht allen Kindern zur gleichen Zeit dieselben Unterrichtsinhalte bietet und die die Erziehung der Kinder durch die Vermittlung von Normen und Werten im Mikrokosmos Klasse/Schule unterstützt. Ein aktueller Zugang zum Unterrichten und Erziehen wird in diesem Artikel dargestellt.

2. Unterrichten – Erziehen – Beraten

Angesichts der faktischen Vielfalt in Europa verändert sich die schulische Realität: In jeder Klasse sitzen Kinder und Jugendliche mit höchst diversem Hintergrund betreffend Alter, Geschlecht, Religion, Kultur, Gesundheit, sozioökonomischen Status etc. Folglich entwickelt sich eine andere Interpretation der oben genannten

schulischen Aufgaben. Der Kernauftrag der Schule bekommt einen neuen Fokus: Unterrichten und Erziehen **im Umgang mit Unterschieden**.

Dass ausschließlich Frontalunterricht dafür nicht mehr zukunftsfähig ist, zeigt eine neue Studie von Miriam Vock und Anna Gronostaj (Vock & Gronostaj, 2017). In der gelebten schulischen Realität braucht es daher neue und vielfältige Lehr- und Lernformen, die dem Umgang mit der Vielfalt der Schüler/-innen gerecht werden. Es braucht eine innere Differenzierung, die darauf abzielt, den Unterricht flexibel an die Schüler/-innen anzupassen. Verschiedene Lernaktivitäten finden in einem differenzierten Unterricht zeitgleich und nebeneinander statt, flexibel angepasst im Tempo, Niveau und/oder Ausmaß der Unterstützung und der Zugänge an die Bedürfnisse der Schüler/-innen. Will man in einem so beschriebenen, hoch komplexen Unterrichtsgeschehen mit Diversität umgehen, brauchen Schüler/-innen in ihrer Individualität, Eigenaktivität und Selbstverantwortlichkeit Unterstützung. Beraten gehört damit – neben Erziehen und Unterrichten und Erziehen – zu den Hauptaufgaben der Lehrperson.

Um den – erweiterten – Kernaufgaben Unterrichten – Erziehen – Beraten und den damit einher gehenden Anforderungen gerecht zu werden, müssen Lehrpersonen laut Seel (2009) über folgende Fähigkeiten verfügen:

TABELLE 1. Anforderungen an Lehrer/-innen in Bezug auf die erweiterten Kernaufgaben

Heterogenität	fachliches Wissen über den Umgang mit Unterschieden, Empathie und Wertschätzung jedem Menschen in seiner Individualität gegenüber
Kooperativität	Diskursbereitschaft, Selbstdistanzierung und eine grundsätzliche Konfliktlösungskompetenz
Professionalität	klares Rollenbewusstsein und die Wahrnehmung der Lehrperson als Fachexperte eines „professionellen Selbst“
Reflexivität	Fähigkeit zur Distanzierung, Perspektivenwechsel

(vgl. Seel, 2009, S. 78–82)

Unserer Meinung bedarf es für die Ausbildung dieser Fähigkeiten nicht nur Methoden und Techniken, sondern eine entsprechende Grundhaltung, die im Folgenden genauer beschrieben werden soll. Diese Grundhaltung bildet sich aus der **Humanistischen Pädagogik** und **Konstruktivistischen Didaktik**.

Die **Humanistische Pädagogik** (Quitmann, 1996) geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, sich weiterzuentwickeln, zu lernen und widersprüchliche sowie unvollständige Erfahrungen zu einem Abschluss zu bringen. So wie der Körper Selbstheilungskräfte mobilisieren kann, so ist auch die geistige und psychische Entwicklung auf immer höhere Komplexität hin ausgerichtet. Daraus entspringt eine Haltung der grundsätzlichen Wertschätzung sich selbst gegenüber sowie ein Wahr- und Annehmen der Anderen in ihrem Anders-Sein und im Streben nach Autonomie und Selbstverwirklichung.

Aufgrund dieser Vorannahmen werden die Bedürfnisse der Lernenden respektiert und persönliche Wahrnehmungen, Erfahrungen, Werte und Gefühle als Teil des Lernprozesses betrachtet. Besonderer Wert wird auf ein Lernklima gelegt, das persönliche Entwicklung fördert und von den Lernenden als angstfrei und unterstützend empfunden wird und dadurch bedeutungsvolles Lernen ermöglicht. Dadurch kann das schöpferische Potential jedes Menschen zum Tragen kommen.

Konstruktivistische Didaktik versteht Lernen als Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht und damit relativ, individuell und unvorhersagbar ist. Laut Reich (2008) ist die Konstruktivistische Didaktik praxisorientiert und interdisziplinär. Es gilt das Primat der Beziehungen vor den Inhalten.

Was heißt das in der (Schul-)Praxis? Woran erkennt man Lehrer/-innen mit diesen humanistischen und konstruktivistischen Grundhaltungen? Zuerst daran, dass sie davon überzeugt sind, dass jedes Kind lernen will. Kinder wollen aktiv sein, wollen sich in der Auseinandersetzung mit der Welt diese immer wieder neu aneignen und erklären. Lehrer/-innen erkennen die individuellen Potentiale der Kinder und ihren Wunsch nach Selbstbestimmung an. Persönlich bedeutsame Themen haben Platz im Unterricht. Schüler/-innen sind in ihrem Lernen selektiv und bestimmen mit zunehmenden Alter umso mehr, welche Erfahrungen sie machen wollen und was sie dabei verinnerlichen (Largo, R. 2017, S. 123–124). Auf diesem individuellen Lernweg braucht jedes Kind Begleitung von Lehrer/-innen, die nicht schon vorher wissen, wie es geht, sondern sich mit den Schüler/-innen gemeinsam auf die Suche nach Fragen, Lösungen und Antworten machen. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, stellen wir in Abbildung 1 ein erweitertes Kompetenzmodell vor:

ABBILDUNG 1. Kompetenzmodell



Auf der oben beschriebenen Basis der Humanistischen Pädagogik und Konstruktivistischen Didaktik können sich folgende vier Kompetenzen entwickeln:

1. Professionelle Beziehungsgestaltung

Largo (2012, S. 32) betont den Beziehungsaspekt für das Lernen und sagt, dass ein Kind nur dann seine ganze Motivation entfalten kann, wenn es von der Lehrperson vorbehaltlos angenommen wird, von ihr lernen kann und Hilfe erhält. Hilfe meint in diesem Sinn kein Besserwissen, sondern ein Mehrwissen, das in einer konsequent gestalteten Lernumgebung angeboten wird. Lehrende als professionelle Beziehungsgestalter/-innen müssen dazu (mindestens) in einer Doppelrolle agieren: Einerseits als mehrwissende Expert/-innen zu fachlichen Themen, andererseits als Berater/-innen von selbstgesteuerten Lernprozessen der Schüler/-innen. Dazu muss die Lehrperson in Resonanz mit den Schüler/-innen gehen, sich also auf ihre aktuellen Bedürfnisse und Interessen einstimmen können. Das braucht ein feines Gespür und Geduld. Und es geht darum, „echte“ Dialoge zu führen und auch Konflikte nicht auszuweichen oder Konfliktsituationen als Lehrperson vorschnell zu regeln. Dadurch können beziehungsmäßige Kontexte geschaffen werden, die das Lernen erleichtern.

2. Diversitätskompetenz

Sie wird sichtbar im emphatischen Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten und erfordert fundiertes diversitätstheoretisches Wissen für ein adäquates Handeln sowie systematische und laufende Selbstreflexion: Wie weit reicht die eigene Diversitätskompetenz und Differenzfähigkeit? Auf die Schule bezogen heißt das auch: Gibt es vorgefertigte Meinungen davon, wie Schüler/-innen „zu sein haben“, oder darf jedes Kind seine eigene Persönlichkeit unverstellt zeigen? Werden den Schüler/-innen eigene Lernwege zugestanden, werden sie individuell gefördert und gefordert?

3. Personal Mastery

Diese entsteht dann, wenn Professionswissen in erfolgreiches pädagogisches Handeln umgesetzt wird. Es meint außerdem den professionellen Umgang mit sich selbst. So gilt es als Lehrperson, laufend fachliches Wissen weiterzuentwickeln sowie die eigene Rolle und Person immer wieder zu reflektieren und sich selbst als Lernende zu sehen. Individuelle Könnerschaft entsteht dann, wenn Wissen und Können miteinander verknüpft werden und so als Resultat eines individuellen Bildungsprozesses sichtbar werden. Peter Senge spricht davon, dass das menschliche Potential der einzelnen Personen in einer Organisation voll genutzt werden muss, damit die gesamte Organisation sich entwickeln kann und so zu einer „lernenden Organisation“ wird (Senge 1996, S. 173).

4. Reflexionskompetenz

Sie zeigt sich in der Fähigkeit und Bereitschaft zur Analyse und Interpretation einer Situation aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln, auch im Bewusstsein der eigenen blinden Flecken. Ziel ist die Ausweitung des eigenen Handlungsspielraums.

Reflexionskompetente Lehrer/-innen sind in der Lage, sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und dadurch erst den eigenen Unterricht kritisch zu betrachten. Sie entwickeln Strategien zur Selbstbeobachtung, gewinnen neue Erkenntnisse und steigern dadurch die Qualität ihres Unterrichts. Wird das Kompetenzmodell in dieser Ganzheitlichkeit gesehen, wird ein didaktisches Menschenbild sichtbar durch

- Freude am und Offenheit für menschlichen Kontakt
- dialogische Haltung und dialogisches Verhalten in der Kommunikation
- die Fähigkeit zur Anerkennung und Wertschätzung anderer im Blick auf ihre und nicht die eigenen Voraussetzungen
- die Bereitschaft zur Förderung und Unterstützung anderer,
- dem Gestalten von positiven Beziehungen als Grundlage für jegliches Lernen und von anregenden Lernumgebungen,
- eine forschende, neugierige Einstellung zu allem auf Inhalts- wie Beziehungsebene,
- die Bereitschaft, als Lehrperson immer auch Lernende zu sein und sich selbst weiterzuentwickeln (Reich 2008, S. 21-22)

Wir denken, es ist offensichtlich, dass die für eine neue Lehrer/-innenrolle benötigten Kompetenzen (Diversitätskompetenz, Reflexionskompetenz, Kompetenz zur professionellen Beziehungsgestaltung und Personal Mastery; s. Grafik S.3) dann erfolgreich ausgebildet werden können, wenn sie von der beschriebenen Grundhaltung getragen werden beziehungsweise quasi aus dieser herauswachsen. Erst dadurch wird ein neues und anderes Miteinander-Lernen möglich gemacht, ein dialogisches Lernen.

3. Kommunikation im Lehr-Lernprozess

Im Folgenden sollen nun konkrete Umsetzungen der oben beschriebenen Grundhaltungen in der Beratung von Lernprozessen beschrieben werden.

Diskussion und Dialog

Wir definieren Diskussion und Dialog als zwei Pole eines Gesprächskontinuums. Die meisten Alltagsgespräche sind eine Mischung aus dialogischen und diskussionsorientierten Formen.

Diskussion ←—————→ Dialog

Diskussion

(Wurfscheibe – zersplittern: Intention: gewinnen)

In der Diskussion geht es um den Austausch von Standpunkten und Überzeugungen mit dem Ziel, die beste Lösung zu finden. Dabei verwendet man Fragen, um die eigene Position besser zu behaupten.

Dialog

(Entfalten von Bedeutung. Intention: lernen)

Der Dialog ist eine besondere Art, miteinander zu sprechen und einander zuzuhören, um eigene und fremde Gedankenfelder zu erkunden. Der Dialog ist geprägt durch Fragen, um tiefer ins Thema einzudringen und damit eine gemeinsame Suche nach neuer Erkenntnis.

Wenn Lernprozesse in der oben genannten Art begleitet werden sollen, dann braucht es eine besondere Art miteinander umzugehen, eine besondere Art der Gesprächsführung – es braucht eine dialogorientierte Lernkultur. Was ist damit gemeint?

Im dialogischen Gespräch wird anerkannt, dass es verschiedene Zugänge gibt, die Welt wahrzunehmen. Solche Zugänge werden zu inneren „mental Modellen“ – im Sinne von bevorzugten Grundannahmen. Wir hängen mit Emotionen an unseren Annahmen und verteidigen sie - sie gelten uns als Wahrheiten. Durch den Dialog wird es möglich, jenen individuellen Wahrheiten auf den Grund zu gehen, die unterschwellig die Interaktion beherrschen. Im Dialog geht es im Gegensatz zur Diskussion nicht um den Austausch von Standpunkten und darum, seine Meinung durchzusetzen, sondern um einen Gewinn für alle Beteiligten: Es geht um neue Einsichten und Erkenntnisse in einem kreativen Feld.

Ziel des Dialoges ist es, Wirklichkeiten miteinander zu schaffen und die Fragmentierung von Denken, Fühlen und Wahrnehmen zu verringern. Ergebnis eines Dialoges kann sein, dass wir andere Weltbilder in uns aufnehmen und wirken lassen um zu erkennen, dass es mehrere Wahrheiten gibt.

Die dialogische Haltung ist damit die Voraussetzung für eine hilfreiche Beratung (nicht nur) im pädagogischen Feld und dazu gehört

- eine wertschätzende Beziehung
- die prinzipielle Annahme, dass die Schüler/-innen letztlich etwas Konstruktives wollen
- die prinzipielle Annahme, dass ich den Schüler/-innen die Wahrheit zutrauen kann
- die Überzeugung, dass aufgrund dieser Haltung auch Ärger, Enttäuschung oder Misstrauen Platz haben, weil die Beziehung „trägt“

4. Veränderte Aufgaben der Lehrperson

Lehrpersonen mit diesem Grundverständnis nehmen demnach ihre Aufgabe verändert wahr: Weg von der Belehrung hin zur Begleitung von Lernprozessen. Eine Belehrung, ein Vorschlag einer Lehrperson kann nie so zielführend sein wie der Weg, den die Schülerin / der Schüler selbst für sich konstruiert. Und das Finden dieses Weges gilt es im Sinne einer Lernprozessbegleitung zu unterstützen. Hart-

kemeyer (2005) sieht in einer dialogorientierten Lernkultur diese Aufgaben von Lernprozess-Begleiter/-innen:

- forschendes und entdeckendes Lernen stärken,
- Mitbestimmung und Mitbeteiligung ermöglichen,
- Ermutigung statt Beschämung pflegen,
- Verschiedene Lernzugänge statt Notendruck fördern,
- Selbstbewusstheit, Selbständigkeit und Selbstgefühl stärken,
- Altersübergreifende Gruppen statt Selektion in den Vordergrund stellen,
- soziale Kompetenz fördern und Kooperationskultur in den Mittelpunkt stellen,
- Persönlichkeitsbildung statt kurzsichtiger Fachausbildung stärken,
- Lehrende zu Kommunikationsfachleuten und Lernprozess-Begleiter/-innen ausbilden (Hartkemeyer 2005, S.165)

Um die Aufgabe des Begleitens ausführen zu können, brauchen Lehrer/-innen eine gute Kontaktfähigkeit und – damit verbunden – eine gute Konfliktfähigkeit sowie Beratungskompetenzen. In den unterschiedlichen Phasen des Unterrichts und begleitet durch eine sensible Lernberatung können Schüler/-innen ihre Lernprozesse selbst steuern, indem sie:

TABELLE 2. Lernprozesse steuern

Lernprozesse planen	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst Aufgaben stellen und Ziele setzen • bereits vorhandenes Wissen aktivieren • Lösungsideen erarbeiten • Kooperationen mit anderen Kindern überlegen, Arbeits- und Interessengruppen bilden
Lernprozesse gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben allein oder in der Gruppe bewältigen • Beobachtungen und Erkenntnisse festhalten • Umwege zulassen und dabei das Ziel nicht aus den Augen verlieren • Durststrecken und Rückschläge gemeinsam bewältigen
Lernprozesse bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Lernzuwachs einschätzen • sich mit der Einschätzung anderer auseinandersetzen • mit unterschiedlichen Feedbacks umgehen lernen

Als Lehrperson sich selbst dabei zurück zu nehmen, interessiert nachzufragen wie die Schülerin / der Schüler denkt, die Gefühle des Gegenübers ernst zu nehmen, all das sind Aspekte einer Beratungshaltung, die wichtig für eine gute Begleitung sind und bereits in der Ausbildung gelernt werden müssen.

Dabei muss Unterricht und Beratung gut unterschieden werden, aber zugleich kann man lernen, zwischen beidem zu „navigieren“.

Tabelle 3: Navigieren zwischen Unterrichten und Beratung

Unterricht	Beratung
...ist geleitet von der Vorstellung, dass....	... ist eine Unterstützung
...alle Kinder eines bestimmten Schultyps und einer bestimmten Schulstufe	...für die Schüler und Schülerinnen, die es wollen.
...nach Lehrplan und	... Das Hauptthema „Lernen“ steht fest, Details entwickeln sich erst.
... mit im Vorhinein festgelegten Zielen und Ablaufplanungen	... ist nicht planbar oder wiederholbar, aber personenabhängig und frei gestaltbar. Beratung lebt von der Neugierde und der gemeinsamen Erfahrung. Jede Beratung ist neu, anders und ergebnisoffen.
... im Rahmen einer festgelegten Schulorganisation lernen	...hat kaum Vorbilder und Vergleichsmöglichkeiten
... und ihr Lernerfolg individuell nach festgelegten Kriterien beurteilt wird.	... eine klassische Beurteilung ist daher kaum möglich.

Das ist der entscheidende Unterschied zwischen Unterricht und Beratung: Fragt die Lehrperson im Unterricht, dann weiß sie in der Regel bereits die richtige Antwort. In der Beratung ist die/der Beratende selbst gespannt auf den Prozess, der sich entwickelt. Beratung wird daher oft treffend als gemeinsamer Suchprozess beschrieben, und immer wieder gehen Lehrpersonen auch selbst mit neuen Erkenntnissen aus der Beratung.

5. Der Rahmen von Beratung im pädagogischen Kontext

Es lohnt sich, genauer über die Rahmenbedingungen nachzudenken, unter denen eine Beratung durchgeführt wird. Besonders dann, wenn es um eher heikle, emotionale Themen und Probleme geht.

Raum. Wo sind wir hier? Was geschieht hier sonst? Sind wir hier ungestört? Ist es gemütlich?

Zeit. Haben wir einen Zeitrahmen vereinbart? Wissen wir, wie lange wir Zeit haben? Genügt das? Brauchen wir weitere Gespräche?

Rollen. Wie ist unsere Beziehung zueinander? Bin ich als Berater/-in eine vertraute Person oder eine „Fremde“ / ein „Fremder“? Wie ist das mit der Verschwiegenheit? Die Verschwiegenheit ist ein besonders heikles Thema: Auf der einen Seite ist eine seriöse Beratung ohne Diskretion unmöglich. Auf der anderen Seite ist diese in pädagogischen Zusammenhängen eher unüblich. Viele Kolleg/-innen kommen und fragen: „Na, was hat sie gesagt, die Frau X?“ Es muss untereinander gut geklärt werden, warum die Weitergabe von anvertrauten Informationen nicht möglich

ist. Denn die Seriosität einerseits soll nicht andererseits zu kollegialem Misstrauen führen.

Situation. Sind wir gerade in Aufregung, weil es akut ein Problem gibt? Oder können wir „in Ruhe“ über alles reden? Sollte noch jemand anderer dabei sein?

Thema. Ist es klar, worum es jetzt geht? Oder wissen wir es noch nicht so genau und muss das Thema erst geklärt werden.

(Gemeinsame) Ziele. Können wir (gemeinsam) klären, was dieses Gespräch bringen soll?

Kontext. Wer ist noch (indirekt) beteiligt an dem, worum es hier für uns geht? Andere Kinder, Lehrer/-innen, die Eltern, die Leitung,? Wissen wir, welche Interessen diese haben?

Grundhaltung, Ethik. Ist uns klar, dass die Rat suchende Person letztlich für sich selbst verantwortlich ist? Ist klar, ob es hier noch andere Verantwortlichkeiten gibt (rechtliche z. B.)? Ist die Verschwiegenheit von Seiten der Lehrerin / des Lehrers eindeutig und glaubwürdig?

Abschluss. Finden wir einen Abschluss, bei dem auch Zeit für Zusammenfassung und Feedback bleibt? Gibt es klare Perspektiven, was jetzt weiter geschieht?

Dokumentation. Was kann oder muss von unserem Gespräch zur späteren Anknüpfung festgehalten werden?

6. Die Basics der Beratung

Grundsätze der Beratung

Annehmen, was ist Respekt statt vorschneller Analyse und Bewertung. Eine schlimm erlebte Situation ist schlimm, sie darf nicht beschwichtigt werden und manchmal ist es für Schüler/-innen geradezu wohltuend zu sehen, dass auch Lehrer/-innen emotional reagieren oder nicht jeder Situation auf Anhieb gewachsen sind.

Nachfragen, wie es genau ist ... statt Antworten und Lösungen vorzugeben.

Fragen, wie die Schülerin / der Schüler die Situation erlebt ... statt nur zu analysieren

Gefühle genauso wichtig nehmen wie Fakten ... vielleicht noch wichtiger

Schule (oder: das Lernen) ist zur Zeit wie ... Bilder, Vergleiche, Metaphern helfen, Einstellungen zu verdeutlichen und Bewertungen zu verzögern

Die Schülerin / den Schüler fragen, was sie, er selbst darüber denkt ... statt die eigene Erklärung zu präsentieren

Die Schülerin / den Schüler fragen, welche Ideen sie / er selbst hat ... statt den Weg vorzugeben

Fragen, was sie / er selbst tun kann ... statt ihr / ihm zu sagen, was sie / er tun soll

Das Wissen einbringen, dass jede Lösung nur ein Versuch ist ... statt der Meinung, eine gute Lösung müsse auf Dauer die richtige sein. „Okay, probier’s mal!“

Konkrete Impulsfragen

Manchmal ist es günstig, zu Beginn oder im Verlauf der Beratung ein paar konkrete Impulsfragen zur Verfügung zu haben. Die folgenden Fragen und Gesprächsimpulse sind eher Vorschläge als „Rezepte“, die im dialogischen Prozess angepasst werden.

Die sechs Fragen stellen: Was fühlst du? Was willst du? Was tust du? Was vermeidest du? Was erwartest du? Was befürchtest du?

Die eigenen Anteile erklären: Was hat das, was Du erzählt hast mit Dir selbst zu tun?

Relativierungen durchdenken: Was könnte passieren, wenn / wenn nicht ...? Was wäre schlimmer (als das was du uns berichtet hast)?

Opfer und Akteur: Wo fühlst du dich in dieser Angelegenheit, die du uns erzählt hast als Opfer und wo bist du Akteur?

Aufrechterhaltung des Problems: Wie könntest du - ohne es zu wollen - möglicherweise zur Aufrechterhaltung des Problems beitragen?

Innen- und Außensteuerung: Wo könnte für dich in deinem Problem, das du uns geschildert hast, andere (Bezugs-)Personen eine Rolle spielen und wer könnte das eventuell sein?

Voraussetzungen klären: Äußere Rahmenbedingungen des Problems abklopfen. Was wäre anders, wenn...?

Sichtweise von Beteiligten ansprechen: Die vermutete Sichtweise und Bewertung von Personen formulieren, die direkt oder indirekt am Problem des Ratsuchenden beteiligt sind zum Thema machen (z.B. Was könnte die Mutter des Kindes denken, was der Vater?)

Ressourcen klären: Wo verfügst du für dieses Problem noch über Ressourcen und Kompetenzen?

Deformation / Wachstum: Wo befürchtest du negative Beeinträchtigungen und wo siehst du Chancen für Entwicklung und Wachstum?

Angstfreiheit: Was würdest du tun, wenn du völlig angstfrei wärst - und sei der Schritt noch so klein?

Trotz allem weitermachen: Was lässt dich trotz allem weitermachen? Was hindert dich daran alles hinzuschmeißen?

(Schlee 2012, 3. Aufl., S. 88–94)

7. Lernberatung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Um Lernberatung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit an Grundschulen zu installieren, soll die Auseinandersetzung damit bereits im Studium an der Pädagogischen Hochschule beginnen. Die Entwicklung der in unserem Modell beschriebenen Grundhaltung braucht Zeit für die nötige Auseinandersetzung. An der PH Linz wird Persönlichkeitsbildung in vielen Fachbereichen und deren Lehrveranstaltungen implizit bearbeitet. Darüber hinaus sind im Curriculum Lehrveranstaltungen mit explizit persönlichkeitsbildendem Charakter vorgesehen und ziehen sich durch das gesamte Studium. Eine Lehrveranstaltung aus diesem Gesamtkonzept beschäftigt sich ein Semester lang mit dem Thema Lernberatung. Die Studierenden haben dazu im 3. Studiensemester eine Blockveranstaltung, in der die Grundprinzipien der Beratung vermittelt und erste Übungen im geschützten Rahmen der Seminargruppe durchgeführt werden. In den Wochen danach üben die Studierenden in Kleingruppen und beraten sich gegenseitig. Nach dieser Übungssequenz gibt es mehrere Seminartermine, an denen es um Reflexion der Beratungserfahrungen sowie die Weiterarbeit an Haltungen und tools geht. Am Ende dieser vielfältigen Auseinandersetzung mit Beratung steht ein Beratungsgespräch, das die Studierenden im pädagogischen Feld durchführen: im Rahmen ihrer pädagogisch-praktischen Studien, in der Nachmittagsbetreuung oder in der privaten Nachhilfe.

Erfahrungen aus der Lernberatung

Folgende Beispiele zeigen anschaulich die erworbenen Beratungskompetenzen der Studierenden und wie alltägliche Problemsituationen in einer – oft überraschenden – Weise hilfreich beeinflusst werden können.

Beispiel 1

aus dem Alltag der pädagogisch-praktischen Studien an einer 3. Klasse VS; nach dem Sportunterricht am Ende des Schultages

Situation

Die Schüler/-innen zogen sich nach dem Sportunterricht um, als mich ein Kind zu einer Krisensituation in die Garderobe holte. Ich fand zwei weinende Mädchen vor. Zuerst schickte ich alle anderen Kinder hinaus um mit den beiden ungestört reden zu können. Es stellte sich heraus, dass nicht die Zwei miteinander gestritten hatten, sondern sich beide von einem anderen Mädchen schlecht behandelt fühlten.

Beratungsgespräch

ST (Student/-in): So, jetzt bin ich hier und kann euch zuhören. Beruhigt euch ein bisschen und erzählt mir, was genau passiert ist, damit ich es verstehen kann.

Marie: Lisa hat Özlem stark beschimpft, weil sie ihr den Ball weggenommen hat und Nina hat nur gesagt, sie soll aufhören.

Nina: Ja genau, Lisa war sehr gemein zu Özlem und ich habe ihr gesagt, sie soll damit aufhören, weil Özlem auch ganz normal ist und dann hat Lisa mich beschimpft.

ST: Lisa hat dich beschimpft, weil du Özlem verteidigt hast?

Nina: Ja genau, Lisa sagt oft etwas gegen Özlem. Das ist so unfair.

ST: Wenn ich das richtig verstehe, geht es dir nicht um die Situation mit dem Ball, sondern um etwas Anderes.

Marie: Ja, das ist so unfair, dass Lisa immer so gemein zu Özlem ist.

ST: Wie geht es euch dabei, wenn ihr das seht?

Nina: Ganz schlecht. Ich verstehe nicht, warum sie sie so behandelt. Sie glaubt nämlich, dass Özlem anders ist.

Marie: Eigentlich sind wir ja alle gleich, egal wo wer herkommt oder wie er aussieht.

...

ST: Was glaubt ihr, könnt ihr selber dafür tun, dass ihr in Zukunft nicht mehr wegen so etwas traurig sein müsst?

Nina: Naja, vielleicht mit der Lisa reden, dass das gemein ist und dass sie das nicht mehr tun soll.

Marie: Ja oder einfach nicht mehr so viel mit Lisa machen, aber dafür mit Özlem, weil ich habe nichts gegen sie.

ST: Euch fallen also schon verschiedene Wege ein, was ihr in Zukunft tun könnt. Wie geht es euch damit?

Nina: Ich bin noch immer ein bisschen traurig.

Marie: Aber Nina, komm! Jetzt gehen wir nach Hause und dann ist es sicher auch nicht mehr so schlimm. Und wir stehen ja zu Özlem und wir wissen ja, dass wir nicht gemein sind.

Reflektierende Überlegungen

Das Gespräch kam sehr plötzlich für mich und nahm rasch eine unerwartete Wendung. Ohne diese Form der Beratung wäre der Kern der Sache sicher nicht so herausgekommen. Vielleicht wären wir ohne Nachfragen und Paraphrasieren beim anfänglichen Problem stecken geblieben. Die beiden Mädchen schienen zum Ende des Gespräches sehr erleichtert und ich war froh, dass ich mir die Zeit genommen hatte. Ich war selber überrascht, dass sich meine Beratung in dieser Situation ganz natürlich anfühlte.

Beispiel 2

Nachhilfeunterricht mit einem Schüler der 4. Klasse eines Gymnasiums

Beratungsgespräch

ST: Wie geht es dir denn, Moritz?

Moritz: Eigentlich ganz ok. (Er sieht bedrückt aus.)

ST: Ich habe das Gefühl, dass dich etwas beschäftigt. Magst du mir sagen, worum es geht?

Moritz: Naja, meine Eltern meinen ich muss mit der Schule aufhören, weil ich keine guten Noten habe. Ich soll eine Lehre machen und weg von meinen Freunden.

ST: Macht dich das traurig?

Moritz: Nein! Das macht mich sehr wütend! Es ist meine Entscheidung und ich finde das gemein und unfair.

ST: Hast du schon mit deinen Eltern gesprochen?

Moritz: Nein, ich darf das sowieso nicht entscheiden.

ST: Wenn du entscheiden dürftest, was würdest du tun?

Moritz: Ich würde in der Schule bleiben. Ich weiß ja auch nicht, welche Lehre ich machen mag.

ST: Du möchtest in der Schule und bei deinen Freunden bleiben.

Moritz nickt.

St. Was könntest du tun, damit sich dein Wunsch erfüllt?

Moritz: Ich könnte mehr lernen und mir Mühe geben.

ST: Heißt das, dass du in letzter Zeit nicht viel für die Schule getan hast?

Moritz: Nein, nicht wirklich. Aber ich kann das eigentlich!

ST: Hast du darüber schon mit deinen Eltern geredet?

Moritz: Nein, ich glaube das bringt nichts.

ST: Denkst du, dass ein Gespräch, indem du ihnen sagst was du möchtest und was dafür tun willst deine Situation verschlimmern würde?

Moritz: Nein, das glaube ich nicht. Versuchen kann ich es.

Reflektierende Überlegungen

Da ich Moritz gut kenne und er mir vertraut, verlief das Gespräch sehr offen und ehrlich. Ich war bemüht, ihm zuzuhören und meine subjektive Meinung zurückzunehmen. Damit hatte Moritz die Chance, seinen Weg und seine Perspektiven selbst zu überdenken.

Beispiel 3

Pädagogisch-praktische Studien in einer 4. Klasse VS

Situation

Nach dem Unterricht. Es sind keine weiteren Kinder mehr in der Klasse. Die Schülerin Nesrin (12J.) hat eine andere Erstsprache als Deutsch.

Beratungsgespräch

ST: Nesrin, wie geht es dir?

Nesrin: Eigentlich eh ganz gut.

ST: Ich merke im Unterricht, dass du manchmal Mühe hast, Aufgaben zu lösen.

Nesrin zuckt mit den Schultern: Mhm....

ST: Wie geht es dir dabei, wenn du merkst, es geht nicht weiter?

Nesrin: Nicht gut!

ST: Und was machst du dann?

Nesrin: Nichts – ich überlege weiter.

ST: Hilft dir dann jemand?

Nesrin: Ja, der Lehrer kommt und sagt es mir an.

ST: Und hilft dir das?

Nesrin: Nein

ST: Verstehst du manche Wörter nicht und weißt deshalb nicht, was du machen sollst?

Nesrin: Ja, genau!

ST: Was kannst du tun, damit du die Wörter verstehst?

Nesrin: Fragen

ST: Und das würde dir schon helfen, um weiter arbeiten zu können?

Nesrin: Ja

Reflektierende Überlegungen

Da mir schon öfter aufgefallen ist, dass Nesrin - vor allem im Mathematikunterricht – „in die Luft schaut“, war es mir ein Anliegen, dieses Gespräch zu führen. Meine Vermutung, dass ihr die Begrifflichkeiten fehlen hat sich bestätigt. Es wunderte mich jedoch, dass sie selbst sehr rasch auf die Lösung gekommen ist.

Beispiel 4

Pädagogisch-praktische Studien in einer 2. Klasse VS, im Laufe des Unterrichts

Situation

Niklas ist ein guter Schüler. Bis vor kurzem hat er im Unterricht gerne laut vorgelesen. An meinem letzten Praxistag war das plötzlich nicht mehr der Fall. Ich wartete zwei Unterrichtseinheiten ab, aber er meldete sich nie zum Vorlesen. In der Pause suchte ich das Gespräch mit ihm. Wir setzten uns draußen am Gang zusammen, wo wir mehr Ruhe hatten.

Beratungsgespräch

Ich sagte Niklas, dass mir aufgefallen sei, dass er sich heute nie zum Vorlesen gemeldet habe. Mit einem Kopfnicken stimmte er zu – ohne ein Wort zu sagen. Auf meine Nachfrage antwortete er, dass er eben heute keine Lust hätte. Durch ein kurzes Paraphrasieren entspannte sich Niklas allmählich und fing auch irgendwann zu erzählen an. Durch aktives Zuhören gelang es mir, Niklas deutlich zu machen, dass ich ihm zuhöre. Man merkte deutlich wie froh er war, dass sich jemand für ihn und sein Problem interessierte. Nach wenigen Minuten kamen wir auf den Auslöser seines Verhaltens: In der Früh bat ihn eine Mitschülerin, ob er ihr aus einem Buch vorlesen könnte und Niklas tat es mit Freude. Doch nach kurzer Zeit ging sie einfach weg und suchte sich ein Spiel. Diese Zurückweisung kränkte Niklas so sehr, dass er den ganzen Tag keine Lust mehr hatte vorzulesen. Ab diesem Moment klärte sich das Gespräch recht schnell. Niklas erkannte für sich, dass ihm normalerweise gerne zugehört wird und dass er gerne vorliest. Schon bei der nächsten Möglichkeit las er wieder laut vor.

Reflektierende Überlegungen

Es fiel mir leicht, das Gesagte kurz in meinen eigenen Worten wiederzugeben, was Niklas in seinem Redefluss bestärkte. Anfangs war ich eher geneigt, sein Problem herunter zu spielen und sein Unbehagen nicht ganz ernst zu nehmen. Als ich mir dieser Tatsache bewusst wurde, versuchte ich mich in Niklas und seine Situation hineinzusetzen. Dadurch verstand ich seine Kränkung und konnte das Problem ernst nehmen, was schließlich auch zur Lösung führte.

8. Fazit

Lernen beraten ist nicht etwas, das man selbstverständlich kann, nachdem man eine pädagogische Ausbildung durchlaufen hat. Beraten muss gelernt und geübt werden und braucht vor allem eine entsprechende Grundhaltung dem Kind und dem Lernen gegenüber. Wir plädieren dafür, der Entwicklung von Beratungshaltung und Beratungskompetenzen in pädagogischen Ausbildungen bewusst Raum zu geben. Damit kann die Grundlage für eine neue Beziehungskultur an Schulen werden.

Literatur

- Hartkemeyer, J., & Hartkemeyer, M. (2005). *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Largo, R. (2012). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper
- Largo, R. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt: Fischer
- Quitmann, H. (1996). *Humanistische Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz
- Seel, A. (2009). Anforderungen an den Lehrberuf. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 78–84.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Weiterführende Literatur

- Harde land, H. (2016). *Lerncoaching und Lernberatung*. Hohengehren: Schneider.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz
- Reichel, R., & Svoboda, U. (2008). *Selbstverantwortung fördern. Individuelles Lernen begleiten*. Linz: Veritas