

READER Nummer 7

Die Lernberatungskonzeption

Entstehungsprozess – Handlungsleitende Prinzipien – Ziele – Wirkungen

Rosemarie Klein / Gerhard Reutter / Anja Wenzig



Dortmund 2006

1. Entstehungshintergrund: Blick zurück nach vorn¹

„Unter welchen Bedingungen können Lernende ihre Lernpotenziale am besten entfalten und Lernen als Zugewinn erfahren?“

... gilt als eine wesentliche Ausgangsfrage, wenn es darum geht, eine Konzeption zu vorzustellen, die einen Beitrag dazu leisten will und soll, Individuen zum Lernen zu ermutigen und ihnen Gestaltungsräume für ihr Lernen zu ermöglichen. Als Marita Kemper und Rosemarie Klein 1998 ihre erste Fassung einer Lernberatungskonzeption in der BRD vorgelegt haben¹, waren sie in einem Spannungsfeld zwischen eigenen pädagogischen Überzeugungen und Erfahrungen und einer damals aktuellen Debatte zum lebenslangen und selbstorganisierten Lernen, die geprägt war durch ein „auf berufliche Verwertungsinteressen reduziertes Bildungsverständnis“ (Kemper/Klein 1998, S. 18) und eine „Orientierung auf informelles Selbstlernen und selbstgesteuertes Lernen“ (ebd. S. 19), die das Überflüssigwerden institutionalisierter Bildungseinrichtungen suggerierte. Gegensteuerung schien angesagt und war ein Beweggrund für die damalige Publikation.

Positioniert haben die Autorinnen ihren pädagogischen Ansatz damals in einem kritischen Bezug zu den aktuellen Diskussionen und im wertkonservativen Rückgriff auf einige älteren Fachdiskurse und Theoriebezüge:

- Die Diskussionen um die Notwendigkeit und die Anforderungen des lebenslangen Lernens
- die Diskussionen um selbstgesteuertes Lernen und den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen
- Fachdiskurse um den Umgang mit dem ‚Problem der Heterogenität‘, der Unterschiedlichkeit in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Zielen von Lernenden
- Diskurse um Verständnisse von Lernberatung in der englischen und deutschen Literatur der 70er und 80er Jahre
- der Schlüsselqualifikationsansatz von Dieter Mertens (Leiter des IAB, einer Forschungsagentur der Bundesanstalt für Arbeit) und seine Weiterführung zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.
- Die den humanistischen Theorien zuzuordnende themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn.

Etliche Jahre sind seit der damaligen Konzeptentwicklung ins Land gegangen. Die damaligen Autorinnen der Lernberatungskonzeption hatten die Chance, mit Hilfe des Innovationspreises für Erwachsenenbildung des DIE, der ihnen 1999 verliehen wurde, eine Vielzahl fachlicher Diskurse und erweiterter empirischer Fundierung von Lernberatung in der beruflichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen offensiv mit zu gestalten und Umsetzungen in neuen Handlungskontexten beruflicher Weiterbildung wissenschaftlich zu begleiten. An diesen Weiterentwicklungsprozessen, insbesondere an der empirisch-wissenschaftlichen Fundierung, waren auch Gerhard Reuter und Anja Wenzig beteiligt. Dies ermöglichte uns in einem interaktiven Feld unterschiedlicher Akteure, die Lernberatungskonzeption immer wieder zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Nicht unerwähnt bleiben sollen einige Rezensionen des Lernberatungsbuches, deren Würdigung und kritische Impulse wir als offene Fragen aufnehmen und weiter bearbeiten konnten.

Damit soll deutlich werden: Wenn in diesem Beitrag die Lernberatungskonzeption vorgestellt wird, wird, so speist sich dies aus vielfältigen kontextspezifischen konzeptuellen Adaptionen, Modifikationen, Neuentwicklungen, an denen eine Vielzahl von Kollegen und Kolleginnen beteiligt waren. Insbesondere erwähnen wollen wir: Karin Behlke vom Stephanuswerk Isny, Ilona Holtschmidt von den Kaiserswerther Seminaren, Dr. Roland Drubig / Outi Arajärvi und Bernadette Tusch vom ifak Göttingen, Ulf Neumann und Marco Pomsel vom Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft, Doris Stölzle vom Bildungswerk des Handwerks in Alzey.

¹ Die 1998 vorgelegte Lernberatungskonzeption basierte auf der Grundlage unserer langjährigen Erfahrungen in der beruflichen Weiterbildung, vor allem auf dem vom BMBF, dem Land NRW und der EU geförderten Frauenqualifizierungsprojekt EUROPOOL (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 5)

Die empirische Basis...

... auf die wir uns beziehen, ist breiter, als wir hier ausweisen können. Hier seien nur diejenigen Projekte und Ansätze genannt, die prägend waren für die konzeptionelle Weiterentwicklung und Ausgestaltung. Dies zu verdeutlichen soll einerseits Würdigung und Dank an all die ungenannten Kollegen und Kolleginnen sein, soll aber auch deutlich machen, dass die Weiterentwicklung der Lernberatungskonzeption sich wesentlich aus der reflektierten Praxis und für eine reflektierte Praxis speist, die in einigen Fällen durch wissenschaftliche Begleitung auch um weitere Theoriebezüge und empirische Analysen anreichern ließ:

Maßgeblich, da explizit an entsprechenden Reflexionen um das Konzeptionsverständnis beteiligt, war und ist **ProLern**: Der **Projektverbund** ‚Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen‘, hatte den Auftrag, kontextspezifische Konzepte einer kompetenzbasierten neuen Lern-/Lehrkultur zu entwickeln und zu erproben und Ansätze einer fachlichen Expertise von Lernberatung aus den kontextspezifischen Ausformungen heraus zu entwickeln. Das aus Mitteln des BMBF und ESF geförderte Vorhaben stand im Kontext des Programms ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘ und war dort im Themenschwerpunkt ‚Lernen in Weiterbildungseinrichtungen‘ angesiedelt. An der Konzeptionsentwicklung beteiligt waren einige der Autoren/innen in diesem Band Aktuell ist aus ProLern eine Publikation erschienen, auf die wir uns beziehen: QUEM (Hg.) 2005: Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte. QUEM-Report Nr. 91, Berlin 2005. Hier beziehen wir uns vor allem auf den Beitrag: ProLern: Prozessbegleitende Lernberatung, S. 19.

Nicht unterwähnt bleiben soll SOLE. Bei **SOLE (Selbstorganisiertes Lernen Erwachsener)** handelt sich um ein österreichisches Projekt – in diesem Band vertreten durch den Beitrag von Gabriele Gerhardtter – das im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft ‚An der offenen Grenze‘ sich an Personen richtete, die im arbeitsmarktpolitischen Weiterbildungsbereich tätig sind und sich auf die Suche nach neuen Lerndienstleistungen gemacht haben. Hier beziehen wir uns vorrangig auf die Prozesse und Ergebnisse aus den Fortbildungen und Coachings, die wir 2003/2004 mit leitend und pädagogisch Tätigen, koordiniert durch Susi Schelepa, durchgeführt haben.

2. Die Lernberatungskonzeption als ein Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen

Wir begreifen Lernberatung als eine prozessbegleitende Konzeption, weshalb wir auch öfter anstelle von Lernberatungskonzeption von prozessbegleitender Lernberatung sprechen. Bei prozessbegleitender Lernberatung handelt es sich um eine andragogische **Konzeption** als Struktur gebender Rahmen, der in organisations- und zielgruppenspezifischen **Konzepten** kontextualisiert wird. Prozessbegleitende Lernberatung wird als Arbeitsansatz betrachtet, der eine bestimmte **pädagogische Haltung** beinhaltet, die sich an handlungsleitenden Prinzipien festmachen lässt, und in didaktisch-methodischen Gestaltungselementen ihren Ausdruck findet. Prinzipien und didaktisch-methodische Elemente bieten somit einen Gestaltungsrahmen, der durch kontextspezifische Konzepte gefüllt wird.

Die in den handlungsleitenden Prinzipien angelegte Individualisierung und Flexibilisierung der Lern-/Lehrprozesse erfordert auf der einen Seite von allen Beteiligten (von Lernenden, Lehrenden und Organisation) ein hohes Maß an Prozessoffenheit und Flexibilität. Zugleich bedarf es Orientierungen und unterstützender Elemente, um die individuellen und kollektiven Lernprozesse zu strukturieren, sowie notwendige Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten zu klären. Einen solchen Orientierung und Struktur gebenden Gestaltungsrahmen bietet prozessbegleitende Lernberatung durch die zu Grunde liegenden Prinzipien und entsprechende Gestaltungselemente. Dieser Rahmen ermöglicht ein Entdecken und Entfalten von Selbstorganisationspotenzialen im Lernen in sozialen Kontexten. Damit stellt die Konzeption einen Beitrag der organisierten beruflichen Weiterbildung zur Bewältigung der zunehmenden gesellschaftlichen Anforderung dar, lebenslang und selbstorganisiert zu lernen.

2.1 Die handlungsleitenden Prinzipien als Orientierung

Zentral für die Lernberatung ist das, was wir pädagogische Grundhaltung nennen. Diese ist u.E. das Fundament einer neuen Lernkultur, und an ihr machen sich die Herausforderungen an Lehrende, Lernende und die Einrichtungsorganisation fest. Diese Grundhaltung lässt sich in Form von handlungsleitenden Prinzipien beschreiben. Prinzipien sind Orientierungspunkte für die Konkretisierung des eigenen professionellen Handelns. Sie sind der Kern, aus dem heraus sich dann je kontextspezifische Umsetzungskonzepte von Lernberatung entwickeln lassen. Im Einzelnen haben sich folgende Prinzipien herauskristallisiert:

- ▶ Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip konkretisiert um Verantwortungsteilung im Lern-/Lehrprozess
- ▶ Partizipationsorientierung in Verbindung mit Transparenz und Interaktion
- ▶ Biographieorientierung als Voraussetzung für Selbstorganisation im Lernen, die in ihrer Intensität abhängig ist von den Spezifika der Lerner-Biographien
- ▶ Kompetenzorientierung, in der aber auch Problemlagen wahr- und ernstgenommen werden
- ▶ Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität durch anschlussfähige Lernangebote
- ▶ Reflexionsorientierung als Blick zurück nach vorn (bezogen auf Lernen zur berufsfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzentwicklung und zur Weiterentwicklung von Lernkompetenzen)
- ▶ Orientierung an Lerninteressen ohne Abdriften in eine Bedürfnispädagogik
- ▶ Prozessorientierung als prägendes (neues) Prinzip von Lernberatung

Leitprinzip: Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung

In Anlehnung an Hans Tietgens (1982) stehen bei der Lernberatung die Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lerner/innen im Zentrum. Beim Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ging es damals und geht es heute um die Partizipation der Lernenden und um ein gegensteuerndes Prinzip zur Stoff- und Curriculumsorientierung. Mit der Ausrichtung auf selbstorganisiertes Lernen wird nun das systematische Wahr- und Ernstnehmen individueller Lerninteressen und -bedarfe und das Finden und Vernetzen von fachlichen und persönlichen Lernzielen unter einer kompetenzorientierten Perspektive relevant. Teilnehmerorientierung verbindet sich im Bezug auf selbstorganisiertes Lernen mit einer Haltung der Verantwortungsabgabe durch die Lehrenden und Verantwortungsübernahme durch die Lernenden. Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung zwischen Lernenden und Lehrenden markiert die Grundhaltung eines Lernens und Lehrens als im Prozess immer wieder auszubalancierender Bereitstellung von Expertise und reflexiven Beratungs-Angeboten zur Selbsterschließung von Wissen unter der Maßgabe, dass auch die erwachsenen Lernenden Expertiseträger sind, die ihrerseits über Beratungskompetenzen verfügen, die sie Mitlernenden bereit stellen.

Biographieorientierung

Jeder Lernprozess hat eine Lebensgeschichte, bezieht sich also auf lebendige Erfahrungen der eigenen Biographie. Eine Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lernerfahrungen, entwickelten Lernhaltungen und Lernverhaltensweisen und deren Verarbeitung in Selbstkonzepte von Lernen sind notwendige Voraussetzung dafür, das eigene Lernen aktiv und selbstorganisiert mitzugestalten. Biographieorientierung meint auch, Raum zu geben für das Entdecken verborgener Ressourcen und Potenziale ungelebten Lebens (Ahlheit 1996) und deren Weiterentwicklung.

In Zeiten von Diskontinuitäten und Identitätsumbrüchen zielt Biographieorientierung darauf ab, das Bewusstsein darüber zu schärfen, das eigene Leben in der Hand zu haben, Subjekt und nicht Objekt der eigenen Biographie zu sein. Biographische Steuerungskompetenz wird zu einer zentralen Zielebene jedweden Lernens in beruflichen Zusammenhängen. Biographieorientierung als Prinzip meint also zum einen, die Lern- und Berufserfahrungen von Individuen zum Ausgangspunkt für Lernen zu machen, berücksichtigt jedoch auch die sozialen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignisse, die persönliche Biographien beeinflussen (z.B. Auswirkungen der 89er Wende, der Deregulierung und Flexibilisierung von Arbeitsbeziehungen auf die eigene Lebensgestaltung u.ä.)

Kompetenzorientierung

Lernen im Verständnis der Lernberatungskonzeption setzt bei den lebensbiographisch erworbenen Fähigkeiten der Lernenden an und nicht bei den Defiziten und Schwierigkeiten. Letztere sind zwar auch Gegenstand der Arbeit, bilden jedoch nicht den Ausgangspunkt für Lernen. Kompetenzorientierung meint, Lernenden zu ermöglichen, das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten zu schärfen und damit eine Voraussetzung zu haben, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu wollen und zu können. Für die Professionsperspektive hat Kompetenzorientierung eine besondere Relevanz angesichts der Tatsache, dass i.d.R. der pädagogische ‚Defizitblickwinkel‘ eher der gut ausgeprägte ist (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001). Nur wer die Kompetenzen der Lernenden sehen und wertschätzen kann, kann die Lernenden als Mitverantwortliche für ihr Lernen ernst nehmen und ihnen Selbstorganisation im Lernen zutrauen.

Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität

Dieses Prinzip ist eng verbunden mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung. Lernen in der Kontinuität der bisherigen Lebens- und Berufserfahrung ist Voraussetzung, um etwas Neues zu lernen. Altes Wissen wird mit Neuem verbunden. Lernbereitschaft und Lerninteressen in den Zusammenhang von zukünftiger beruflicher Handlungskompetenz zu stellen und zu Lernzielen zu konkretisieren gelingt dann, wenn das Individuum sich in seiner Kontinuität erfährt.

Gerade angesichts der Erfahrungen der Entwertung beruflichen Wissens und Könnens und des Veränderungsdrucks in Zeiten neuer Diskontinuitäten macht das Bewusstwerden von Kontinuitätslinien in der eigenen Biographie zu einer zentralen Voraussetzung, sich Neuem, sich Veränderung aktiv stellen zu können. Das Prinzip der biographischen Kontinuität impliziert auch, frühere Lebensphasen nicht zu entwerten, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Einstellungen und Kompetenzen derzeit nicht mehr brauchbar zu sein scheinen. Unter lerntheoretischer Perspektive ist Kontinuität, aktuell auch Anschlussfähigkeit genannt, deshalb wichtig, weil neues Wissen und verändertes Verhalten Individuen dann eher erwerben können, wenn es an vorhandene Wissensbestände angekoppelt werden kann, eine Verbindung von Altem und Neuem herstellbar ist.

Reflexionsorientierung

Lernen zielt, wie bereits verdeutlicht, nicht nur auf Erweiterung von Wissen und Handlungskompetenzen ab, sondern auch auf eine Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Erwartungen. Lernen bedeutet also auch ein Arbeiten an sich selbst, an der eigenen Person. Solche Lernprozesse können und sollen von außen, angeregt und angestoßen, können aber nicht völlig gesteuert und geleitet werden. Lernenden soll ermöglicht werden, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und sie sich dadurch bewusst machen. Reflexion ist besonders für das Lernen im Bereich von Einstellungen und Haltungen wichtig: Während man den Lernerfolg im Bereich von beruflichem Handlungswissen und handwerklichen Fähigkeiten relativ leicht durch Tests, Prüfungen und die Erledigung praktischer Arbeitsaufgaben feststellen kann, sind Lernfortschritte im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen nur schwer „von außen“ zu überprüfen und sich bewusst zu machen. Sie bedürfen der Reflexion, verstanden als Selbstvergewisserung und Selbstinfragestellung.

Reflexion von Lernerfahrung ist im Verständnis der Lernberatung Bestandteil von Lernen. Reflexion heißt inne halten, um sich (neu) zu orientieren, auch um sich ‚Sinnfragen‘ in Bezug auf neue Informationen und die Aneignung von Wissen zu stellen, also die Frage nach dem ‚warum‘ und ‚wozu‘. Mit der Reflexion können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Verbindung gesetzt und auf Wechselwirkungen hin überprüft werden. Für den Lern-/Lehrprozess heißt dies, dass die Lernziele mit der aktuellen Lernsituation in Beziehung gesetzt werden, dass die aktuelle Lernsituation mit den subjektiven Lernzielen und der Lebensperspektive in Relation gestellt wird.

Reflexion heißt in der Lernberatung zum einen subjektive Reflexion, zum anderen kollektive Reflexion im sozialen Lernkontext. In der Verzahnung von Selbstreflexion mit gemeinsamer Lernreflexion in der Lerngruppe entsteht die Dynamik von Lernen als interaktivem Prozess. Reflexion bezieht sich also nicht nur auf das lernende Individuum, sondern auch die Lerngruppe, die Lehrenden und



die Institution, also die Weiterbildungseinrichtung. Dadurch werden soziale Kompetenzen gefördert, wie Arbeiten im Team und verantwortliches Handeln im Rahmen einer Organisation.

Reflexion umfasst Fragen an sich selbst und Fragen an andere. Sie bedarf, damit sie sich nicht in Spekulation verliert, der Rückmeldung von anderen und an andere. Rückmeldung sorgt sozusagen für die Bodenhaftung der Reflexion. Rückmeldung in konstruktiver Form zu geben und anzunehmen bedarf der Übung und Unterstützung, wodurch zugleich soziale Kompetenzen entwickelt werden.

Orientierung an den Lerninteressen

Energie, Konzentration und Ausdauer, die für Lernen erforderlich sind, werden von Lernenden dann bereitgestellt, wenn ihre Lerninteressen zum Ausgangspunkt und Ziel des Lernen gemacht werden. Lerninteressen bezeichnen einen Spannungszustand zwischen einer gewünschten, zukünftigen Situation und den Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Situation erforderlich sind einerseits und der gegenwärtigen Situation und den derzeit verfügbaren Kompetenzen andererseits. Es gilt, diese Spannung bewusst zu machen und die in dieser Spannung liegende Energie für Lernen zu nutzen. Lerninteressen sind stärkere und längerfristige Lernanreize als von außen herangebrachte Motivationen, wie Belohnung oder Bestrafung durch Zensuren und bestandene oder nicht bestandene Prüfungen. Die Frage „Wie motiviere ich meine Teilnehmenden?“ ist im Lernberatungsverständnis also ersetzt durch die Frage „Welche Lerninteressen haben meine Teilnehmenden?“

Wenn es gelingt, auf die letztgenannte Frage zusammen mit den Teilnehmenden Antworten zu finden, erübrigt sich die Frage nach der Motivation weitgehend. Tatsächlich wird es um verschiedene Antworten gehen, nicht um eine einzige Antwort. Denn wenn man die Lernenden als Individuen ernst nimmt, wie mit dem Prinzip der Biografieorientierung gefordert, wird es mehrere und verschiedene Lerninteressen geben, die nicht leicht – und manchmal gar nicht – „unter einen Hut“ zu bringen sind. Aber wichtiger als die Vereinheitlichung ist es, der Verschiedenartigkeit und Vielfalt von Lerninteressen Raum zu geben, denn dadurch wird ein selbst verantwortetes und selbst gesteuertes Lernen der Teilnehmenden unterstützt.

Die Lerninteressen der Lernenden, das umfasst auch deren Ermittlung, sind in der Lernberatung also zentraler Ausgangspunkt für didaktische, für inhaltliche Entscheidungen. Sie bilden Ausgangspunkt und Orientierung für Lernen, aus ihnen lassen sich – verbunden mit erfassten Kompetenzen – Lernziele formulieren, Lerninhalte bestimmen und Lernwege gestalten. Orientierung an den Lerninteressen beginnt mit dem Schritt der Lernenden, begründete Lerninteressen zu bestimmen und zu benennen. Dies sind die Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung von Lernprozessen. Das Ermitteln subjektiver Lerninteressen ist auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung subjektiver Lernziele. Lerninteressenorientierung meint nicht ‚Beliebigkeit‘ „nach Gusto-Lernen“, ohne Bezüge zu inhaltlich-fachlichen Anforderungen, sondern Öffnung curricular-professioneller Vorstellungen für Lernerinteressen und interessenbezogene Konzentrationen von Lernenden innerhalb professioneller Lernangebote.

Partizipationsorientierung durch Transparenz und Interaktion

Partizipation meint den Grad der Mitsprache und Mitentscheidung im organisierten sozialen Lern-/Lehrprozess. Dieses Prinzip ist aus unserer Erfahrung heraus dasjenige, das zentral die Qualität des selbstorganisierten Lern-/Lehrsettings in der Fremdorganisation ausmacht. Die Praxiserfahrungen machen deutlich, dass die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen um so höher ist, als das gesamte Lern-/Lehrsetting überschaubar und nachvollziehbar ist. Verantwortung im Lernen als gestaltende Einflussnahme kann um so eher übernommen werden, wenn Transparenz in allen das Lernen steuernden Faktoren gegeben ist. Partizipationsorientierung ist also eng verbunden mit Transparenz und mit Interaktion.

Transparenz im Sinne einer Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/ Lehrgeschehens in Bezug auf Organisation, Inhalte, Methoden und mediale Möglichkeiten ist Voraussetzung für eine aktive Partizipation der Lernenden am Lernprozess. Mit Transparenz ist also gemeint, dass die Lernenden das Lehr- und Lerngeschehen möglichst weitgehend durchschauen bzw. überblicken können.

Interaktion meint die Kommunikationsprozesse, die dem Aushandeln des individuell und kollektiv lernförderlichen und lernhinderlichen Lern-/Lehrsettings in seiner Gesamtheit dienen. Interaktion fassen wir als ein zentrales Merkmal neuer Lernkultur, das darauf ausgerichtet ist, die Gesamtheit der für das Lernen relevanten Kompetenzen und Potenziale aller am Lern-/Lehrprozess Beteiligten in der Ausgestaltung eben dieses Prozesses gestaltend tätig werden zu lassen – eben dies zu ermöglichen.

Prozessorientierung

Lernberatung gestaltet sich als offener, dialogischer und interaktiver Prozess, der – im Gegensatz zu instruktivistisch geprägten Didaktiken – nie als abgeschlossen gelten kann, jedoch nicht ergebnislos ist! Prozess ist also keine ‚ergebnisbeliebige‘ Größe, sondern verweist darauf, dass Ergebnisse aus dem Prozess in einer anderen Weise entstehen, als z.B. in geschlossenen Curricula mit im Vorfeld definierten Lehr- und Lernzielen. Prozessorientierung birgt für Lernende und Lehrende besondere Lernchancen, weil in der sozialen Lernsituation entstehende Lernfelder aufgegriffen und bearbeitet werden können. Damit gehen aber auch Irritationen und Verunsicherungen einher, weil die scheinbare Sicherheit geschlossener Curricula oder Konzepte nicht mehr gegeben ist.

Gerade in Zeiten hoher Dynamik, wie sie aktuell die berufliche Weiterbildung kennzeichnet, stellt ein prozesshaftes Konzept hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die um so schwieriger zu erfüllen sind, je mehr und stärker andere Sicherheiten wie Beschäftigungssicherheit wegzubrechen drohen. Ein Einlassen auf prozessoffene Konzepte kann sich dann als Überforderung darstellen, wenn nicht ein Grundmaß an struktur und orientierungsgebenden Sicherheiten gegeben ist und wenn die Ergebnisse aus dem Prozess nicht transparent sind.

Diese Prinzipien werden auf der Ebene der verschiedenen Beteiligten (Lernende, Lernberater und Bildungsorganisation) kontextspezifisch unterschiedlich akzentuiert.

2.2 Die strukturgebenden Gestaltungselemente

Ihre Umsetzung erfahren die handlungsleitenden Prinzipien in einer breiten kontextspezifischen Varianz didaktisch-methodischer Gestaltungselemente (vgl. dazu auch die Reader 1-6):

1. *Instrumente und Verfahren für biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen:*
z.B. Lerntagebuch, Zieltraining, Kompetenzbilanzierungen, Lernbiographische Verfahren
2. *Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung individueller und kollektiver Lernschritte:*
z. B. Lernkonferenz, Planungskonferenz, Praxisbesuche
3. *Medien und Materialien für selbstorganisiertes Lernen:*
z. B. Lernquellenpool, Lernendenbibliothek, Zugänge für die Lernenden zur ‚Lehrerbibliothek‘
4. *Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting:*
z. B. Feedback und Fachreflexion, Evaluationen zum Lernen und zum Lern-/ Lehrsetting; Selbstevaluationen, Lern- und Arbeitskontrakte
5. *Individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote* z. B. Lernberatungsgespräch
6. *Flexibilisierung von Lernzeiten, -orten, und Varianzen in Lernwegen und -methoden*
z. B. Selbstlernzeiten, Selbstorganisierte Lerngruppen, Kollegiale Beratung, Fallarbeit, Projektarbeit, Projektmanagement, Zeitkonto, Modularisierung.

3. Ziele von Lernberatung

Die Entwicklung von Lern(management)-Kompetenzen ermöglichen

Die Fähigkeit mit unserer angeborenen und erworbenen Lernfähigkeit bewusst umzugehen, nennen wir Lernkompetenz. Als Lernmanagementkompetenz verstanden umfasst sie u.a. das Vermögen zum Selbstbestimmen von Lernzielen, zur selbständigen Steuerung von Lernwegen, zur selbständigen Organisation von Rahmenbedingungen des Lernens (wie z.B. Lernzeiten und -orte) und zur Evaluation des erreichten Lernergebnisses.

Lernkompetenz entwickelt und verändert sich im Kontext der Lernbiografie des Individuums. Prozessbegleitende Lernberatung ermöglicht einen reflexiven Umgang mit dieser Biographie und mit den darin erworbenen (Lern-)Kompetenzen. Sie fördert das Entdecken vorhandener (Kompetenz-)Potenziale und deren Weiterentwicklung im Rekurs auf den begleiteten selbstorganisierten Lernprozess. Dadurch erfährt die Lernkompetenz der beteiligten Lernenden und Lernbegleiter selbst eine Weiterentwicklung.

Verantwortungsübernahme für individuelle (und kollektive) Lernprozesse fördern

Die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist eine der Grundvoraussetzungen, um Lernkompetenzen für die Steuerung und Organisation des eigenen Lernens zu nutzen. Durch Verantwortung teilende, partizipative Gestaltungsformen und das Herstellen von Transparenz fördert und ermöglicht Lernberatung diesen basalen Faktor von Selbstorganisation im Lernen.

Einen persönlichkeitsstärkenden Umgang mit den sich aus dem gesellschaftlichen Wandel ergebenden Anforderungen an Individuen ermöglichen

Indem ein Entdecken und Entfalten von Selbstorganisationspotenzialen ermöglicht wird, zielt prozessbegleitende Lernberatung darauf ab, einen Beitrag der organisierten Weiterbildung zum Umgang mit der gesellschaftlichen Anforderung des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens zu leisten. Ein Verfügen über Selbstorganisationskompetenz kann als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für eine Bewältigung vielfältiger struktureller Veränderungen und damit verbundener Lern-, Arbeits- und Lebensanforderungen betrachtet werden.

4. „Rahmenbedingungen“ für Lernberatung

Da Konzepte prozessbegleitender Lernberatung in hohem Maße kontextgebunden sind und in einem Entwicklungsprozess entstehen, lassen sich Rahmenbedingungen nicht im Sinne von Voraussetzungen formulieren, die zwingend für ein Gelingen der Umsetzung wären. Allerdings lassen sich förderliche Faktoren für den Entwicklungs- und Erprobungsprozess identifizieren:

- Lernberatungskonzepte entwickeln sich in einem Wechselwirkungsprozess des Tätigseins im Sinne von Experimentieren und des Reflektierens als konzeptbezogener Austausch, unterstützt durch Verfahren formativer Evaluation.
- Ein solcher ergebnisoffener, begleiteter Entwicklungsprozess gelingt mit einer Veränderungsbereitschaft auf allen Akteursebenen und einer Vertrauenskultur, die gemeinsame Reflexion ermöglicht.
- Die Entwicklung und Implementierung eines neuen Konzeptes für die Gestaltung und Begleitung von Lernen ist nur in der Verknüpfung mit Personal- und Organisationsentwicklung denk- und umsetzbar.
- Konzeptgenerierende, -modifizierende oder -bestätigende Erfahrungen lassen sich nur sammeln, wenn entsprechende Experimentierräume zur Verfügung stehen, in denen ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Scheiternerfahrungen möglich ist.
- Für Lernprozesse auf der Grundlage prozessbegleitender Lernberatung – also Selbstorganisation fördernde Lernsettings – hat sich die Einbettung in eine Lerngruppe als unerlässlich erwiesen. Lernprozessreflexion, -planung und -steuerung basieren auf sozialer Interaktion. Dies gilt auch für Lehrende, die sich in einem professionsgerichteten Lernprozess befinden.

- Wird der orientierende und strukturierende Charakter prozessbegleitender Lernberatung als Gestaltungsrahmen auch auf Ebene der organisationalen Rahmenbedingungen gelebt, so ergibt sich ein individueller und gemeinsamer Lernprozess, der unterstützt wird durch (Arbeits-)Strukturen, Verbindlichkeiten und Transparenzen, die in Aushandlungsprozessen im Team und zwischen den Hierarchieebenen entwickelt werden.
- Die Entwicklung und Umsetzung prozessbegleitender Lernberatung braucht zeitliche und organisatorische Gestaltungsfreiräume. Diese werden durch bildungspolitische Rahmenbedingungen (z.B. des SGBIII) zunehmend beschnitten, was für die Organisationen, in denen Lernberatung umgesetzt wird, z.T. starke Einschränkungen mit sich bringt. Sollte die aktuelle Vergabepraxis beibehalten werden, ist davon auszugehen, dass auf Kompetenzentwicklung und Lernen ausgerichtete, lerneradäquate Konzeptionen wie die hier vorgestellte kaum noch Realisierungschancen haben.

5. Das (vorläufige) Professionsverständnis zu prozessbegleitenden Lernberatern

Dass keine endgültige und allumfassende Definition eines Lernberaters möglich ist, ist der Konzeption immanent: Prozessbegleitende Lernberatung und damit auch die Lernberater sind nur bis zum Punkt der kontextspezifischen Umsetzung bzw. Ausgestaltung beschreibbar. Mit den jeweiligen Konzepten und durch die Individualität der pädagogisch Tätigen erfährt die Rolle des Lernberaters ihre je spezifische Ausprägung.

Ein Lernberater gestaltet auf der Grundlage der handlungsleitenden Prinzipien mit den und für die Lernenden Lern-/Lehrprozesse, indem er einen Gestaltungsrahmen bezüglich der Planung, Durchführung und Reflexion der Lernprozesse schafft. Als Begleiter und Berater der Lernenden und ihrer Lernprozesse bietet er Strukturierungs- und Reflexionshilfen, die eine partizipative Konkretisierung der Gestaltung – und damit selbstorganisierte Lernprozesse in organisierten, institutionellen Kontexten – ermöglichen. Die pädagogische Grundhaltung und ihre didaktisch-methodische Umsetzung in der ‚Aufbereitung‘ fachlicher Inhalte verknüpft mit der gemeinsamen Gestaltung und Reflexion des Lernprozesses und seiner Bedingungsfaktoren ermöglichen die Integration einer fachlichen und orientierenden Funktion von Lernberatung.

Lernberatung stellt eine professionalisierte pädagogische Grundhaltung und einen Arbeitsansatz dar, was bei der Ausgestaltung der Rolle des Lernberaters eine permanente Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis wie auch den eigenen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung bedingt. Dies gelingt durch Reflexion in und von Tätigsein und durch selbstorganisierte formelle und informelle Lernprozesse.

Das Kompetenz- und Anforderungsprofil des Lernberaters erfährt gegenüber dem „traditionellen“ eine Akzentverschiebung: In der von Epping (Epping 1998) vorgenommenen Kategorisierung in Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenz erlangt die letztere eine zunehmende Bedeutung: Neben didaktischer und methodischer Kompetenz steigt die Relevanz von Sozialkompetenz. Sie ist Voraussetzung für prozessorientiertes Arbeiten und Lernen, indem Einzel- und Gruppenprozesse intensiv wahrgenommen und so Bedarfe und situative Notwendigkeiten aufgegriffen werden können. Zu erweitern sind diese der pädagogischen Kompetenz zuzuordnenden Kompetenzbereiche in Lernberatungssettings zudem um eine Beratungskompetenz, die einen sicheren Umgang mit vielfältigen Beratungssituationen erlaubt. Dabei gilt es, Teilnehmer individuell und differenziert wahrzunehmen, konstruktives Feedback zu geben und Impulse zu setzen, um Lernende in ihren Such- und Entscheidungsprozessen zu begleiten.

Eine wichtige Größe im Kompetenz- und Anforderungsprofil von Lernberatern ist darüber hinaus Authentizität: Identifiziert sich ein Lernberater mit seiner (modifizierten) Rolle und dem zu Grunde liegenden Konzept, so kann er gegenüber den Lernenden und seinen Kollegen glaubwürdig und für die Gestaltung der Lernprozesse förderlich handeln.

6. Wirkungen von Lernberatung

6.1 Wirkungen auf Lernende

Auf die Frage der Wirksamkeit auf Selbstorganisation ausgerichteter Lern- und Beratungskonzepte lassen sich folgende Teilantworten aus der Umsetzung und Evaluierung prozessbegleitender Lernberatung formulieren:

- Bei den bisher fokussierten Zielgruppen führten derartige Lernangebote zu einer Veränderung von Lernhaltung und Lernhandeln, die in der Übernahme von Verantwortung für den individuellen und kollektiven Lernprozess beobachtbar wurde.
- Die erprobten ermöglichungsdidaktischen Lernsettings bewirken eine Weitung der zur Disposition stehenden Wissens Ebenen im Sinne einer subjektorientierten Entgrenzung von berufsfachbezogenem Handlungswissen um Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen.
- Metakognitive Kompetenzen im Sinne einer Reflexion des eigenen Lernprozesses, der Lernhaltungen und -verhaltensweisen werden als Voraussetzung für eine Mitentscheidung über förderliche Lernsettings und für eine umfassende Kompetenzentwicklung gefördert und entwickelt.
- Die Akzeptanz ungewohnter Lernformen und Lernsettings ist abhängig von der Art und Weise, wie Zugänge eröffnet und gefunden werden, und von den individuellen Nutzenerfahrungen. Durch anschlussfähige Lernangebote ist es möglich, lern- und lebensbiographische Kontinuität zu sichern und Zugänge zu finden. Neben der persönlichen Kompetenzentwicklung liegen Erfahrungen persönlichen Nutzens darin, dass situationsbedingte individuelle Lernfelder prozessorientiert aufgegriffen werden und Raum zur Bearbeitung finden.
- Grenzen der Akzeptanz und Wirkmächtigkeit prozessbegleitender Lernberatungssettings liegen u.a. in spezifischen Zugangsproblemen zur eigenen (Lern-)Biographie, z.B. auf Grund kritischer Lebensereignisse oder negativer Lernerfahrungen.
- Darüber hinaus sind reflexive Lernangebote häufig mit stark kontrastierenden (schulischen) Lernerfahrungen konfrontiert, die zu Widerständen führen. Dies ist vor allem in Abschlussbezogenen Lernangeboten zu beobachten.
- Eine zentrale Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sind zu Grunde liegende subjektive Lernziele und Lerninteressen, die es zur Förderung der Selbstorganisation bewusst zu machen gilt. Allerdings beeinflussen in Kontexten der organisierten Weiterbildung häufig auch außerhalb des Lernenden liegende Ziele und Interessen den Lernprozess. Daraus resultierende Konflikte gilt es transparent zu machen und eine Balance zwischen nicht beeinflussbaren und aushandelbaren Faktoren zu finden.

6.2 Wirkungen auf Lehrende bzw. Personalentwicklung

- Insgesamt wird die Rollenveränderung von den Lehrenden als Zugewinn betrachtet und erhöht die Arbeitszufriedenheit. Die häufig als individuelle Bereicherung formulierten Erfahrungen beziehen sich u.a. auf erweiterte didaktisch-methodische und lernorganisatorische Gestaltungsfreiräume, verstärkte Teilnehmerorientierung als qualitativer Zugewinn und Entlastung durch Verantwortungsteilung.
- Für den Lernprozess der Lehrenden hat es sich bewährt, Leitprinzipien und Gestaltungselemente von Lernberatung als Orientierung und Strukturierungshilfen zu nutzen. Durch Kompetenz-, Potenzial- und Ressourcenbilanzierungen wurden eine Neuorientierung ohne Entwertungserfahrung ermöglicht. Gemeinsame Reflexionsräume in den beteiligten Teams, Arbeitsgruppen zur Ausarbeitung teilnehmeradäquater Methoden, gegenseitige Hospitationen und kollegiale Praxisberatung wurden binnenwirksam genutzt, um eigene Selbstlern- und Selbstorganisationspotenziale zu entfalten.
- Die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Sozialisierungen der pädagogisch Tätigen bei ProLern hatten Auswirkungen auf Zugänge, Engagement und Widerstände, die im Prozess des Rollenwandels berücksichtigt werden mussten bzw. müssen. Analog zu den Lernenden ist auch bei den Lehrenden die Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen zu beobachten.

- Vor allem in Zeiten hoher Dynamik stellt das Einlassen auf ergebnisoffene, dialogisch und experimentell angelegte Entwicklungsprozesse eine große Herausforderung für die Beteiligten dar, die leicht als Überforderung erlebt werden kann, vor allem, wenn strukturelle Sicherheiten wegbrechen und z.B. der Arbeitsplatz gefährdet ist oder Organisationsbereiche existentiell bedroht sind. Darauf basierende Irritationen, Verunsicherungen oder Widerstände gilt es ernst zu nehmen und im Prozess zu berücksichtigen.

6.3 Wirkungen auf die Organisation bzw. Organisationsentwicklung

- Bemerkenswert ist die Wirkmächtigkeit der konzeptionellen, didaktisch-methodischen Ausgangsebene für den Entwicklungsprozess, die die Innovationspotenziale von Organisation und Mitarbeitern auf den Prüfstand stellt und Arbeits- und Organisationsstrukturen sowie -kultur in Bewegung bringt. Lernende und Lehrende, die neue Lernsettings und Grundhaltungen erlebt und gelebt haben, reklamieren eine Veränderung der Arbeits- und Lernorganisation und -struktur im Hinblick auf Partizipations- und Gestaltungsfreiräume, sowie eine entsprechende Arbeits- und Lernkultur, die sich neben veränderten Strukturen vor allem an einem anderen Umgang mit einander festmachen lässt.
- Prozessbegleitende Lernberatung kann somit als Grundlage für eine veränderte Lern- und Arbeitskultur im Team und in der Interaktion mit Teilnehmern betrachtet werden und bietet gleichzeitig einen Ansatz für Personal- und Organisationsentwicklung.
- Veränderungsbedarfe in der Organisation betreffen unweigerlich auch die Führung der Organisation. Die Erfahrungen in den ProLern-Einrichtungen zeigen, dass Führung vor allem dann förderlich für den Entwicklungs- und Implementierungsprozess ist, wenn sie den Prozess und das Konzept nicht nur grundsätzlich befürwortet, sondern eine Lernberatung entsprechende Haltung auch im Handeln deutlich werden lässt, indem z.B. Verantwortung abgegeben, Gestaltungs- und Experimentierräume und damit auch Fehler zugelassen, sowie die Ansprüche auf Transparenz und Partizipation eingelöst werden. Auch für die Führung einer Organisation kann eine Phase der konzeptionellen und organisationalen Veränderungen einen Lernprozess des (experimentellen) Tätigseins und Reflektierens darstellen, was Zeit, Lern- und Reflexionsräume, sowie eine strukturierende und orientierende Form der begleitenden Beratung braucht.

Literatur

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Baltmannsweiler

Klein, R./Reutter, G. (2003a): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung, in: Arnold, R./Schüssler, I. Hrsg. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen: Baltmannsweiler, S. 170-186

Klein, R./Reutter, G. (2003b): Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. Hrsg. (2003): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung: Bonn. S. 47-84

Klein, R./Reutter, G. (2004): Umgang mit bedrohter Identität – ein Thema beruflicher Erwachsenenbildung, in: Behringer, F. u.a., Hrsg., Diskontinuierliche Erwerbsbiographien: Baltmannsweiler

Klein, R. 2005: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: QUEM (Hg.): Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte, QUEM-Report Heft 90, S. 150-178

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hg.) 2005: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler.

ProLern (Autorenverbund) 2005: Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“. In: QUEM (Hg.): Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte, QUEM-Report Heft 90, S. 13-20

Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte – Materialien – Planungshilfen: Bonn

Wenzig, A. 2005: Prozessbegleitende Lernberatung zwischen Konzeption und kontextspezifischen Konzepten. In: QUEM (Hg.): Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte, QUEM-Report Heft 90, S.133-149

Wenzig, Anja 2003: Lernberatung als Impuls für die Organisationsentwicklung von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen. Münster. Download unter: www.bbb-dortmund.de

Wenzig, Anja 2004: Zur Rolle des Lernberaters – Rollenwechsel als Herausforderung. In: Rohs, Matthias / Käßlinger, Bernd: Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung: Ansätze und Praxisbeispiele. Waxmann Verlag