

Das Lernberatungsgespräch

Umsetzung

Reader Nr. 2

Rosemarie Klein



Stand: Dortmund, im Februar 2006



Inhalte

1 Einführung	3
2. Individuelle Lernziele finden als Beratungsanlass	20
3. Blick in Praxen	31
Literatur zu Beratung	17

Dieser Reader 2 ist ein Prozessdokument, das wir bei Lehraufträgen, in Fort- und Weiterbildungen nutzen und weiteren Interessenten zur Verfügung stellen. Er bündelt unsere Erkenntnisse um das Lernberatungsgespräch, einem der Kernelemente der Lernberatungskonzeption.

Der Reader hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit.

Am Zustandekommen dieser Fassung waren durch Diskussionen, bereitgestellte Textbausteine, Methoden, Instrumente folgende Kolleginnen beteiligt: Karin Behlke, Anja Wenzig, Margret Windolph

Quelle: Rosemarie Klein bbb-Entwicklungspool Lernberatung, Dortmund Februar 2006

1. Einführung

Im zweiten Reader zum Lernberatungsgespräch geht es...

2. Individuelle Lernziele finden als Beratungsanlass

*Als sie das Ziel aus den Augen verloren hatten,
wurden sie immer schneller.
Mark Twain*

Leider haben wir kein passendes Sprichwort, das die Bedeutung unterstreicht, eigene Ziele vor fremdverordnete Ziele zu stellen. Deshalb soll hier zunächst der Frage nachgegangen werden, warum individuelle Ziele überhaupt wichtig sind.



2.1 Warum sind individuelle Ziele im Lernen wichtig? – eine überflüssige Frage?

„Ich will...“, „Ich werde...“, „Meine Absicht ist...“ sind gängige sprachliche Ausdrucksweisen, mit denen wir in verschiedensten Lebenssituationen und zu verschiedensten Zeiten Absichten für uns oder mit unserem sozialen Umfeld zum Ausdruck bringen. Ziele halten einige von uns z.B. in Tagebuchaufzeichnungen fest, kommunizieren andere mit Lebenspartnern, sind für wieder andere beliebtes Thema am Stammtisch und an ähnlichen Orten. Ziele geben unserem Leben Kontur, Richtung, Orientierung. Sie sind eine wichtige Brücke, unserem Leben aktiv Gestalt zu geben.

Menschen haben sich immer Ziele gesetzt, haben immer darüber nachgedacht, wie sie ihr Leben und Arbeiten gestalten wollen. Allerdings war die Breite der Möglichkeiten, individuelle Ziele zu setzen, historisch betrachtet, noch nie so groß wie heute. Die „multioptionale Gesellschaft“ erlaubt nicht nur den Individuen eine Vielfalt möglicher Zielsetzungen, sie zwingt die Individuen geradezu zu individuellen Zielsetzungen. Warum das so ist, lässt sich eindrücklich am Funktionswandel von Schule darstellen.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ oder auch „non scolae sed vitae discimus“ war über Jahrhunderte Auftrag von Schule. Schüler/innen mit dem lebensnotwendigen Wissen auszustatten als Auftrag der Schule war und ist bis heute gesamtgesellschaftlicher Konsens. Welches Wissen junge Menschen brauchen, um ein „richtiges“ oder „gutes“ Leben zu führen, war zwar immer in einzelnen Punkten strittig, aber insgesamt gab es eine weitgehende Übereinstimmung darüber, was der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule sei und welcher Kanon sich dafür eigne. Dieser Konsens war möglich, weil normative Orientierungen und Werthaltungen existierten, die hohe gesellschaftliche Präge- und Bindungskraft hatten. Sozialer Status, Klassen- oder Schichtzugehörigkeit sorgten für eine Zuweisung in den jeweiligen Schultyp. Arbeiterkinder blieben in der Volksschule, Angestelltenkinder besuchten die Realschule, Beamten-/Akademikerkinder waren für die gymnasiale Laufbahn bestimmt. Für Bourdieu war und ist Schule „ein Faktor sozialen Konservatismus, der die Ungleichheit auf kulturelle Weise legitimiert“¹ Damit waren Rahmungen für die individuellen Biographien vorgegeben, diese Rahmungen lieferten auch die Orientierungen für die Festlegung der Inhalte und Erziehungsziele.

Im Zeitalter der Postmoderne sind die klassischen Sicherheit gebenden Orientierungen, die auch soziale Ungleichheit begründeten, weitgehend weg gebrochen oder von Erosionstendenzen betrof-

¹ vgl. Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, S.21

fen. Postmoderne zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch zunehmende Individualisierung gekennzeichnet scheint. Im Prozess der Moderne entwickelt sich eine Vereinzelung, die die selbstverständliche gesellschaftliche Verortung des Einzelnen in vorgegebenen Strukturen aufbricht. Die Menschen sehen sich vor die komplexe Aufgabe gestellt, „als individuelle Akteure und aktive Konstrukteure ihrer Biographie aufzutreten“². Ein zweites Merkmal der Postmoderne ist die Deinstitutionalisierung in vielen Bereichen, d.h. die zentralen Institutionen Familie und Staat „verlieren ihre handlungsbestimmende und systemstrukturierende Dominanz“³. Ein drittes Merkmal der Postmoderne ist die Erosion der Tradition. „Indem die Selbstverständlichkeit metaphysischer oder macht begründeter Moral und Institutionen entschwindet, werden persönliche Ambitionen, gesellschaftliche Interessen und leitende Normen viel stärker und immer wieder neu rechtfertigungsbedürftig.“⁴

Individuen haben heute stärker als je zuvor die Chancen und gleichzeitig den Zwang, sich ihrer Ziele selbst bewusst zu werden und sie selbst zu setzen. Betrachtet man die sich abzeichnenden Entwicklungslinien von Gesellschaft, so wird deutlich, dass die Gesellschaft der Zukunft die Individuen in wesentlich stärkerem Maße fordert, sich selbst zu verorten und zum Biograph des eigenen Lebens zu werden⁵.

Die Gesellschaft der Zukunft wird

„- eine Wissensgesellschaft sein, in der Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen

- eine Risikogesellschaft sein, in der die Biographie flexibel gehalten und Identität trotzdem gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können

- eine Arbeitsgesellschaft bleiben, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an den Menschen gestellt werden, dabei zu sein...“⁶

Diese beschriebenen Prozesse finden ihren Niederschlag nicht nur auf der gesellschaftlichen Ebene, sondern zeigen sich auch in den Strukturen der Erwerbsarbeit, die sich inhaltlich, strukturell und arbeitsorganisatorisch grundlegend verändern.

2.2 Exkurs: Veränderungen in der Erwerbsarbeit

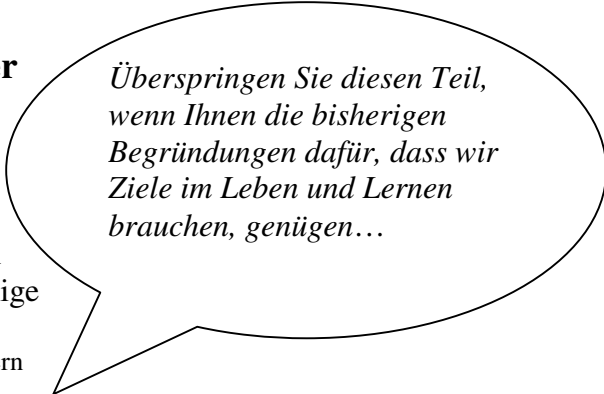
Beispielhaft und schlaglichtartig seien hier einige Einschätzungen genannt:

- Langfristige Arbeitsverhältnisse werden zunehmend durch projektförmige Arbeitsverhältnisse abgelöst

Von Interesse ist nicht der Arbeitsprozess, sondern nur das Arbeitsergebnis. („Wie Du die Arbeit bewältigst, ist mir als Auftraggeber gleichgültig, Hauptsache: das Ergebnis stimmt“).

- Der Arbeitnehmer wandelt sich zum selbstständigen „Wochen- oder Monatslöhner“ bzw. zum „Wanderarbeiter im Cyberspace“

Arbeitnehmer/innen erhalten zunehmend die Freiheit, in projektförmigen Arbeitsstrukturen Arbeitszeit, -ort und Leistungsdichte selbst festzulegen. Wie weit dieser Wandel von der Dauerbeschäftigung zur kurzfristigen Pro-



Überspringen Sie diesen Teil, wenn Ihnen die bisherigen Begründungen dafür, dass wir Ziele im Leben und Lernen brauchen, genügen...

² Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung und Arbeitszeit. In: Dobischat, Rolf u.a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S.17-46

³ ebenda

⁴ ebenda

⁵ vgl. Beck, Ulrich (1983): Risikogesellschaft. Frankfurt

⁶ Bundesjugendkuratorium (2001): Streitschrift Zukunftsfähigkeit. Bonn, S.17

jektarbeit, die immer wieder nur kontraktiert werden muss, fortgeschritten ist, zeigt die abnehmende durchschnittlichen Dauer von Arbeitsverhältnissen, die 1996 nur noch etwas mehr als vier Jahre betragen. Der am schnellsten expandierende Bereich des amerikanischen Arbeitsmarktes besteht aus Menschen, die für Zeitarbeitsagenturen arbeiten“. Inzwischen ist die Zeitarbeitsfirma Manpower mit über 600.000 Beschäftigten zum größten Arbeitgeber der USA avanciert. Mit welcher Geschwindigkeit sich die Normalarbeitsverhältnisse auch in der Bundesrepublik auflösen, zeigt sich daran, dass „noch Anfang der siebziger Jahre .in Westdeutschland einem Nicht-Norm-Beschäftigten fünf Normbeschäftigte gegenüberstanden. Anfang der achtziger Jahre lag das Verhältnis bei 1:4; Mitte der achtziger bereits bei 1:3 und Mitte der neunziger Jahre bei 1:2. Es lässt sich der Zeitpunkt abzeichnen, zu dem Nichtnormbeschäftigung die Normalform sein wird“. (Kommission für Zukunftsfragen des Freistaates Bayern und Sachsen, 1997)

- Es konturieren sich neue Segmentationslinien zwischen Jüngeren und Älteren, Singles und Nicht-Singles

Der junge, familiär nicht gebundene Single wird Arbeitszeit und Leistungsdichte anders definieren können als der ältere Familienvater. Damit ist der Umbau des bisher weitgehend gültigen Senioritätsprinzip in der Entlohnung angelegt. Höhere Einkommen werden von Jüngeren erzielt werden, der Einkommensabbau beginnt mit dem Nachlassen der körperlichen und geistigen Energien bzw. dann, wenn familiäre Verpflichtungen ernst genommen werden.

- Die Arbeitszeitstrukturen für die Beschäftigten flexibilisieren sich

Die Tendenz, eine optimale Maschinenauslastung zu erreichen, also möglichst an sieben Wochentagen im 3- oder 4-Schichten-Betrieb zu arbeiten, führt möglicherweise für den einzelnen Arbeitnehmer zu mehr freier Zeit. Es handelt sich dabei aber um gesplitterte Zeit, die traditionelle gemeinsame Zeit (abends, Wochenende) nimmt seit Jahren ab und wird weiter abnehmen. Die Etablierung bedarfsangepasster Jahreszeitarbeitskonten, orientiert sich an ökonomischen Notwendigkeiten und entzieht dem Individuum die Planbarkeit von Zeit. So arbeiten heute nur noch 42% der Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen, 19% arbeiten Samstags, 12% Sonntags. Die Böckler Stiftung hat am Beispiel von VW Wolfsburg aufgezeigt, welche Konsequenzen sich aus dieser zersplitterten Zeit ergeben. Seit VW die 4-Tage-Woche eingeführt und sie mit 150 Arbeitszeitmodellen ausgestaltet hat, gehen nicht nur die Mitgliederzahlen der Vereine drastisch zurück, darüber hinaus ist der öffentliche Nahverkehr zum Erliegen gekommen, weil der die notwendige Zeitflexibilität nicht leisten kann. Gewinner waren Video-Verleiher und Fitness-Studios. (vgl. Volker Hielscher, Eckart Hildebrandt (1999): Zeitwohlstand in der Flexibilisierungsfalle. In: Mitbestimmung, Heft 3)

- Der äußere Strukturwandel wird begleitet von einem inneren Wandel der betrieblichen Arbeitsanforderungen

Der „Umgang mit Sachen“ (Rohstoffe, Maschinen, Halbfertigkeitsprodukte, Waren) als klassischer Tätigkeits-typus wird abgelöst vom „Umgang mit Daten und Symbolen“ einerseits und vom „Umgang mit Menschen“ andererseits: „Als Folge der Entstandardisierung von Arbeit ändert sich das Verhältnis von Spezialwissen zugunsten von Basiswissen, verliert Detailgeschick an Bedeutung zugunsten eines organisatorisch-technologischen Systemverständnisses und der Adaptionfähigkeit zukünftiger Entwicklungsrichtungen, ist Regelbewusstsein einzubetten in reflexive Identitätsleistungen.“ (Martin Baethge (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung, in: WSI-Mitteilungen, Heft 6) In diesem Sinne verliert Berufserfahrung an Bedeutung.

- Berufsstolz wird zur dysfunktionalen Tugend

Die Bedeutungsverschiebung von erfahrungsbasierten zu wissensbasierten Qualifikationen beschädigt die Basis dessen, was mit „Berufsstolz“ bezeichnet wird, also das Bewusstsein, im Laufe des Berufslebens tragfähige Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erworben zu haben, die anerkannt und zur Weitergabe an Nachfolgenerationen tauglich sind. Erfahrung scheint als „Führer durch die Gegenwart ausgedient zu haben ... Unsere Erfahrung ist nicht mehr in Würde zitierbar“. (Richard Sennett, Der flexible Mensch, Berlin 1998)

- Die Entstandardisierung der Produktion einerseits und die Zunahme der Dienstleistungsberufe andererseits führen zur Auflösung kollektiver Anforderungsstrukturen

Die Gleichförmigkeit und damit Vergleichbarkeit von Arbeitsstrukturen sind nicht mehr gegeben, um so weniger wird das Gemeinsame der Arbeitssituation für den Arbeitnehmer erkennbar. Die Individualisierung der Arbeitsplätze und damit die Individualisierung des Aufstiegs lassen ein Erkennen gemeinsamer Interessenlagen immer weniger zu. Entsprechend scheinen kollektive Interessenvertretungen beispielsweise in gewerkschaftlicher Form nicht mehr sinnvoll. Beträgt der Organisationsgrad in den „altindustriellen“ Bereichen wie Stahl oder Automobilbau noch immer über 80 %, so liegt er in High-Tech-Firmen wie IBM oder Hewlett Packard bei unter 5 %.

- Die Anforderungsstrukturen werden paradox

Die innerbetriebliche Wirklichkeit zeichnet sich in ihren Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen zunehmend durch Paradoxien aus:

„Sei teamfähig – aber setz dich durch“
 „Sei kooperativ – aber schalte deine Konkurrenten aus“
 „Verhalte dich gemeinschaftsdienlich – aber optimiere deine Selbstdarstellung, schließlich muss man dich ja beurteilen“
 (Reinhard K. Sprenger (1996): Das Prinzip der Selbstverantwortung. Frankfurt am Main)

- Der Verkäufer der Arbeitskraft wird zum Anbieter seiner Persönlichkeit.

Die Entwicklung der „human resources“ als Produktionsfaktor verwandelt den/die Arbeitnehmer/in vom Verkäufer seiner Arbeitskraft zum Anbieter seiner Persönlichkeit. Erlaubten taylorisierte Arbeitsschritte noch die Ausprägung einer eindeutigen Gleichung: Ware Arbeitskraft gegen Lohn, so ist das neue Rationalisierungsparadigma gekennzeichnet als Gleichung mit mehreren Unbekannten. Die Bereitstellung der berufsfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist nach wie vor notwendig, aber nicht mehr hinreichende Bedingung.

Exkurs Ende

2.3 Resumee

Resümierend lässt sich festhalten

Sowohl auf der Ebene gesellschaftlichen Verhaltens als auch in der Erwerbsarbeit haben die Chancen, aber auch die Zwänge, eigene Ziele zu setzen und zu realisieren, enorm zugenommen. Welche Auswirkungen damit auf struktureller Ebene verbunden sind, lässt sich wiederum am Beispiel der Schule illustrieren. War Schule Vorbereitung auf eine Fahrt durch das Leben, in dem Verkehrsschilder, Orientierungstafeln und Leitplanken den Weg wiesen und die Gefahr des völligen Verfahrens minimierten, so muss heute Schule auf eine Fahrt vorbereiten, bei der die/der Einzelne nicht nur sich nicht auf Orientierungsschilder, Ge- und Verbote verlassen kann, nein, sie/er muss auch noch in der Lage sein, den eigenen Atlas fürs Leben selbst zu zeichnen und darüber hinaus die richtige Fahrtrichtung wissen. Damit wird beruflicher und persönlicher Erfolg alleine an der Person festgemacht und es entsteht ein Bedarf an Rationalisierung der eigenen Lebensführung, während die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen scheinbar immer irrationaler und unplanbarer werden. Mit den hierbei auftretenden Widersprüchen muss das Individuum umgehen lernen.

Wenn also die handlungsbestimmenden und systemstrukturierenden Funktionen gesellschaftlicher Institutionen weg brechen, wird es zur Aufgabe und Pflicht des Einzelnen, sich seiner Ziele bewusst zu werden und selbstständig Wege zu ihrer Realisierung zu finden.

Für Lernberater/innen ist m.E. ein zumindest grobes Wissen um diese Veränderungstrends in Gesellschaft und Arbeitsmarkt wesentlich. Dieses Wissen macht einerseits deutlich, wie schwierig Zielfindungen von Schüler/innen und Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung innerhalb dieser Veränderungsprozesse geworden ist. Andererseits kann Beratung diese Trends und die darin liegenden Widersprüche und Spannungsfelder aktiv wahrnehmen und im Beratungsprozess berücksichtigen.

Zielfindungen beginnen in der Aus- und Weiterbildungspraxis vielfach mit Formen und Verfahren der Kompetenzbilanzierung als subjektiver Sicherung von lebensbiographisch an ganz unterschiedlichen Lernorten erworbenem Wissen und Können.

2.4 Was ist ein (individuelles) Ziel?

2.4.1 Definitionen und die Frage, von wessen Zielen wir im Beratungsprozess reden?



Als allgemeine Definition lässt sich festhalten:

*Ein Ziel ist die klare Vorstellung und Beschreibung davon,
was ich am Ende einer bestimmten Handlung oder
nach Unterlassung einer bestimmten Handlung
nach einer gewissen Zeit
erreicht haben will.*

*Ziele beruhen also auf antizipierten Zuständen und Ereignissen,
die für eine Person von Bedeutung sind.*

Wenn wir hier von individuellen Zielen sprechen, so liegt es nahe, gleich die Frage aufzuwerfen, von wessen individuellen Zielen wir sprechen. Im Lernberatungsgespräch treffen zwei oder gar mehrere Individuen mit ihren Zielen zusammen, die Teilnehmer/innen/Schüler/innen und der/die Dozent/in/Lehrer/in. Vergleichbar mit Lern-/Lehrsituationen lohnt also auch hier eine kurze Thematisierung unterschiedlicher individueller Ziele. Blicken wir dazu in die Schuldidaktik: Die Schuldidaktik unterscheidet zwischen *Lehrzielen und Handlungszielen*⁷, die auf unseren Kontext bezogen werden können. Beziehen wir diese gleich auf uns, dann sprechen wir von Beratungszielen aus der Perspektive des Beraters/der Beraterin und von Planungs- und Handlungszielen, die für die Perspektive der Nutzenden des Lernenden stehen.

Mit unseren Beratungszielen beschreiben wir die mit dem Beratungsprozess intendierten Absichten. Wir geben also an, welche Sach-, Sozial- und Handlungskompetenzen unsere Ratsuchenden aktivieren sollen, um ihre eigene weitere Lebensplanung verfolgen zu können.

Die Planungs- und Handlungsziele beschreiben einerseits die Absichten, Motive und Gründe, deretwegen sich ein Ratsuchender/eine Ratsuchende mit dem eigenen Lernen beschäftigt, andererseits bringen sie die situationsabhängigen Interessen und Bedarfe der Ratsuchenden zum Ausdruck und sind in der Regel auf eine umzusetzende Handlung in Bezug auf die weitere Lebensplanung bezogen.

Wenn in unserem Zusammenhang die Formulierung individueller Ziele aus der Perspektive der Ratsuchenden in den Mittelpunkt gestellt ist, wir hier aber Beraterziele mit in den Blick rücken, so soll durch diese Unterscheidung eine begriffliche Voraussetzung dafür hergestellt werden, die Nutzenden des Lernberatungsgesprächs als aktive und handelnde Subjekte im Beratungsprozess in den Blick zu nehmen. Die entscheidende Frage für den Berater/die Beraterin lautet, ob und wie weit es gelingt, eine strukturelle Übereinstimmung zwischen seinen/ihren Beraterzielen und den Planungs- und Handlungszielen der Lernenden herzustellen. Dabei kann es nicht darum gehen, im Beratungsprozess jederzeit in edler Harmonie und Eintracht am selben Stricke zu ziehen. Ein offenes Austragen von Interessen- und damit auch Zielgegensätzen bis hin zum Recht des ‚Rataufsuchenden‘, Beratungsgegenstände auszuschlagen, muss antizipiert und im interaktiven Beratungssetting kultiviert werden.

Unsere Zieldefinition bedarf entsprechend weiterer Präzisierungen:



Sich Ziele setzen heißt, Aufmerksamkeit und Handeln auf die wichtigen und richtigen Dinge zu konzentrieren.

Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, nach welchen Kriterien Ziele formuliert werden können und sollen.

⁷ vgl. u.a. Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Frankfurt am Main, S.90

2.4.2 Kriterien für Zielformulierungen

In der Literatur haben wir mehrere Beschreibungsarten in Bezug auf „Qualitätskriterien für Zielformulierungen“ gefunden, von denen wir Ihnen drei anbieten wollen. Die Erste:

Um mit Zielen realistisch arbeiten zu können, müssen sie besondere Eigenschaften haben.

Sie müssen

- **realistisch, d.h. erreichbar sein,**
- **beeinflussbar sein – durch mich und/oder andere,**
- **transparent sein – für mich und meinen Berater/meine Beraterin,**
 - **in ihrer Zahl überschaubar sein,**
- **irgendwie, am besten schriftlich festgehalten sein, damit ich (und andere) Erfolge und Misserfolge bemerken kann (können)⁸.**

Der Blick in die Praxis zeigt: So wichtig es ist, individuelle Ziele konkret zu formulieren, so schwierig ist das auch. Versuchen Sie es selbst:

Was möchte ich mit der Beschäftigung mit dem Lernberatungsgespräch erreichen?

Überprüfen Sie jetzt Ihre Ziele bzw. Zielformulierungen unter Anlegung der Zielbeschreibungskriterien

realistisch
beeinflussbar
transparent
in der Anzahl überschaubar

Die Lernberatungspraxen zeigen, dass das Formulieren von Zielen Menschen unterschiedlich leicht oder schwer fällt, abhängig von dem jeweiligen Lebenskontext, von der Intensität des Entscheidungsdrucks und vom Gewöhnungsgrad in Bezug auf selbstreflexive Verfahren.

Im Lernberatungsgespräch gilt es deshalb, mit den richtigen Fragen zu helfen, die Beweggründe für Lernen, die Lerninteressen und ähnliche Darstellungsebenen in Richtung von Zielen zu konkretisieren. Ziele als Brücke vom Sichtbarmachen von Kompetenzen und persönlicher Standortbestimmung hin zum Beschreiten konkreter Gestaltungsschritte müssen Kraft entfalten. Damit sie Kraft entfalten können, sollten sie einige weitere Kriterien erfüllen⁹:

⁸ Birkenbihl, Vera (o.J.): ALPHA Video Kommunikation. Videocassette.

⁹ vgl. Fischer-Epe, Maren (2003): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Hamburg, S. 70ff

Ein Ziel sollte

- *positiv*
- *attraktiv-motivierend*
- *konkret-messbar*
- *selbst-erreichbar und*
- *ökologisch sein*

Positiv meint, dass ein bestimmter Zustand für erstrebenswert erachtet wird und erreicht werden will. Beispiel: "Ich will nicht..." oder „Ich möchte es in Zukunft vermeiden, dass ...“. Dies ist eine Negativbeschreibung, eine „Weg-von-Motivation“. Positiv formuliert als „Hin-zu-Motivation“ lautet die Formulierung: „Ich will...“ oder „Für meine Zukunft nehme ich mir vor, dass...“

Attraktiv-motivierend verweist auf den Reiz, den Gewinn, die Bedürfniserfüllung, die mit dem Verfolgen dieses Zieles erreicht werden können.

Konkret-messbar meint eine Operationalisierung der Sicherstellung in Form von Zahlen, Daten, Fakten und zirkulären Fragen, mit denen Erfolgskriterien für die Zielerreichung formuliert werden.

Selbst-erreichbar zielt auf die realistischen Ansatzpunkte für die eigene Veränderung und markiert auch erforderliche Rahmenbedingungen und Supportstrukturen der Zielformulierung. Selbst-erreichbar soll also nicht missverstanden werden, auf Support zu verzichten!

Die Prüfung, ob ein Ziel *ökologisch* sinnvoll und vertretbar ist meint, sich mit den Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen, die mit dem Erreichen des Zieles verbunden sein können, zu befassen. Es geht also auch um den „Preis“, um die Konsequenzen, die ich bedenken muss, wenn ich ein Ziel anstrebe.

Schließlich sei noch ein letztes Beschreibungsmodell, das *SMART-Modell* vorgestellt werden, das auch brauchbare Zielformulierungskriterien formuliert:

- **Spezifisch-konkret:** Klar definierter, eingegrenzter Ausschnitt des angestrebten Zustands, einfache eindeutige Formulierung.
- **Messbar:** Gibt es Kriterien, die angegeben, beobachtet, angefragt oder gezählt werden können?
- **Akzeptabel/attraktiv-motivierend:** Einig über Ziel? Klienten zum Handeln motiviert? Aufforderungscharakter? Emotional eingebunden?
- **Realistisch:** Richtig dosiert? Selber erreichbar? Alle Ressourcen vorhanden?
- **Terminiert:** Termin für Zielerreichung festgelegt?

Hilfreich zur Orientierung über verschiedene Zielarten kann folgende Einteilung in *Zielkategorien* sein:

Leitziel: allgemeine, übergeordnete, weitreichende Ziele – Grundausrichtung.

Leitziele beschreiben Idealzustände (Visionen), lösen positive Emotionen und innere Bilder aus, sind attraktiv und stellen eine Herausforderung dar, lösen Ideen aus, inspirieren und regen an, sind leicht verständlich und positiv formuliert.

Mittlerziele: Teilziele auf dem Weg zum Leitziel, Schritte auf dem Weg zur Konkretisierung.

Mittlerziele stellen positiv besetzte Herausforderungen dar, wecken Ideen und sind offen genug für Handlungsziele, decken zusammen das Leitziel ab, hebeln sich nicht gegenseitig aus, sind leicht verständlich und positiv formuliert und in ein grobes Zeitraster eingeordnet.

Handlungsziele: dem konkreten Handeln vorgeschaltete Ziele, Orientierung für die Praxis.

Handlungsziele lassen möglichst wenig Spielraum (im Gegensatz zu Leitzielen), sind eindeutig und positiv formuliert und erfüllen die SMART-Kriterien (siehe oben).

2.5 Wie kann die Formulierung individueller Ziele beratend gestützt werden?

Dazu zunächst ein sicherheitsgebender Blick in die Praxis: Das Lernberatungsgespräch kann erhebliche Anstöße geben, Ziele zu entwickeln und zu konkretisieren. Gute Fragestellungen können erheblich dazu beitragen, dass Schüler/innen und erwachsene Bildungsteilnehmende Ziele im Sinne der vorne aufgeführten Qualitätskriterien herausarbeiten und für sich überprüfen.

2.5.1 Den Zielformulierungen Kraft verleihen

Einge reflexiven Fragestellungen mögen Berater/innen unterstützen, wenn sie den Zielfindungsprozess ihrer Schüler/innen oder anderer Lernenden anstoßen und begleiten möchten. Aus Praxen kennen wir z.B. den Gesprächseinstieg über ein Szenario, das sich Zukunftstraum nennt und das ebenso mit sprachlichen als auch nicht-sprachlichen Mitteln die Lernenden in eine zukünftige Zeit (z.B. vor der Prüfung, nach der Ausbildung, nach der Weiterbildung....) versetzt. Diese Methode kann als Einstieg in einem dialogischen Setting (Einzelberatung) oder in einem Gruppensetting mit den Fragen beginnen:



Was möchten Sie (bis zum.....) erreichen? Was soll anders sein, wenn Sie dies (dieses Ziel) erreicht haben? (Methode sprachlich, zeichnerisch, Collage-Verfahren u.ä.)

Die nachfolgende Tabelle zur beratenden Begleitung der Zielfindung kann praktisch sehr unterschiedlich genutzt werden. Sie kann das eigene Gesprächshandeln als Berater/in leiten; sie kann aber auch für Lernende aufbereitet werden als Impuls, den sie im Gruppen-Beratungsprozess nutzen können.

Qualitätskriterium	Beratungsfragen zur Einlösung der Qualitätskriterien
Von der Negativ-Formulierung zur Positiv-Formulierung	Was werden/würden Sie stattdessen tun? Angenommen, das Problem ist gelöst, was würden Sie anders machen als jetzt? Angenommen, das Problem ist gelöst, wie würden Sie sich dann fühlen?
Von der unpräzisen, unattraktiven Formulierung zur attraktiv-motivierenden Formulierung	Was macht dieses Ziel reizvoll für Sie? Was hätten Sie dadurch für sich und Ihr Leben gewonnen? Welches wichtige Bedürfnis wäre dadurch erfüllt? Welches „Bild“ fällt Ihnen zu diesem Ziel ein?
Den Konkretionsgrad des Zieles steigern	Was wollen Sie genau? Wie würden Sie das im Einzelnen tun? Wann, wo, mit wem, wie oft, wie lange? Woran würden Sie merken, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?

	Woran würden andere (z.B. Ihre Frau, Ihre Kinder, Ihr Chef...) merken, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?
Selbst-Erreichbarkeit des Zieles prüfen	<p>Ist das Ziel realistisch erreichbar?</p> <p>Liegt die angestrebte Veränderung in Ihrer Macht / Ihrem Einflussbereich?</p> <p>Was könne Sie selber dazu tun, um auf dem Weg zu diesem Ziel einen Schritt weiterzukommen?</p> <p>Was machen Sie anders, wenn das Ziel erreicht ist?</p> <p>Was würde X sagen, was Sie anders machen?</p> <p>Wo brauchen Sie Unterstützung auf dem Weg zum Ziel? Von wem?</p>
Ökologie des Zieles	<p>Angenommen, Sie haben das Ziel erreicht: Welche Wirkungen und Nebenwirkungen erzielen Sie damit in Ihrem Umfeld und bei sich selbst?</p> <p>Was ist der Preis der Veränderung?</p> <p>Was geben Sie damit auf? Was wird evtl. schwieriger?</p> <p>Wer könnte Einwände haben? Welche Bedeutung haben diese Einwände und wie wollen Sie mit diesen umgehen?</p> <p>Passt das Ziel zu Ihren Wertvorstellungen und zu Ihrem Selbstverständnis?</p> <p>Passt das Ziel zu Ihren übergeordneten Zielen?</p>

2.5.2 Wege zum Ziel und danach...

Das auf nächster Seite befindliche Arbeitsblatt hat sich bewährt, im Gruppenkontext das Thema „Meine Ziele und die nächsten Schritte“ einzusetzen. Es basiert auf vier Schritten:

1. Standortbestimmung
2. Ziel
3. Aktion
4. Ergebnis-/Erfolgskontrolle

2.6 Vom Beweggrund zum Ziel: Das Lernberatungsgespräch ist nur ein Kernelement

Das Lernberatungsgespräch als Intervention, das Entwickeln/Finden subjektiver Ziele zu unterstützen, wurde für diesen Reader ausgewählt, weil das Thema ‚subjektive Lernziele‘ aus den Praxen als ebenso wichtig als auch problematisch beschrieben wird und in der Folge viele Gehversuche entstanden, die der Frage nachgingen, wie Lernende beratend begleitet werden können, um ihre eigenen Ziele formulieren, verfolgen, überprüfen zu können. Das Lernberatungsgespräch ist dabei ein strukturierendes Kernelement mit seinen beschriebenen Potenzialen. Ein oder zwei oder drei isolier-



Büro für Berufliche Bildungsplanung, R. Klein und Partner GbR
Große Heimstraße 50, 44137 Dortmund, www.bbb-dortmund.de

te Lernberatungsgespräche werden jedoch nicht ausreichen, das Lernthema Ziele nutzbringend für den SOL-Prozess der Lernenden zu gestalten. Wege zur Zielfindung in Lern-/Lehrprozessen bergen einige zu didaktisierenden Fragen, die im Gesamtsetting ihren Raum haben.

Wie erreiche ich meine Ziele und Teilziele?

Wo stehe ich?
Was kann ich?



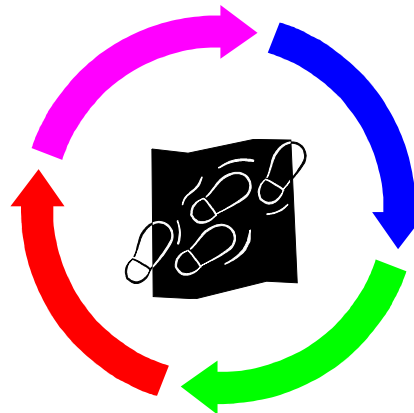
Wo will ich hin?
Was möchte ich erreichen?
Welchen Weg gehe ich?

1. Standortbestimmung



4. Erfolgskontrolle

Jeder muss seinen Weg gehen, um sein Ziel zu erreichen!



2. Ziel



Ich gehe den Weg!

3. Aktion

Zur Relativierung der Leistungskraft des Lernberatungsgesprächs resp. der didaktischen Verortung seien hier abschließend noch einmal die relevanten Fragen in selbstreflexiver Form (Lernende) vorgestellt, die im jeweiligen Bildungsteam zur Bearbeitung anstünden (Quelle: Klein/bbb-Methodenpool 2003).

1. Schritt: Warum bin ich hier? Was möchte ich erreichen?

Meine Beweggründe

(Reflexionsbogen entwickeln, Reflexionsgespräch führen, Widerstände aufgreifen: Welches Setting wählen wir warum?)

2. Schritt: Was erwartet mich hier?

Transparenz des Bildungsangebots und der damit verbundenen Anforderungen herstellen

(Transparenzbögen, Übersichten über Lerninhalte, Lernphasen, Lernanforderungen erstellen und in der Gruppe vorstellen/besprechen; Welches Setting wählen wir warum?)

3. Schritt: Was bringe ich mit?

Bewusstsein über erworbene Kompetenzen schärfen

Reflexion über biographisch erworbene Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (im/für das Berufsleben und im/für das Leben außerhalb von Arbeit). Z.B.

- Qualifikations- und Kompetenzprofil (entwickeln, anbieten, Durchführung begleiten)
- Bilanzierung: was kann ich/ wie gut?
- Konsequenzen ziehen: Realistisches Einschätzen bedarf der Unterstützung durch Auszubildende/Beratende; Herausforderung: ‚Mut zum ehrlichen Feedback ohne zu entmutigen‘

(Welches Setting wählen wir warum?)

4. Schritt: Was habe ich über mich selbst erfahren?

Zwischenbilanz ziehen

- Was ist mir aus dieser/diesen Tätigkeit/en nachhaltig über mich in Erinnerung?
- Meine mir wichtigen Qualifikationen und Kompetenzen sind: fachlich/ sozial/ personal
- Welche dieser Qualifikationen und Kompetenzen muss ich für meine berufliche und private Zukunft noch ausbauen? (Abgleich mit den Anforderungen des Berufs/der Tätigkeit/den Anforderungen der Bildungsmaßnahme)

(Welches Setting wählen wir warum?)

5. Schritt: Wo will ich konkret hin? Welche (Lern-)ziele habe ich?

Von den Beweggründen zu den Zielen: Formulierung von Zielen in der Bildungsmaßnahme

6. Schritt: Was weiß ich über mich als ‚Lernende/r‘?

Dem eigenen Lernen auf die Spur gehen

(Reflexion von erworbenen Lernhaltungen, Lerntyp, Lernstrategien usf.)

Welches Setting wählen wir warum?)

Methodenbeispiel: Ein ganz gewöhnlicher Arbeitstag/ Maßnahmenmetag

- Welche Tätigkeiten habe ich heute ausgeübt?
- Mit wem bin ich in Kontakt gekommen? Mit wem habe ich zusammengearbeitet?
- Wie waren die Arbeitsbedingungen? (draußen, drinnen, laut, ruhig, hektisch, alleine, Schmutz, belastend,...)
- Welche fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten waren für diese Tätigkeit erforderlich?
 - besonders gut kann ich...
 - noch besser Lernen muss ich...
- Welche Fähigkeiten brauchte ich für die Zusammenarbeit?
 - Was ist mir da leichtgefallen?
 - Was fand ich schwierig?
- Welche Fähigkeiten sind wichtig, um mit den Arbeitsbedingungen klar zu kommen?
 - Welche dieser Fähigkeiten bringe ich mit?
 - Wo stoße ich an meine Grenzen?

7. Schritt: Was habe ich hier in der letzten Lernphase/am heutigen Tag für mich dazu gewonnen?

Reflexion aktueller Lern-/Lehrsituationen (Fachlich, sozial, Arbeits- und Lernbedingungen)

- Ein ganz gewöhnlicher Arbeitstag (Reflexions- und Feedbackmethoden entwickeln).
- Was habe ich über mich erfahren?
- Welche Konsequenzen ziehe ich daraus?
- (Welches Setting wählen wir warum?)

3 Blick in Praxen

3.1 Vorbereitung von Lernberatungsgesprächen

Wie bereits verdeutlicht sprechen wir vom gezielt geplanten und vom ‚beiläufigen‘ Lernberatungsgespräch. Bei den gezielt geplanten Lernberatungsgesprächen entwickelt sich vor allem in schulischen Kontexten eine Praxis der leitfragenorientierten reflexiven Vorbereitung auf das Gespräch. Abhängig vom Gesamtsetting erfolgt diese Vorbereitung in Verbindung mit dem Lerntagebuch oder als gesondertes Reflexionsangebot. Zwei Beispiele sind hier angefügt. Bei beiden wird deutlich, dass es sich um Prozessdokumente handelt, d.h. es werden Fazits gezogen und Vereinbarungen für späteres Controlling.

Beispiel 1 kommt aus der allgemeinbildenden Schule (Gymnasium). Anlass war die Zusammenführung von zwei Kursen in einen Kurs.

Beispiel 2 kommt aus der Pflegeausbildung und wurde freundlicherweise von Frau Margret Windolph, Krankenpflegeschule St. Josefs-Hospital Wiesbaden zur Verfügung gestellt. Wir bitten um ordentliche Zitation!

Achtung: Das Original-Layout wurde aus Platzgründen leicht verändert!

Beispiel 1: Lernberatung Philosophie 12

Bitte bearbeite den Bogen nach bestem Wissen zur Vorbereitung des Beratungsgesprächs. Der Bogen verbleibt am Ende in deinem Besitz als weitere Lernhilfe. Nur der untere Abschnitt geht an mich.




1. Mir macht in Philosophie Spaß:


 Alles



 Vieles


 Wenig

2. Besonders interessant fand ich das Thema/die Themen:




3. Gut behalten habe ich (Stichworte):



4. Ich gebe mich gerne mit schwierigen Texten ab.
 nicht gerne

5. Ich verstehe philosophische Texte am besten, wenn ich sie
 alleine
 in einer Kleingruppe
 im Plenum bearbeiten kann.

5.a An schwierige Texte gehe ich in der folgenden Weise heran:



6. Ich brauche eine methodische Hilfe, um Texte zu verstehen.
 Ja
 Nein
7. Mit abstrakten Gedanken (die ich nicht sofort auf Beispiele anwenden kann) habe ich
 keine Probleme
 Probleme
8. Mir hilft es, wenn vom Lehrer/von Mitschülern folgende Hilfen gegeben werden:
 Worterklärungen
 grafische Verdeutlichungen
 Beispiele
 sonstiges: _____
9. Ich möchte am liebsten alle phil. Gedanken mit meiner Lebenswirklichkeit (meinem Alltag) verbinden.
 Ja
 Nein
10. Es hilft mir, wenn ich einen Philosophen zeitlich einordnen kann.
 Ja
 Nein
11. Die HA für Phil. mache ich
 gerne
 ungern
 sofort
 abends
 zwischendurch
 gar nicht.
12. Ich beschäftige mich auch außerhalb der Schule gelegentlich mit philosophischen Gedanken, und zwar:



Fazit des Gesprächs:

----- hier abtrennen -----

Name: _____ Fazit in Stichworten (Wdh.):

Unterschrift:

SchülerIn

Lehrer

Beispiel 2: Lernberatungsgespräch (Lernort Schule) Krankenpflegeschule am St.Josefs-Hospital,
Wiesbaden

M.W. 11/05



Name: _____ Kurs: _____

Lehrkraft: _____ Datum: _____ Zeitpunkt: _____

Bitte bearbeiten Sie den Bogen zur Vorbereitung des Lernberatungsgesprächs und nehmen Sie dabei ihr Lerntagebuch zur Hilfe. Überlegen Sie, welche Bereiche für Sie in einem Gespräch wichtig sein könnten.

1. Themen:

Vergegenwärtigen Sie sich die Lerninhalte der Theorie und unseres Themenpools (Pflegerie).

1.1 Besonders interessant fand ich das Thema / die Themen:

1.2 Bei welchen relevanten Themen habe ich den Eindruck, bisher gut gelernt zu haben?

1.3 Bei welchen relevanten Themen sehe ich für mich noch Lernbedarf?

**1.4 In welchen Themenbereichen benötige ich Unterstützung?
Wie könnte ich diese Unterstützung bekommen?**

2. Lernanalyse:

2.1 Ich bin mit meinem Lernprozess zufrieden...



0

0



0

0



0

(Für mein Lernen war eher förderlich / eher hinderlich...)

2.2 Welche Lernergebnisse waren für meinen Lernprozess wichtig?

2.3 Welche Arbeitsformen unterstützen mein Lernen?

2.4 Welche Formen der Arbeit bzw. Zusammenarbeit im Kurs waren für mich produktiv?

2.5 Welche Schwierigkeiten konnte ich beim Lernen feststellen - habe ich evtl. eigene Lösungen dafür entwickelt?

2.6 Welche Lernstrategien / Methoden wären für mich noch hilfreich bzw. könnten den Aneignungsprozess des Lernens positiv beeinflussen?

2.7 Die Vertiefung der Themen gehe ich in folgender Weise an...

2.8 Ich fühle mich mit den Anforderungen der Theorie unter- oder überfordert?



0

0



0

0



0

3. Ziele:

Es geht darum, sich für den nächsten Monat Ziele zu setzen, die die Themenbearbeitung oder mein Lernverhalten betreffen.

3.1 Welche Ziele möchte ich im nächsten Monat/Monaten erreichen?

3.2 Welche Maßnahmen ergreife ich, um diese Ziele zu erreichen?

3.3 Wie überprüfe ich, ob oder inwiefern ich die Ziele erreicht habe?

3.4 Wo wünsche ich mir Unterstützung?

4. Was ich sonst noch besprechen möchte / Anregungen:



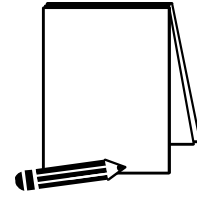
Name: _____ Kurs: _____

Lehrkraft: _____ Datum: _____ Zeitpunkt _____

Fazit des Gespräches:

Auszubildende / Auszubildender:

Kursleitung:



Literatur

Lernberatungskonzeption (eine Auswahl)

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie 1998: Lernberatung. Baltmannsweiler

Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg.) 2005: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler (*das Grundlagenwerk, ausgezeichnet mit dem Preis für Innovation des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung 1999*)

Epping, R./Klein, R./Reutter, G. 2001: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen, Bielefeld (*vor allem lernbiographische Methoden, kompetenzbilanzierende Methoden u.ä. praxisorientiert beschrieben.*)

Klein, Rosemarie / Reutter Gerhard u.a. 2002: Fallbeschreibungen gelebter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. Arbeitsbericht Nr. 38, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Auch unter: www.bbb-dortmund.de/download (8 Praxiskonzepte vorgestellt und analysiert)

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard 2002: Analyse realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung. In: QUEM-Bulletin 3/2003, S. 10-12

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard 2003: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold/Schüssler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler. S. 170-186

Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard 2004: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Erwachsenenbildung – Voraussetzungen in den Weiterbildungseinrichtungen. In: Rohs, Matthias / Käßlinger, Bernd: Lernberatung in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung: Ansätze und Praxisbeispiele. Waxmann Verlag

QUEM (Hrsg.) 2005: Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-Report, Heft 90, kostenlos zu beziehen bei: ABWF, Storkower Str. 158, Berlin www.abwf.de

Beratungsansätze

Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2004): Handbuch Beratung. Bd. 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt-Verlag

Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2004): Handbuch Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag

Nestmann, Frank (Hrsg.) (1997): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen: Dgvt-Verlag,

Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Phasen des Beratungsprozesses. In: Krause, Christina/ Fittkau, Bernd/ Fuhr, Reinhard/ Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 73-84

Lösungsorientierte Beratung

Bamberger, Günter G. (2001): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch, 2. Aufl. Weinheim: Beltz

Bamberger, Günter G. (2004): Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Handbuch Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 737-748

Fittkau, Bernd (2003): Ressourcenaktivierende Kurzzeit-Beratung. In: Krause, Christina/ Fittkau, Bernd/ Fuhr, Reinhard/ Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 143-150

Geisbauer, Wilhelm (Hrsg.) (2004): Reteaming. Methodenhandbuch zur lösungsorientierten Beratung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag

Nestmann, Frank (2004): Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Handbuch Beratung. Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 725-735

Thiel, Heinz-Ulrich (2003): Lösungsorientierte und neurolinguistische Beratungsansätze. In: Krause, Christina/ Fittkau, Bernd/ Fuhr, Reinhard/ Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh