

3 Lernberatung im Kontext

Der Begriff und die damit verbundene didaktische Praktik ‚Lernberatung‘ erfuhr in den letzten Jahren in der Erwachsenen- und Weiterbildung neuen Aufschwung, nachdem sie zu Beginn und Mitte der achtziger Jahre schon einmal Konjunktur hatten.¹ Mit diesem ersten Aufschwung war Lernberatung konzipiert worden als eine erwachsenenpädagogische Tätigkeit, die sich insbesondere auf die Lernschwierigkeiten und Lernblockaden von Teilnehmenden an der institutionalisierten Erwachsenen- oder Weiterbildung bezog. Insofern Lernberatung bezogen war auf sogenannte bildungsferne und lernungewohnte Teilnehmerinnen, fokussiert sie in den achtziger Jahren Lernschwierigkeiten und Lernblockaden (vgl. Kemper und Klein 1998).

In einer ersten Annäherung kann verallgemeinernd formuliert werden, dass Lernberatung gegenwärtig verstanden wird als methodisch-didaktisches Verfahren, das Professionelle einsetzen können, um Lernende zu unterstützen, ihre Lernkompetenzen und Lernerfahrungen zu erweitern und ihre Lernprobleme zu bearbeiten. Die hier vorgenommene allgemeine Fassung von Lernberatung zeigt gegenüber den achtziger Jahren eine Erweiterung des begrifflichen Rahmens an. In der Literatur wird die Verschiebung sprachlich verknüpft mit der Veränderung der erwachsenenpädagogischen Perspektive: Lernberatung soll nun weniger defizitorientiert arbeiten als vielmehr ressourcenorientiert (vgl. Kossack 2005: 49).

Wie schon Aurin in den siebziger Jahren feststellt, erhält Beratung mehr und mehr Bedeutung vor dem Hintergrund von Individualisierung und Differenzierung des Lernens (vgl. Aurin 1975: 366). Nun wird in den siebziger Jahren in aller Regel noch nicht von ‚Selbstgesteuertem Lernen‘ gesprochen, aber doch und darin kann eine Entwicklungslinie entdeckt werden, vom Lebenslangen Lernen und den damit einhergehenden Veränderungen

1 Das Konstrukt ‚Beratung‘ wie seine Praxen haben insgesamt Hochkonjunktur. (Vgl. hierzu z.B. Fuchs und Pankoke 1994, König et al. 2005).

hinsichtlich des Erwerbs, der Entwicklung und dem Erhalt von Qualifikationen sowie Kompetenzen (damals noch sogenannte Schlüsselqualifikationen oder extrafunktionale Fähigkeiten). Ebenfalls schon zu Beginn der siebziger Jahre rücken die sogenannten Selbstlernzentren in den Blickpunkt. Es ist frappierend wie ähnlich die Argumentation zu den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten des Selbstlernens schon 1970 bei Tietgens auftaucht. In dem Band zu den ‚Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung‘ stellt Tietgens die Möglichkeiten des Selbstlernens vor. „In qualifizierter Weise lernen zu können, ohne an eine bestimmte Zeit gebunden zu sein, aber durch informelle Kleingruppen oder Berater gestützt zu werden, gibt bis jetzt unerschlossene Impulse frei.“ (Tietgens et al. 1970: 87) Man hört in der Sprache zwar den Optimismus, der die beginnenden siebziger Jahre kennzeichnet – aber zugleich unterscheidet sich die Aussage nur wenig von dem, was in den neunziger Jahren an Hoffnungen und Aussichten mit ‚Selbstlernprozessen‘ verbunden wurde. Auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen waren vor mehr als dreißig Jahren schon sichtbar. So spricht Tietgens von den beschleunigten gesellschaftlichen Veränderungen und der weitergehenden Differenzierung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 20 ff.) und eben insbesondere auch von veränderten Lernbedingungen.

„Das SLZ [Selbstlernzentrum PK] ist die Institutionalisierung der Tendenz zur Individualisierung des Lernens und zur Nutzung der technischen Möglichkeiten [...] Entscheidend ist,

- daß die Zugangsschwelle zum Lernen niedriger wird,
- daß der Lernende den Zeitpunkt seines Lernens selbst wählen kann,
- daß qualifiziertes Arbeitsmaterial bereitsteht,
- daß eine Beratung möglich ist.“ (Ebd.: 88)²

Beratung erhält in einer Gesellschaft, die erhöhte Unsicherheiten und Risiken für ihre Elemente (Individuen) bereithält, grundsätzlich einen größeren Stellenwert. Lernberatung ist dann wiederum eine spezifische Form pädagogischer Beratung. Pädagogische Beratung wird mindestens seit Mitte der 1960er, insbesondere aber seit Mitte der 1970er Jahre, als strukturelles Element pädagogischen Handelns genannt, dass die Individuen in ihren lebenslangen Lernprozessen begleiten und unterstützen soll. Der neuerliche Aufschwung der Lernberatung, also der Entwicklung neuer Lernberatungsansätze, mithin der disziplinären Verständigung über die Bedeutung, Funktion und Aufgabe von Lernberatung, steht aber vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um das Konstrukt ‚selbstgesteuertes Lernen‘. Die Popularität der Diskussion um das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ steht in Kontinuität mit der des ‚Lebenslangen Lernens‘ und verdankt sich wenigstens drei Pa-

2 Der Bezug auf die freie Wahl der Zeit scheint schon für Tietgens, wie später auch für Weinert ein zentraler Punkt zur Bestimmung von Selbstlernprozessen zu sein (vgl. Weinert 1982: 102).

rametern, die als Folie der Wirkungsmächtigkeit dieser Diskussion beschrieben werden können.

Zum einen kann seit den sechziger Jahren in immer neuen Variationen im ökonomischen Diskurs eine Tendenz beobachtet werden, die darauf zielt, die Person als Arbeitskraft, das sogenannte Humankapital in neuartiger Weise zu vereinnahmen. Es soll flexibel auf eine zunehmende Beschleunigung der Veränderung der Produktions- und Informationsprozesse hin reagieren. D.h., das sogenannte Humankapital soll möglichst schnell diese Veränderungen aufnehmen, indem es sich auf die neuen Anforderungen einstellt, also lernt mit diesen umzugehen (intellektuelle und physische Mobilität), um sich in diesen permanenten Veränderungen angemessen bewegen zu können. Beides soll durch Lernprozesse gewährleistet werden. Lernen wird zur lebenslangen Zumutung.³ Da Lernprozesse im traditionellen Rahmen einen hohen organisatorischen und ökonomischen Aufwand verlangen (alle Beteiligten müssen sich an einem festgelegten Ort, zu einer festgelegten Zeit einfinden, um gemeinsam an einem Vermittlungsprozess teilzunehmen, der zusätzlich durch eine professionelle Dozentin strukturiert und unterhalten wird), verwundert es nicht sehr, dass einhergehend mit diesem gesellschaftlichen Wandlungsprozess, der Aufwand, die Kosten und die scheinbar mangelnde Flexibilität des traditionellen didaktischen Settings unter Druck geraten.

Das selbstgesteuerte Lernen, soweit es als individuelles Lernen verstanden wird, kann insofern als eine Form gesellschaftlicher Rationalisierung verstanden werden. Das traditionelle Setting wird aufgegeben zugunsten kleinerer, flexibler und mobiler Lernsettings (z.B. WBT, CBT etc.). Die Vorteile liegen klar auf der Hand: Ein CBT erfordert keine herkömmliche Bildungsinstitution, da diese keine Lehrangebote sowie Lehr- und Lernräume mehr bereitstellen müssen und ebenso wenig sind Professionelle als ‚Lehrer‘ und Gestalter des didaktisch-methodischen sozialen Raumes erforderlich. Man benötigt diese höchstens noch für die Konzeption eines CBT. Für die informationstechnologische Umsetzung ist die Profession selbst allerdings weder zuständig noch kompetent. Man stelle sich die frei werden Ressourcen vor. Eine Dozentin ist nicht mehr gebunden an eine Gruppe zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum, sondern frei.

Dieser Rationalisierungsdruck, der nichts anderes ist als der Effekt eines Modernisierungsprozesses, geht einher mit einer gesamtgesellschaftlichen Modernisierung, die wie von Beck in den 1980er Jahren charakterisiert, zentral auch ein Individualisierungsprozess ist. D.h. die schon modernisierten sozialen Einheiten (z.B. Kleinfamilie) verlieren tendenziell ihre gesellschaftliche Funktion und werden weiter ‚verkleinert‘ und mobilisiert im je einzelnen Individuum. Dieses wird verbunden mit ‚neuen‘ Werten

3 Vgl. z.B. hinsichtlich der Ambivalenz der Durchsetzung des Lebenslangen Lernens Wittpoth 1997: 25.

wie Flexibilität und Mobilität. Dieser Modernisierungs- bzw. Individualisierungsprozess, der hier nur angedeutet wird stellt den Hintergrund dar, vor welchem die Weiterbildung unter den weiter oben beschriebenen Rationalisierungsdruck gerät (vgl. Beck 1986, Beck et al. 1996, Loo und Reijen 1992).

Ein weiterer Parameter, der innerhalb der Disziplin bedeutsam ist hinsichtlich der Popularität des Konstruktes ‚selbstgesteuertes Lernen‘, ist das Aufkommen sogenannter konstruktivistischer Theorieperspektiven in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenpädagogik⁴. Gerade im Hinblick auf didaktische Theoriebildung passen die konstruktivistisch orientierten Ansätze, sich gleichsam anschmiegend, zu der oben genannten Rationalisierungs- und Individualisierungstendenz. Gelingt es diesen doch darzulegen, dass das traditionelle didaktische Vermittlungsarrangement hinsichtlich seiner Wirkungen eine pädagogische Fiktion darstellt. Lernen geschieht demzufolge nicht durch Lehren, sondern allein durch und im Lernen und damit im Lerner. Damit ist, ein vermutlich unbeabsichtigter Effekt, die Profession in einer ihrer zentralen Funktionen systematisch in Frage gestellt. Mithilfe konstruktivistisch orientierter Ansätze wird nicht nur der alte pädagogische Traum vom selbstlernenden und am Ende mündigen, emanzipierten und in der Folge aufgeklärten Subjekt neu aufgenommen. Dieser Traum wird zu einer theoretischen Notwendigkeit, und zugleich wird die Modernisierung und Rationalisierung des (Weiter-)Bildungssystems theoretisch legitimiert.

So lassen sich systematisch einige Fäden aufnehmen, in deren Webwerk die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen und damit auch um Lernberatung eingeflochten ist.⁵ In den vergangenen Jahren ließen sich allerdings Webfehler erkennen, die in der Folge neue Anforderungen und Möglichkeiten für die Profession bedeuten. Das sogenannte selbstgesteuerte Lernen, so ließ sich feststellen, ist nicht voraussetzungslos (vgl. Nuissl 1999; Stark und Mandl 2005). Die Individuen bringen, mindestens zum Teil, weder das (Selbst-)Bewusstsein um die eigenen Selbstlernpotenziale⁶ noch die notwendigen Fähigkeiten mit, um Selbstlernprozesse individuell und produktiv zu gestalten. Eine Variante dieses Problem aufzunehmen ist die Lernberatung, mit der sich diese Arbeit auseinander setzen wird.

4 Es ließe sich auch von systemisch-konstruktivistischen Argumentationen sprechen, da diese sowohl an die Systemtheorie, wie an den Konstruktivismus zugleich anschließen. Olbrich hat Ende der achtziger Jahre vorhergesehen, dass die Systemtheorie an Bedeutung gewinnen werde (vgl. Olbrich, in: Dewe et al. 1988: 90).

5 Nounla zeigt, dass sowohl in Großbritannien als auch in Frankreich, die Beratung des Lernens in einem vergleichbaren Kontext entwickelt wird (vgl. Nounla 2003: 97 ff.).

6 Vgl. hierzu Klein 2005b: 165 f.