

5 Lernberatung in der Weiterbildung

Die Lernberatung ist als Begriff noch einmal jünger als die anderen pädagogischen Beratungskomposita. In der Bibliografie zur Literatur in der Erwachsenenbildung des PAS/DIE wird ‚Lernberatung‘ als eigenes Schlagwort erst seit 1991 geführt. Die Argumente, mithilfe derer Lernberatung begründet und positioniert wird, lassen sich so zusammenfassen: Zum einen wird ein gesellschafts- bzw. modernisierungstheoretisches Argument eingesetzt. Dieses besagt nun, dass unsere Gegenwart sich kennzeichnen lässt als in einem technologischen, ökonomischen, sozialen und ‚normativen‘ Wandel sich befindend. Dieser Wandel, so wird geurteilt, vollzieht sich dabei schneller und schneller. Diese gesellschaftliche Veränderung, die auch Modernisierung genannt wird, wird nun mit einem ‚pädagogischen‘ Programm verknüpft. Der permanente und sich beschleunigende Wandel erfordert veränderte Praktiken im Umgang mit den daraus entstehenden Anforderungen hinsichtlich der Integration (sowie der Des-Integration) neuen Wissens und Könnens. Pädagogisch werden diese Anforderungen zusammengefasst in dem Programm des Lebenslangen Lernens. Zugleich macht die Modernisierung vor den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht halt. Diese Institutionen stehen ebenfalls unter einem Modernisierungs- und Rationalisierungsdruck. Die herkömmlichen Formen der Aneignung von Wissen und Können in kursorisch organisierten Lehr-Lernarrangements sollen modernisiert (das heißt unter anderem rationalisiert) werden.

Gleichzeitig entwickelt sich erziehungswissenschaftlich eine theoretisch-didaktische Argumentationsfigur – und das ist das didaktische Argument –, die genau diese Modernisierung didaktiktheoretisch begründet. Die Rezeption konstruktivistischer, kognitionstheoretischer und systemtheoretischer Aussagen aus Neurologie, Psychologie und Soziologie wird in Erziehungswissenschaft, Erwachsenen- und Weiterbildung zu einem theoretischen Amalgam verschmolzen und finden ihren Ausdruck in der Programmatik des ‚Selbstgesteuerten Lernens‘ (vgl. Kemper und Klein 1998: 27). Lernen findet, so könnte man bezogen auf die gesellschaftlichen und didak-

tischen Veränderungen sagen, nun also nicht nur ‚lebenslang‘, sondern auch ‚selbstgesteuert‘ statt. Da dieses ‚selbstgesteuerte Lernen‘ sehr voraussetzungsvoll ist (vgl. z.B. Nuissl 1999), bedarf es der Vorbereitung und Begleitung solcher ‚Selbstlernprozesse‘ (vgl. z.B. Stark und Mandl 2005). Damit kommt nun die Lernberatung in das (diskursive) Spiel (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998: 11 ff.; Pätzold 2004: 7 ff; Rohs und Käßpinger 2004a: 13). In der eben beschriebenen Art wird Lernberatung in der erwachsenenpädagogischen Literatur eingebettet (vgl. Fröhlich 1994a; Häßner und Knoll 2003; Kemper und Klein 1998; Klein und Reutter 2005b ; Ludwig 2002; Pätzold 2004; Tietgens et al. 1970: 20 ff). Wovon ist nun die Rede, wenn über Lernberatung gesprochen bzw. geschrieben wird?

Die ‚Hessischen Blätter für Volksbildung‘ widmen bereits 1980 dem Thema Beratung ein Themenheft. Kandolf fällt hierbei die Aufgabe zu, sich zu dem noch neuen Thema der ‚Lernberatung in der Volkshochschule‘ zu äußern (Kandolf 1980). Lernberatung kann danach aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen zielt Lernberatung auf den Abbau von Lernbarrieren und zum zweiten kann Lernberatung präventiv oder prophylaktisch verstanden werden. In beiden Fällen schlägt Kandolf ein Vorgehen vor, das sich an Rogers klientenzentrierter Gesprächsführung orientiert. „Ziel der Lernberatung ist es schließlich – daß der Teilnehmer seine Lernhemmungen und Lernprobleme erkennt – vom Kursleiter befähigt wird sie zu bewältigen –, so daß ein selbstbestimmter Lernprozeß den Kursverlauf bestimmt.“ (Kandolf 1980: 20)

Genau zehn Jahre vor Kandolf, also im Jahr 1970, findet sich bei Tietgens eine besondere Anmerkung zu den Aufgaben von Kursleitern, die sich demnach als „Organisatoren von Lernprozessen, als Lernberater und Verstehenshelfer bewähren müssen“ (Tietgens et al. 1970:108). Interessanterweise bezieht sich Tietgens Aussage auf die erwartete Veränderung der professionellen Aufgaben in Selbstlernzentren, die im Rahmen der Umstellung auf den sogenannten ‚programmierten Unterricht‘ aufgebaut werden sollten.

In der Darstellung der ‚Stellung und Aufgabe der Volkshochschule‘ von 1978 betont der Deutsche Volkshochschulverband ebenfalls die Bedeutung der Beratung, von der die Lernberatung einen Spezialfall darstellt und die Hilfe in konkreten Situationen für Teilnehmer meint (vgl. Deutscher-Volkshochschulverband 1978: 6).

Fröhlich (1994) grenzt den Begriff Lernberatung von einer ganzen Reihe weiterer Begriffe ab, die alle gemein haben ‚Titel‘ für Handlungen zu sein, in denen eine oder mehrere Personen professionell begleitet werden. Fröhlich nennt in diesem Zusammenhang: Supervision, Praxisberatung, Coaching, Gruppensupervision, Intervision, Teamsupervision/Teamberatung, Organisationsentwicklung und zuletzt die Lernberatung/Lernbegleitung.

„Diese Form von Beratung gehört am engsten auch zur traditionellen Ausbilder/innenrolle. Er oder sie berät und unterstützt die Lernenden bei der individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und deren Umsetzung in den Alltag (Transfer). Gemeinsam werden Ursachen für Lernschwierigkeiten gesucht, Lösungswege entwickelt und allenfalls modifiziert. Ziel ist immer die Verbesserung der metakognitiven Kompetenz der Lernenden, also die Fähigkeit, über eigene Lernprozesse nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen.“ (Fröhlich 1994b: 90)

Obgleich Fröhlich hier davon ausgeht, dass die Lernberatung zum traditionellen Aufgabenbereich von Wissensvermittlern gehört, wird in der jüngeren Literatur Lernberatung gegen die klassische Aufgabe dieser Profession abgegrenzt: die Vermittlung von Wissen – die Lehre (vgl. z.B. Siebert 2001: 98). Die Abgrenzung der Lernberatung gegenüber dem Lehren ist insofern leicht nachzuvollziehen, da, wie oben beschrieben, Lernberatung ja genau in einem gesellschaftlich-pädagogischen Kontext an Bedeutung gewinnt, der gegen die ‚herkömmliche‘ Lernkultur gerichtet ist. Lernen soll aus der kursorischen Zange genommen werden. Diese ist, so die Argumentation, üblicherweise durch das Lehren als Unterrichten gekennzeichnet und soll hin zu ‚selbstgesteuerten‘ Formen des Lernens entwickelt werden. Dabei wird Lernberatung einerseits als das Beratungsgespräch verstanden oder andererseits als ein pädagogisches Gesamtkonzept („holistisches Konzept“ Rohs und Käßlinger 2004a: 20).

Zimmer weist der Beratung der Lernenden auch und gerade im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Medien und virtuellen Lernräumen eine wichtige Rolle zu (Zimmer 2005: 14f.). Meyer stellt noch kürzlich fest, dass keine „fundierten Konzepte für die Rolle der Lernprozessbegleitung“ vorliegen (Meyer 2005: 18). Und obwohl Meyer den Mangel an fundierten Konzepten beklagt, liegen in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Reihe von Ansätzen zur Lernberatung vor. Darüber hinaus wird Lernberatung auch im schulischen Kontext diskutiert (vgl. hierfür z.B. Keller 1999; Reimann 1997). Für die Weiterbildungsliteratur liegen, neben einer wachsenden Zahl an Zeitschriftenartikeln eine ganze Reihe von Monografien, Sammelbänden und Handreichungen vor, die sich mit jeweils verschiedenen Aspekten von Lernberatung in verschiedenen Praxisfeldern auseinandersetzen (z.B. Aulerich 2005; Forneck und Springer 2005; Geldermann 2006; Harke 2001; Heller 2002; Karner 2004; Klein und Reutter 2005b; Nounla 2003; Rohs und Käßlinger 2004a; Fuchs-Brüninghoff 2004; Schweizerisches Institut für Berufspädagogik 2003; Severing 2005). Lernberatung wird dabei zumeist als ein übergreifendes Konzept verstanden, mit dem Selbstlernprozesse unterstützt und begleitet werden können. Häßner und Knoll gehen davon aus, dass Lernberatung in der Regel ‚alltagssprachlich‘ gebraucht wird und in einem weiten Sinne mehrere Handlungsformen umfasst. Sie unterscheiden drei Handlungsformen: das Informieren, die Anleitung und die Beratung im engeren Sinne (vgl. Knoll et al. 2005: 209 f.).

Zusätzlich wird von Häßner und Knoll die explizite von der impliziten Lernberatung unterschieden. Die explizite Form der Lernberatung bedeutet dabei die Variante, in der Lernberatung institutionell verankert und „von den übrigen Handlungsbereichen zeitlich und personell abgegrenzt“ ist (ebd.: 211). Diese Form der Lernberatung geht unabhängig von einem konkreten Lernprozess vor und hat fließende Übergänge hin zur Weiterbildungs- und Laufbahnberatung. Davon wird die implizite Form der Lernberatung abgegrenzt, die „in das konkrete Lehr-/Lerngeschehen eines Kurses, Lehrganges, Seminars usw. integriert“ ist (ebd.: 211). „Die Vorteile einer mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpften Lernberatung liegen vor allem darin, dass die aktuelle Situation der Lernenden konkret wahr- und aufgenommen wird und dass durch Information, Anleitung und Beratung unmittelbar daran angeknüpft werden kann.“ (Ebd.: 211) Im Folgenden sollen die Lernberatungsansätze vorgestellt werden, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung konzipiert wurden.

5.1 Über die Konzepte zur Lernberatung

Auch wenn in der Folge hinsichtlich der Lernberatungskonzeptionen eine jeweils doppelte Vorsichtsmaßnahme geboten scheint und z. T. auch in den Texten zur Lernberatung in Anspruch genommen wird, werden die Aussagen hinsichtlich der Ziele, Bedingungen und Grundlagen von Lernberatung von mir ernst genommen werden.

Worin liegt nun diese doppelte Vorsichtsmaßnahme? Die Vorsichtsmaßnahme, von der hier die Rede ist, bringt die Texte zur Lernberatung in eine Art Schwebezustand wie er für viele Texte im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feld gelten mag. Die Vorsichtsmaßnahme drückt sich in einem Zusatz aus, einer Hinzufügung, einem Prädikat: Wenn von Lernberatung die Rede ist, findet sich häufig ein, wahlweise auch die Kombination zweier Additive: Es ist die Rede von ‚offenen Ansätzen‘ und von ‚theoretischen Orientierungen‘. Das Wort ‚Ansatz‘ kann gelesen werden als Vorschub, als Hinweis, dass die jeweils vorgestellte Konzeption un-abgeschlossen ist. Die Konzeptionen zur (Lern-)Beratung werden in der Regel selbst in eben diesem Sinne als vorläufig noch nicht endgültig ausgearbeitet oder programmatisch bezeichnet. Damit schützen die Autorinnen und Autoren zugleich ihren Text, ihren Ansatz und natürlich auch sich selbst als Teil eines pädagogischen und wissenschaftlichen Feldes vor Kritik.

Die zweite Vorsichtsmaßnahme liegt in dem Wort ‚Orientierung‘. Das Wort ‚Orientierung‘ scheint in unserem Zusammenhang eine erstaunliche performative Kraft zu haben, wirkt es in den analysierten Texten eben in diesem ‚wörtlichen‘ Sinne. Die Orientierung von Aussagen deutet an, dass

der Hintergrund oder die Perspektive einer Aussage sich anlehnt oder, um im Bild zu bleiben, orientiert also gerichtet, ausgerichtet wird von einem Dritten, einem Referenten. Das, was Lernberatung ist, kann oder soll, wird orientiert von einer externen ‚Kraft‘, die in aller Regel dann auch Gewähr für die Art und ‚Zuverlässigkeit‘ der konzeptionellen Aussagen gibt. Allerdings sind sie eben nur orientiert. Der Ansatz von z.B. Kemper und Klein ist ‚nur‘ orientiert an den Aussagen der humanistischen Pädagogik und Psychologie. Sieberts Lernberatungsansatz ist nur orientiert am (Radikalen) Konstruktivismus.

Der Ansatz von Kemper und Klein geht nicht in der Orientierung an der humanistischen Psychologie und Pädagogik auf. Im Gegenteil werden weitere ‚Orientierungen‘ in die Konzeption, den Ansatz eingebaut. Die oben schon genannten Amalgamierungen betreffen auch die Theoriebildung und bewirken einen Eklektizismus, der vielleicht auch als Ausdruck einer ‚Postmodernität‘ aufgefasst werden kann. Diese Form der Postmodernität wäre aber weniger programmatisch zu verstehen, als faktisch, als praktisch sich vollziehende Effekte in der Theoriebildung. Es wäre dies eine eigene Untersuchung wert, ob und wie sich die Konstruktion, die Argumentation in der (erwachsenen-)pädagogischen Theoriebildung verändert hat und ob diese Veränderung als Ausdruck von Postmodernität verstanden werden kann.¹ Die Amalgamierung oder Multiperspektivität des Lernberatungsansatzes von Kemper und Klein zeigt sich dann neben der humanistischen Grundausrichtung im Rückgriff auf den Lernbegriff von Holzkamp, der nicht der Humanistischen, sondern der Kritischen Psychologie zuzurechnen ist (vgl. Holzkamp 1993). Neben den Einfärbungen aus der Humanistischen Pädagogik und Kritischen Psychologie, finden sich weiterhin Aussagen und Referenzen auf die Kognitionspsychologie, auf Konstruktivismus und Systemtheorie. Diese Amalgamierung ist dabei keineswegs spezifisch für Kemper und Klein, sondern gilt ebenfalls für Siebert oder auch für Pätzold (vgl. Siebert 2001; Pätzold 2004). Es lässt sich daher aus meiner Sicht durchaus berechtigt die Frage stellen, ob bzw. in welcher Weise von Ansätzen in der Lernberatung gesprochen werden kann, die dann wiederum berechtigt mit bestimmten Attributen – wie z.B. humanistisch, systemisch, konstruktivistisch, subjektwissenschaftlich oder individualpsychologisch – versehen sind.

1 Negativ konnotiert als ‚neue Unübersichtlichkeit‘, positiv konnotiert, als angemessene Reaktion auf sich vervielfältigende Realitäten. Man könnte sich so auch fragen und dabei auf eine Metapher des Pflanzenbaus zurückgreifen, ob es sich in diesen vermischten Ansätzen um Pfropfungen, Bastardisierungen oder Veredelungen handelt.

5.2 Lernberatung für das Individuum in der Gemeinschaft

Mit diesem Ansatz wurde ein erster differenzierter Anlauf genommen, Lernberatung für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen.² Die Individualpsychologie hat eine weit zurückreichende Beratungstradition, die, von Alfred Adler ausgehend, sich insbesondere in den schulpсихologischen Diensten und im Rahmen der Erziehungsberatung entwickeln konnte. Die Beziehung der an einer individualpsychologischen Beratung Beteiligten wird in Abgrenzung zu einer ‚überkommenen‘ Vorstellung von Gehorsam und Autorität, als eine „an Gleichwertigkeit orientierte Form pädagogischen und andragogischen Handelns“ verstanden (Tymister 1995: 60). Tymister nennt vier „für jede Beratung in der Erziehung“, folglich auch für die Lernberatung, geltende Prinzipien:

- Freiwilligkeit hinsichtlich des Zustandekommens der Beratung;
- Worüber und wie weit (Inhalt und Grenze) in der Beratung gesprochen werden soll, handeln beide beteiligten Parteien aus;
- Der Rat Suchende allein kann einen Rat annehmen; „gelungene Beratung erweist sich immer nur aus den Konsequenzen in seinem weiteren Leben“;
- beide Beteiligten müssen sich darauf verständigen, „daß das menschliche Leben passiv und aktiv individuell und auf Gemeinschaft bezogen ist“, d.h. den Adlerschen Begriff des ‚Gemeinschaftsgefühls‘ annehmen (ebd.: 60).

Aber wer ist dieser Rat Suchende, wer ist das Gegenüber, das Individuum mit dem es die Individualpsychologie zu tun hat? Nach Kretschmer lassen sich in der Individualpsychologie zwei Bedeutungen des Individuums ausmachen. „Erstens die Ganzheit des Menschen [...] zweitens der Einzelmensch als Glied einer Gemeinschaft und nur mit ihr verbunden lebensfähig.“ (Kretschmer 1995: 486) Das Individuum wird als Grundeinheit verstanden, die als Ganzheit betrachtet wird, eine Ganzheit, die allerdings nur ganz Ganzheit wird in der Gemeinschaft. Fuchs-Brüninghoff legt noch einmal Wert darauf festzuhalten, dass das Individuum ‚in-dividuum‘, also eine unteilbare Ganzheit ist. Diese Ganzheit ist nur dann angemessen zu

2 Obgleich in einer jüngeren Publikation Fuchs-Brüninghoff folgende, die meine Aussage einschränkende, erweiternde Auffassung vertritt. Es geht der Autorin zufolge grundsätzlich darum, in der Beratung „Handlungskompetenz der Klienten/Kunden zu erweitern“. Das dazu vorgeschlagene Vorgehen stützt sich im Verstehen des zur Beratung stehenden Problems auf die Individualpsychologie, während die Interventionen nicht nur individualpsychologisch orientiert sein müssen. Vielmehr bemisst sich der Wert einer Intervention an seiner Wirkung hinsichtlich der Erweiterung der Handlungskompetenz (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2004: 96f.).

verstehen, wenn sie in ihren Bezügen zu anderen Menschen sowie der diese umgebenden Realität erfasst wird. Die Handlungen eines Individuums verdanken sich diesem Gefüge und der Geschichte dieses Gefüges, die sich niederschlägt in dessen Selbst- und Weltbild (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2004, S. 96). Im Rahmen eines Projektes an der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) entstand in den achtziger Jahren (von 1982-1988 und in einer Fortführung und inhaltlichen Ausweitung von 1990-1993) ein Lernberatungskonzept auf der Grundlage des individualpsychologischen Beratungsverfahrens zur Unterstützung von Alphabetisierungskursen.³ Es wird darin davon ausgegangen, „daß sich nahezu alle Lernschwierigkeiten letztlich als Beziehungsstörungen äußern, die sich daraus ergeben, daß lerngeschichtlich erworbene Sichtweisen und Handlungsmuster unbewußt, d.h. unreflektiert, auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation übertragen werden, und zwar sowohl von den Lernenden als auch von dem Lehrenden.“ (Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1988: 27)

Von der zuletzt angeführten Aussage ausgehend überrascht es nicht, dass in der Ausbildung bzw. der Qualifikation von Lernberaterinnen – quasi in Analogie zur Lehranalyse in der Ausbildung von Psychoanalytikerinnen – neben der Vermittlung von theoretischen und praktischen Grundlagen der Beratung, vor allem auch „die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und des eigenen Lehr- Lernverhaltens“ im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 6). In der pädagogischen Beratung geht es folglich darum die ‚Umdeutung des Selbstbildes‘ zu unterstützen, um von dieser Umdeutung ausgehend das je eigene Lernverhalten verändern zu können. Eine solche Lernberatung ist in der Gruppe wie auch individuell möglich. Das formulierte Ziel ist hierbei, gelingendes Lernen möglich zu machen. Fuchs-Brüninghoff und Lindemann definieren Lernberatung daher folgendermaßen: „Beratungsgespräche orientieren sich an den Erfordernissen der Praxis, sie sind daher nicht nur Aufarbeitung des Vergangenen, sondern dienen auch immer der Veränderung des Lernverhaltens und des Alltagshandelns. In diesem Sinne ist Lernberatung das Suchen nach Lösungen für Behinderungen und Stillstände und für Schwierigkeiten in der Anwendung des Gelernten im Alltag.“ (Ebd.: 28)

Die Lernberatung zielt auf die Lösung einer konkreten Situation, eines konkreten Problems, sieht allerdings die Ursache für dieses Problem, diese Behinderung, den Stillstand in der jeweiligen Lerngeschichte. Je nach Grad der Schwere der Beeinträchtigung wird entweder eine veränderte Verhaltensweise nur angeregt oder es wird der ‚Übertragungsirrtum‘ herausgear-

3 Dieser Lernberatungsansatz wurde, wie – bis auf eine Ausnahme (vgl. Pätzold) – alle weiteren hier vorgestellten auch, auf eine bestimmte Zielgruppe hin entworfen. Für den individualpsychologischen Lernberatungsansatz steht insbesondere ein Name: Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Vgl. z.B. Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1988; Fuchs-Brüninghoff 1989; Fuchs-Brüninghoff 1990; Fuchs-Brüninghoff 2000; Fuchs-Brüninghoff 2004.

beitet. Wenn auch das nicht ausreicht, so schlagen die Autorinnen vor, gilt es den Moment des Erlernens einer bestimmten Verhaltensweise, die jetzt als Beeinträchtigung wirkt, hervorzuarbeiten „und dabei zu sehen, daß sie niemals sinnvoll war“ (ebd.: 28), um angemessene Möglichkeiten für das konkrete Problem zu entwickeln.

Fuchs-Brüninghoff unterscheidet folglich eine synchrone und eine diachrone Ebene (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000: 85). Um die Probleme auf der synchronen Ebene verstehen zu können, muss auf die diachrone Ebene zurückgegriffen werden. Anders ausgedrückt: Um ein konkretes aktuelles Lernproblem zu verstehen, muss man – folgt man dem individualpsychologischen Lernberatungsansatz – die (Lern-)Geschichte des Individuums nachvollziehen, um dann die aktuell problematische Verhaltensweise bearbeiten zu können. Es deutet sich hier schon an, dass für ein solches Vorgehen hohe anamnestiche, diagnostische und interventionistische Fähigkeiten notwendig sind. Von der Autorin wird vorgeschlagen, im Lernberatungsgespräch vor allem auf Zeichen zu achten: Darauf Zeichen zu erkennen und Zeichen zu geben. Die Kunst der Lernberatung ist insofern eine ‚Kunst‘ des Zeichenlesens und des Zeichenmachens. Für das Gelingen des Prozesses werden einige Bedingungen genannt. „Auf Seiten des Kursleiters sind dazu bestimmte Voraussetzungen nötig wie Akzeptanz, Ernstnehmen ohne zu be- und verurteilen, Zutrauen in die Fähigkeiten des anderen, ganzheitliche Sichtweise, ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit.“ (Ebd.: 31) Neben den fachlichen Voraussetzungen für die Lernberatung (Anamnese, Diagnose, Intervention) sind für Fuchs-Brüninghoff und Lindemann die persönlichen Voraussetzungen der Beratenden besonders wichtig. Diese sollen den anderen akzeptieren, ihn annehmen wie er oder sie ist, um eine vertrauensvolle Beziehung möglich zu machen.⁴ Diese fachlichen und persönlichen Voraussetzungen werden nun kombiniert mit den Bedingungen oder Regeln für das Lernberatungsgespräch. Alle Beteiligten nehmen a) freiwillig an der Lernberatung teil. Das Gespräch soll b) zeitlich begrenzt sein, c) alle Beteiligten entscheiden worüber sie wie weitgehend sprechen möchten und d) die Ergebnisse sollen gemeinsam gesammelt werden (vgl. ebd.: 29). Es wird für das Lernberatungsgespräch ein bestimmter Ablauf vorgeschlagen.

1. „Der Kursleiter bringt zum Ausdruck, daß man ihm vertrauen kann.
2. Der Teilnehmer gibt (bewußt oder unbewußt) Zeichen.
3. Der Kursleiter erkennt die Zeichen, bringt seine Wahrnehmung zur Sprache und macht ein Gesprächsangebot.
4. Der Teilnehmer reagiert mit ja oder nein.“ (Ebd.: 31)

Die Autorinnen schlagen gewissermaßen eine semiotische Vorgehensweise vor. Grundlage der Beziehung zwischen Kursleiter bzw. Berater und Klient

4 Das Konzept der Akzeptanz hat vermutlich schon Rogers eingeführt (vgl. Biggs 1994: 4).

ist das Vertrauen. Auf dieser Grundlage zeigt der Klient das ‚Problem‘ an, das vom Berater ‚erkannt‘ werden muss und aus dessen Perspektive zur-Sprache-gebracht wird. Dieses Zur-Sprache-bringen ist zugleich ein Beratungsangebot an den Klienten, das dieser annehmen oder zurückweisen kann. In den gegebenen Rahmenbedingungen kommt es darauf an, die ‚richtigen‘ Zeichen zu lesen und die ‚richtigen‘ Zeichen zu geben. Die ‚richtigen‘ Zeichen geben meint das ‚Zur-Sprache-Bringen‘ von wahrgenommenen Zeichen, die in dem hier interessierenden Zusammenhang nichts anderes als ‚Störungen‘ sind. Dieses ‚Zur-Sprache-Bringen‘ ist auch deshalb besonders wichtig, weil es die Voraussetzung für die Bearbeitung der jeweiligen Beeinträchtigung darstellt. „Lernberatung bezieht sich in erster Linie auf den Lernprozeß, wobei die Problemlösungen über Erinnern alter Lernmuster und Vergleichen mit neuen Situationen erfolgt.“ (Ebd.: 37) Der Fokus auf den Lernprozess zeigt zugleich an, dass der Lernberatung auch Grenzen gesetzt sind. Die erste – und vielleicht auch wichtigste – ist die zur Therapie. Lernberatung wird metaphorisch verstanden als ein ‚Weiter-Bauen‘ im Gegensatz zu einer Therapie, die als ‚Heilung‘ verstanden wird und einen sehr viel grundsätzlicheren ‚Neuaufbau‘ darstellt. Eine weitere Grenze ist die Nicht-Freiwilligkeit der Teilnahme an der Lernberatung. Ist die Freiwilligkeit nicht gegeben, dann kann im Sinne der Autorinnen in der Regel keine Beratung greifen. Und nicht zuletzt begrenzen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Möglichkeiten einer Lernberatung. Eine Lernberatung verändert nicht die soziale und ökonomische Situation der Teilnehmenden. Aufgrund der direkten Anbindung an eine klassische Beratungstheorie, bietet dieser Lernberatungsansatz ein differenziertes Schema hinsichtlich der möglichen Quellen von Lernproblemen wie auch deren möglicher Lösungen an (vgl. ebd.: 79-82). So können Lernprobleme verursacht werden durch

- die Lehrmaterialien,
- die Lebensbedingungen der Teilnehmer,
- der Persönlichkeit des Teilnehmers,
- dem Selbstbild der Teilnehmer oder
- den ‚begrenzten‘ Sprachraum des Teilnehmers.

Aber Lernprobleme können ebenfalls verursacht werden durch das Selbstbild des Kursleiters. Die Lösung des in der Lernberatung zu bearbeitenden ‚Lernproblems‘ ist in jedem Fall immer zuerst Beziehungsarbeit. Das heißt, die Beziehung zwischen Beraterin und Klient ist die Basis für eine erfolgreiche Beratung. In den humanistisch argumentierenden Ansätzen ist diese Beziehung ebenfalls bedeutsam, wenn auch nicht ganz so zentral wie in dem individualpsychologisch orientierten. Die Beziehung, aus einer humanistischen Perspektive betrachtet, ist insofern wichtig für die Beratung, als von ihr eine bestimmte Qualität eingefordert wird wie z.B. bei Rogers zu

sehen war. Im Gegensatz zu den alten Beratungstechniken, die deutlich ein hierarchisches Gefälle annahmen und forcierten, schlägt Rogers Beratungstechniken vor, die den Klienten ‚auf Augenhöhe‘ ansprechen, da davon ausgegangen wird, dass dieser Klient sich von sich selbst aus weiter entwickeln möchte.

5.3 Lernberatung und das selbsttätige Subjekt

Gleichzeitig zu dem Projekt der PAS wurde am Berufsförderungswerk Hamburg (unter wissenschaftlicher Begleitung des Bundesinstituts für berufliche Bildung – BIBB) zwischen 1982 und 1988 ein Modellversuch durchgeführt, der in ein Fortbildungskonzept ‚Lernberatung‘ mündete. Als theoretischer und praktischer Hintergrund der sogenannten ‚Lernförderdidaktik‘ wirken die Freinet-Pädagogik, die Themenzentrierte Interaktion und humanistische Psychotherapieformen. Die Ausgangslage stellt sich für die Autoren so dar, dass in der beruflichen Weiterbildung

„der Anteil vorher arbeitsloser Teilnehmer und solcher mit schwierigen Behinderungsarten in den letzten Jahren deutlich gestiegen [ist – PK] und damit auch der Umfang der Probleme. Früherkennen, Vorbeugen, und Verringern von Lernproblemen sind deshalb die zentralen Anliegen des Fortbildungsansatzes ‚Lernberatung‘. Er ist gedacht für typische Lehrkräfte dieses Bereichs, die von ihrer Ausbildung her meist keine psychologisch-didaktische Qualifikation für die Erwachsenenbildung mitbringen, sondern nur auf eigene Lehrerfahrungen zurückgreifen können. Über Beratungserfahrungen verfügen sie fast nie.“ (Volk von Bialy 1991a: 9)

Die für die erwachsenenbildnerische Praxis konkrete Problemlage, der zunehmenden Bedeutung der Diagnose und Intervention bei Lernproblemen, ist der Ausgangspunkt der Entwicklung eines Beratungskonzepts, das als Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung umgesetzt wird. Das Gesamtkonzept Lernberatung versteht sich als Lernkompetenz-Erweiterung und wird als Element einer ‚erwachsenen- und zukunftsgerichteten Lehrstrategie‘ verstanden. Es geht darum die eigene Lehre offen zu planen, ‚Lernarrangements‘ so anzulegen, dass sie die ‚Kooperationsfähigkeit und Selbstständigkeit‘ der Teilnehmenden fördern. Dazu sollen ‚systematisch organisierte Selbstlernmaterialien‘ angelegt werden. Die Aufgaben der Lehrkräfte gehen weg von der Stoffvermittlung und hin zur individuellen Lernberatung.

„In einem weitgehend offenen Lehrprozeß verändert sich die Rolle der Lehrenden und Lernenden erheblich. Bei den Lehrenden tritt die Funktion der Stoffvermittlung in den Hintergrund. Stoffe, Lerninhalte, Sachgebiete werden durch Medien –

insbesondere durch Selbstlernmaterialien – repräsentiert [...] Mit der Neuverteilung der Stoffvermittlung einher geht eine Veränderung der Sozialformen des Lernens [...] dabei kommt den Lehrenden die Funktion von Moderatoren und Supervisoren zu, d.h. sie greifen kaum mehr unmittelbar lenkend in das Lerngeschehen ein, sondern regen Lernprozesse an und unterstützen die TeilnehmerInnen bei deren Auswertung.“ (Volk von Bialy 1991b, Werkbuch 1: 8)

Bialy geht davon aus, dass Lernberatung umso erfolgreicher sein kann, je reflexiver die Lernenden ihren Lernprozess erfassen (vgl. ebd.: 3). Im Rahmen der hier vorliegenden Lernförderdidaktik wird Lernen als ein doppelter Prozess verstanden, der metaphorisch als zwei Seiten einer Medaille vorgestellt wird: die inhaltliche Seite des Lernens und die formale Seite. Aus diesen zwei Dimensionen leiten sich dann die Anforderungen an ‚erwachsenengerechten Unterricht‘ ab:

- „1. Er soll die TeilnehmerInnen befähigen, sich wissend und handelnd in den (berufs-)fachspezifischen Bereichen und deren Veränderung zurechtzufinden. Das ist der Bereich der Erweiterung der FACHKOMPETENZ.
2. Er soll die TeilnehmerInnen befähigen, in Gruppen/Teams kooperativer und verantwortlicher und zugleich selbstbewußter und eigenständiger zu lernen und zu arbeiten sowie die Lern- und Arbeitsaufgaben selbst planvoller, effektiver und damit produktiver zu erledigen. Das ist der Bereich der Erweiterung der LERNKOMPETENZ.“ (Ebd.: 3)

Das Lernen Erwachsener soll also ausgerichtet sein auf diese beiden Ebenen. Besonders wichtig ist den Autoren, diesen doppelten Prozess in Formen des selbstständigen Lernens anzulegen und anzuregen. Die Qualität des Selbstlernens wird maßgeblich durch das Selbstlernmaterial bestimmt. Dieses soll die verschiedenen Sinne ansprechen, Inhalte sollen auf verschiedenartige Weise visualisiert werden und dabei „möglichst anschaulich, verständlich und konkret aufbereitet“ sein. Die verschiedenen Lerngegenstände sollen unterschiedlich komplex dargestellt werden. Die Selbstlernmaterialien sind dann gut, wenn sie dazu führen, in der Lernsituation zu probieren und zu üben, wenn eine Eigenkontrolle durchgeführt wird und der Transfer in den Berufsalltag versucht wird (vgl. ebd.: 19 f.).

Wenn man sich die detaillierten Merkmale zur Bestimmung qualitativ hochwertiger Selbstlernmaterialien und deren Einbettung vor Augen stellt, entsteht der Eindruck, dass mit dem Modellversuch ‚Lernberatung‘, das am BFW Hamburg entwickelt wurde, ein erstes didaktisches Konzept ‚selbstgesteuerten Lernens‘ vorgelegt wurde. Damit steht dieses Konzept in einer Vorreiterrolle zu den erst Jahre später folgenden programmatischen Forderungen nach ‚Selbstlernumgebungen‘, die Kemper und Klein Ende der neunziger Jahre aufnehmen und konkretisieren.

Kemper und Klein stehen in einer gewissen Linie mit dem Modellversuch ‚Lernberatung‘ des BFW Hamburg. Sie haben im Rahmen des Projektes Europool ebenfalls ein Lernberatungskonzept entwickelt und vorgelegt, das ein Gesamtkonzept für Selbstlernprozesse darstellt, also mehr umfasst als die konzeptionelle Fassung des Lernberatungsgesprächs. Klein und Reutter greifen die Frage nach einem engeren und einem weiteren Lernberatungsbegriff auf und entscheiden sich für einen weiten Lernberatungsbegriff, da „Beratung nicht mehr nur eine integrale, sondern die zentrale Funktion pädagogischen Handelns darstellt und in der Lernberatungskonzeption in Bezug auf alle dort gefassten Kernelemente als Handlungsbeschreibung greift.“ (Klein und Reutter 2005b: 25f.) Die zweite Verwandtschaft zu dem etwa zehn Jahre älteren Modell aus Hamburg ist der Bezug auf die humanistische Psychologie und Pädagogik. Es finden sich Bezüge auf Rogers, auf Cohn und Freinet. Das Lernberatungskonzept wurde 1999 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung mit dem Innovationspreis prämiert und erfreut sich seither einer stetig wachsenden Publikationsliste.⁵ Im Gegensatz zu dem Hamburger Modell haben bei Kemper und Klein, neben den Einflüssen aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik, im Besonderen die pädagogische Rezeption konstruktivistisch-systemischer Aussagen Eindruck hinterlassen wie auch der Lernbegriff Holzkamps, der in einem engeren Sinne als Kritischer Psychologe bezeichnet werden kann. Man könnte vielleicht auch sagen, dass Kemper und Klein ein Lernberatungskonzept vorlegen, das auf der Grundlage einer humanistischen Grundhaltung und des Rückgriffs auf einen kritischen bzw. subjektwissenschaftlichen Lernbegriff sowie der Berücksichtigung kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Erkenntnisse entwickelt wird. Kemper und Klein sind dabei – wenigstens für die Erwachsenenbildung – die Ersten, die sich von der Defizitorientierung der ‚älteren‘ Lernberatungsansätze abgrenzen. Sie verstehen Lernberatung ressourcenorientiert. Dabei umfasst Lernberatung nicht nur das Lernberatungsgespräch, sondern Lernberatung „umfasst alle Anlässe, die Lernende dazu bewegen, sich im strukturierten Dialog mit einem Lernberater/einer Lernberaterin oder einem Mitlernenden auszutauschen mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und nach vorne gerichtet zu strukturieren.“ (Klein und Reutter 2003) Lernberatung ist in diesem Zusammenhang die Überschrift über ein didaktisches Arrangement, in dem (Selbst-)Lernprozesse professionell begleitet werden. Der Ausgangspunkt, der 1998 vorgelegten Monografie ‚Lernberatung‘ (Kemper und Klein 1998), ist eine gesellschaftliche Gegenwartsanalyse, aus der heraus Lernen für die Individuen an Bedeutung gewinnt. Den Bedeutungszuwachs

5 Vgl. z.B.: Klein 1997; Kemper und Klein 1998; Kemper und Klein 1999a; Kemper und Klein 1999b; Kemper et al. 2000; Klein und Reutter 2000; Klein 2002; Klein und Reutter 2002; Klein und Reutter 2003; Klein und Reutter 2004; Klein und Reutter 2005b; Klein und Reutter 2006.

verdankt sich das Lernen, weil es als Modus aufgefasst wird, in und mit dem angemessen auf die Anforderungen einer sich verändernden, sich modernisierenden Gesellschaft reagiert werden kann. In der Folge hat diese Analyse Konsequenzen für professionelles pädagogisches Handeln, insofern didaktisches Denken und Handeln bislang mehr am Lehren, als am Lernen orientiert war.

Lernberatung kann so verstanden werden als „andragogische Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens“ (ebd.: 7). Kemper und Klein nehmen damit den weiter oben schon vorgestellten Zusammenhang auf, dem zufolge im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sowie dem Vordringen der neuen Informationstechnologien und einem veränderten Zugriff auf das Individuum als Arbeitskraft, dieses mit quasi permanenten Lernzumutungen konfrontiert ist. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens führt zu bestimmten Anforderungen an die Lernenden, die besonders deutlich werden am Beispiel des ‚selbstgesteuerten Lernens‘. Für Selbstlernprozesse werden Fähigkeiten benötigt, die so nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Dies sind im Besonderen die Fähigkeiten den eigenen Lernprozess zu planen und zu strukturieren. Da die eben genannten Fähigkeiten bislang zu den Kompetenzen der Profession zählten, nunmehr auf die Lernenden übergehen, impliziert dies für die Profession eine Verlagerung des didaktischen Fokus vom Lehren hin zum Lernen selbst. In der Folge muss ein Konzept, das von diesen Bedingungen ausgeht, eine Vorstellung davon entwickeln, was Lernen heißt und wie es funktioniert. Ebenso taucht dann die Frage nach den Lernenden auf. Daher soll der Lernende mit seinem Lernprozess (und dessen Entwicklung und Verbesserung) in das theoretische und praktisch-didaktische Zentrum geraten. Lernberatung soll unterstützend wirken in der Verzahnung des Lernens-des-Lernens sowie dem fachlich-inhaltlichen Lernen. Die Autorinnen sehen ihr Lernberatungskonzept in der Mitte zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, da sie davon ausgehen, dass alles Lernen immer Anteile beider Pole impliziert. In Lernprozessen werden immer verschiedene Aspekte miteinander zu verbinden und zu steuern sein, „das Lernziel, der Lerninhalt, der Lernweg und die Lernzeit.“ (Kemper und Klein 1999b: 77) Die didaktischen Ausgangsfragen gehen also von den Bedingungen der Lernenden aus. „Beratung ist dabei das professionelle Handwerk, diese Bedingungen im pädagogischen Alltag zu erfassen bzw. auch mit den Lernenden auszuhandeln.“ (Ebd.: 78 f.)

Lernende haben somit die Möglichkeit ihrem Lernweg zu folgen, ihre je eigenen Lerninteressen, Lernbedarfe und Lernziele zu entwickeln, sich auf ihre Lernprozesse zu beziehen (Reflexion, Evaluation, Korrektur) und das gesamte Lehr-Lernsetting mitzusteuern. Lernberatung wird von Kemper und Klein als offenes Konzept verstanden, dessen didaktisch-methodische Umsetzung immer in Abhängigkeit zu den je konkreten (Rahmen-)Bedingungen wie Zielgruppen, Maßnahmen, Trägerressourcen usw. zu verste-

hen ist. Das „Kernstück der Lernberatungskonzeption ist die ihr zu Grunde liegende pädagogische Haltung“ die sich in den didaktisch-methodischen Leitprinzipien entfaltet (Kemper und Klein 1998: 39).

„Die Leitgedanken der Lernberatungskonzeption finden ihren Ausdruck in den Prinzipien

- Biographiebezug
- Kompetenzorientierung
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität
- Reflexionsorientierung
- Lerninteressenorientierung.“ (Ebd.: 39 f.)

Jeder Lernprozess ist beeinflusst durch die jeweiligen Erfahrungen der eigenen Biografie. Aus diesem Grund legen Kemper und Klein nahe, für die Bearbeitung und zur Orientierung in aktuellen Lernsituationen, die Auseinandersetzung mit dieser Lern- und Lebensgeschichte zu suchen, sich auf die eigene Biografie zu beziehen. Die gemachten Lernerfahrungen beeinflussen nicht nur die jeweilige Haltung zum Lernen, sondern bestimmen auch die Erwartungen an Lernprozesse bzw. an Lehr-Lernarrangements. „In der Praxis entstehen so oft widersprüchliche Einstellungen zum Lernen: Auf der einen Seite besteht Abneigung gegen ‚schulisches Lernen‘, das ja nicht immer als angenehm und effektiv erlebt wurde. Auf der anderen Seite entspricht eben dieses Lernen der Erfahrung, wie Lernen/Lehren sich strukturiert und zu funktionieren hat.“ (Ebd.: 40) Kemper und Klein weisen hier auf den widersprüchlich erscheinenden Befund hin, dass das herkömmliche ‚schulische Lernen‘ zwar abgelehnt wird, ‚neue Formen‘ des Lernens aber ebenfalls sehr skeptisch, wenn nicht ablehnend, eingeschätzt werden, da sie mit Unsicherheit verbunden sind. Am Anfang eines selbst gestalteten Lernprozesses steht daher eine Selbsteinschätzung, mit der die biografischen Ressourcen herausgearbeitet werden sollen. Das bedeutete zum Beispiel, im Rahmen des Projekts Europool, das Herausarbeiten spezifisch weiblicher Lebensläufe und Biografien, die Einfluss auf den Umgang der Lernerinnen mit Lernsituationen hatten. Der *Biografiebezug* zielt dabei auf zwei Ebenen. Zum einen soll den Teilnehmenden die eigene Biografie als das deutlich werden, was sie selbst daraus machen „kurz: Subjekt der eigenen Biografie zu sein“ (ebd.: 41). Auf der anderen Seite soll mit Hilfe des Biografiebezuges auch die je eigene Eingebundenheit in allgemeine Rahmenbedingungen deutlich werden.

„Lernprozesse vollziehen sich demzufolge in der Wechselwirkung von biographischer Erfahrung und ihrer Verarbeitung und einer historisch gesellschaftlichen Wirklichkeit. Biographieorientierung als Prinzip von Bildung verweist dann auf die ‚Befähigung‘ des Individuums, Gelerntes reflexiv durchdringen zu können mit dem Ziel, sich seines ‚Selbst‘ und der ‚Welt‘ bewußt zu werden, sie in ihrer

Wechselwirkung zu erfassen, sie kritisch hinterfragen zu können und die Option auf Widerständigkeit zu eröffnen.“ (Ebd.: 41)

Nicht nur Widerständigkeit soll optional werden, sondern sehr grundsätzlich soll Biografiebezug das Feld des Potenziellen öffnen, das Ausschöpfen helfen, was bisher unentdeckt blieb.⁶ In der Ausrichtung auf das Feld des Potenziellen deutet sich auch die *Orientierung an den Kompetenzen* der Lernenden an. Es stehen wie schon an anderer Stelle erwähnt, die Fähigkeiten und Kompetenzen anstelle der Schwierigkeiten und Defizite im Fokus. Dabei sollen die möglichen oder faktischen Lernprobleme nicht ignoriert werden. Sie sind aber weder theoretisch noch faktisch der Ausgangspunkt für eine Lernberatung. Kemper und Klein verstehen die Kompetenzorientierung und das daraus resultierende „Bewußtsein über die eigenen Fähigkeiten“ (ebd.: 43) als die „Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozeß“ (ebd.: 43). Der ‚pädagogische Defizitblickwinkel‘ kann dies nicht nur nicht leisten, sondern kann das Gegenteil bewirken wie die Autorinnen am Beispiel von Langzeitarbeitslosen verdeutlichen: So werden diese eher geschwächt, wenn deren Schwächen in den Vordergrund gestellt werden. Die Orientierung an den Kompetenzen steht in Verbindung mit dem Leitgedanken der *Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität*. Dieses Prinzip ist Kemper und Klein auf zwei Ebenen wichtig. Zum einen argumentieren sie, dass, kognitionspsychologisch gesprochen, Lernen immer Anschlusslernen ist. Das heißt, das, was ich lerne, beziehe ich immer auf schon Bekanntes oder Gekanntes. Zum anderen halten sie es für biografisch bedeutsam, dass Individuen sich in einer Kontinuität erfahren und thematisieren können, gerade in einer Welt, die mindestens berufliches bzw. fachliches Wissen und Können immer schneller als wertlos erfahren lässt. Im Umgang mit dieser Erfahrung kommt dem Leitgedanken der *Reflexionsorientierung* eine hervorgehobene Stellung zu. Dabei meinen die Autorinnen mit Reflexion ein ‚strukturiertes Innehalten‘.

„Es geht um die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken und es mit dem Handeln in der Situation in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne ist Reflexion ein persönlicher Vorgang, der Erfahrenes und Erlerntes für sich selbst durchschaubar zu machen hilft. Damit wird ein klarer Blick zum eigenen Standpunkt im Prozeß des Lernens ermöglicht. Reflexion heißt In-Zusammenhängen-Denken, heißt fragen nach und verstehen von Wechselbeziehungen und heißt damit wahrnehmen von persönlichen Veränderungen und Entwicklungen.“ (Ebd.: 45)

6 Die Bedeutung des Biografiebezugs erinnert an die Bedeutung der asynchronen Ebene, der Lerngeschichte im individualpsychologischen Lernberatungsansatz.

In Lernsettings, an denen mehrere Personen teilhaben, kann dies auch ein gemeinsames Nachdenken über Lernprozesse meinen. Reflexion als In-Zusammenhängen-Denken heißt dann, mehrere Ebenen aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden: das Ich, die Anderen, Wir, den Gegenstand, den Prozess, das Hier und Jetzt, die Vergangenheit und die Zukunft. Die Reflexion des eigenen ‚Ortes‘, die Selbstverortung bildet dann die Grundlage, um konkrete *Lerninteressen* formulieren zu können. Die Lerninteressen sind zentral für die konkrete Ausgestaltung von Lernwegen und die Ermittlung von Lernzielen. Der erste Schritt der Orientierung an den Lerninteressen oder dem Lerninteresse besteht darin dieses zu erkennen. In den Lerninteressen liegen für Kemper und Klein „die Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des Lernprozesses. Lerninteressen beziehen sich auf die subjektiv gewünschte Gestaltung von Zukunft; in diesem Sinne bilden sie einen Schritt zur Selbstgewißheit als Wissen um den Ausgangspunkt eigener Handlungspotentiale, vielleicht sogar eigener Wertschätzung.“ (Ebd.: 47) Es lässt sich an diesem wie auch an den vorhergehenden Leitprinzipien deutlich die humanistische Grundhaltung ablesen. Die Stärkung der Lernenden, deren ‚eigener Wertschätzung‘, deren Selbstbild und zugleich deren Verknüpfung mit der Reflexion der eigenen Potentiale, um diese weiter zu entwickeln, stehen für die Grundhaltung und den Anspruch an den Lernprozess und somit auch an die Lernberatung. Die Arbeit an der eigenen Stärke ist didaktisch verknüpft mit der Partizipation der Lernenden an der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses. Dieser Lernprozess beinhaltet auch in der beruflichen Weiterbildung mehr als nur die fachliche Qualifikation. Das heißt auch in der beruflichen Weiterbildung geht es „um die Förderung sozialer, personaler und methodischer Kompetenzen.“ (Ebd.: 49) „Anders als bei den Fachkompetenzen handelt es sich bei sozialen und personalen Kompetenzen weniger um das Wissen über etwas und die Fähigkeit, es in berufliches Handeln zu transformieren, sondern eher um individuelle Haltungen und Einstellungen auf der Basis eines individuellen Normen und Wertegefüges.“ (Ebd.: 49 f.)

Lernen wird von den Autorinnen also nicht als die mehr oder minder qualifizierte Aneignung von Informationen verstanden, sondern geht darüber hinaus. Sie zielen auf mehrere Ebenen mit dem von ihnen vorgeschlagenen Lernverständnis, auf die sogenannten ‚harten‘ und ‚weichen‘ Faktoren. Es ist dabei wichtig zu beachten, dass es „sich bei diesem Lernen um individuell verschiedenartig verlaufende Vorgänge handelt“, die in speziellen Arrangements zur Entfaltung kommen können. Kemper und Klein betonen an dieser Stelle noch einmal, dass es ihnen nicht darum geht, ausschließlich an den sozialen und personalen Kompetenzen zu arbeiten,

sondern „Fachwissen und Fachkönnen behalten ihre Relevanz; es gilt sie didaktisch und methodisch so aufzubereiten, daß die Lernenden gleichzeitig, integrativ fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen weiterentwickeln bzw. entfalten können“ (ebd.: 52).

Intentionale Lernprozesse verstehen Kemper und Klein im Anschluss an Holzkamp. Das Zustandekommen von Lernen bzw. von Lernschleifen wird hier erklärt über nicht verfügbare Kenntnisse oder Fähigkeiten, die notwendig wären, damit ein Subjekt gewünschte Handlungen ausführen kann. Lernen ist insofern für das Subjekt immer ‚begründetes‘ Lernen. Daraus folgern die Autorinnen, dass die Lernangebote, die im Rahmen von Kursen angeboten werden, begründet werden, dass die Inhalte transparent gemacht werden, damit die Lernenden die Gelegenheit haben, diese mit ihren eigenen Interessen abzugleichen und den Raum offen zu halten für interessegeleitetes Lernen. Das heißt die Lerninhalte sollen an dem ausgerichtet sein, was gegenwärtig oder zukünftig für die Lernenden Bedeutung hat, damit „subjektive Zugänge entstehen können und Lernen als Zugewinn und persönliches Wachstum erlebt werden kann“ (ebd.: 54). Der Lernprozess findet – und hier greifen Kemper und Klein auf das von Cohn entwickelte Strukturmodell zurück – in einem interdependenten Feld statt, indem die Elemente ‚Ich‘, ‚Wir‘, ‚Es‘ und ‚Globe‘ sich wechselseitig beeinflussen.

Ein solches Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess mit „Kopf, Herz und Hand“ (ebd.: 54 f.), das Eigenaktivität in einem zweifachen Sinne beansprucht.⁷ Zum einen in Bezug auf den Einsatz aller Sinne und zum anderen als Entscheidung für oder wider ein Lernangebot. Darin spiegelt sich auch die Bedeutung der Selbstverantwortung als Mitverantwortung für den Lernprozess und der Selbstverantwortung hinsichtlich der Bearbeitung von „Hindernissen bei der Erfüllung von Lebensinteressen“ wider (vgl. ebd.: 55). Kemper und Klein erweitern das ‚Selbst‘ jeweils um das ‚Mit‘, da sie Lernen integriert in soziale Zusammenhänge sehen, also in ein Arrangement, das zwischen den einzelnen Individuen, der Gruppe und der Lehrperson sich wechselseitig bedingt. „Der paradoxen Struktur andragogischen Handelns und der Vorstellung von Lernen liegt zugrunde, daß selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen einer professionellen Fremdsteuerung bedarf.“ (Ebd.: 57) Erfolgreiches Lernen ist ein Lernen in der Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung unter variablem Einsatz der Hilfsmittel. Dabei ist insbesondere das Lernen der weichen Kompetenzen, im Verständnis von Kemper und Klein, ‚Beziehungsarbeit‘ und vollzieht sich in pädagogisch-beraterischen Interaktionen. Vor diesem Hintergrund kann dann auch das Lernberatungsgespräch stattfinden, kann Lernen beraten werden. Kemper und Klein bieten hierfür ein Gesprächsschema an:

7 Es sei daran erinnert, das hier auf eine Metapher Pestalozzis zurückgegriffen wird.

1. „Es gibt einen Beratungsanlaß, eine Fragestellung.
2. Das Beratungsziel wird festgelegt.
3. Die Situation wird diagnostiziert.
4. Bearbeitungsmöglichkeiten werden antizipiert.
5. Es folgt die Handlungsphase, also die ‚erprobende‘ Umsetzung der antizipierten Bearbeitungsmöglichkeit/en.
6. Das Ergebnis der Handlungsphase wird überprüft und ggfs. korrigiert.“ (Ebd.: 60)

Das Thema der Beratung, der Anlass bzw. die Fragestellung wie auch das Ziel der konkreten Beratung kann, in dem Verständnis der Autorinnen, alleine vom ‚lernenden Individuum‘ kommen. „Die beratende Intervention orientiert an den individuellen Selbstlernpotentialen und dem Grad ihrer Ausprägung.“ (Ebd.: 60) Neben dem dargestellten Hintergrund werden noch drei Voraussetzungen für eine professionelle Lernberatung genannt, ohne die kaum erfolgreich beraten werden kann:

- Empathie
- Sachkompetenz in Sachen Lernen
- Ergebnistoleranz (vgl. ebd.: 60)

Hierin kommt noch einmal der ausgeführte didaktische Hintergrund zum Vorschein. Die Empathie, als Bereitschaft und Fähigkeit sich in die Lernenden hineinzufühlen, ist grundlegend, aber eben noch nicht hinreichend für eine angemessene Lernberatung. Um Lernberatung mit einem Individuum, in das sich hineingefühlt wird, angemessen durchführen zu können, fehlt noch die Expertise hinsichtlich des Lernens. Außerdem sprechen Kemper und Klein von der Ergebnistoleranz, das heißt ein Ergebnis ist nur dann ein angemessenes Ergebnis einer Lernberatung, wenn es das Ergebnis der Klientin ist und diese das Ergebnis erst im Prozess der Lernberatung gemeinsam mit der Beraterin entwickelt hat. Davon gehen auch die konstruktivistisch-systemisch orientierten Ansätze aus. Die Angemessenheit des Ergebnisses der Lernberatung wird immer verstanden als ‚Angemessenheit aus der Perspektive des zu Beratenden‘.

5.4 Lernberatung und das autopoietische System

Siebert, der wahrscheinlich neben Tietgens bekannteste deutschsprachige Autor zur Erwachsenenbildung hat sich in den neunziger Jahren theoretisch dem Konstruktivismus zugewandt und eine Erwachsenenbildungstheorie aus konstruktivistischer Perspektive betrieben (vgl. z.B. Arnold und Siebert 1995; Siebert 1996). Infolge des konstruktivistischen Paradigmas ergeben sich wesentliche Veränderungen für die (erwachsenen-)pädagogische Profession, da die Funktion und der Stellenwert von Lehre sich verändern, weil

Denken und Lernen als operational geschlossene und strukturdeterminierte Prozesse des Nervensystems aufgefasst werden.⁸ „Strukturdeterminiert heißt aus pädagogischer Sicht: Wir lernen so, wie es unsere kognitiven Strukturen ermöglichen; wir hören nur das, was wir hören können; wir denken so, wie es unserem Denkstil entspricht; wir begreifen das, wofür wir einen Begriff haben.“ (Siebert 2001: 97)

Wenn wir lernen, dann nehmen wir nicht eine äußere Realität in uns auf, sondern wir verwandeln Informationen in für uns passende, also von unseren kognitiven Strukturen abhängige, Kognitionen. Diese Kriterien erfüllt aber nicht nur das Lernen, sondern sie gelten, nach Siebert, auch für das Lehren (vgl. ebd.: 98). Die Bedeutung von Lehre, verstanden als Vermittlung von Wissen durch Übermittlung von Informationen, hat aus einer konstruktivistischen Sicht abgenommen. Damit werden aber nicht die Erwachsenenbildner überflüssig. Aber ihre Aufgaben verändern sich: „Die Erwachsenenbildner müssen immer wieder neu definieren, wofür sie qualifiziert und legitimiert sind, wofür sie ein ‚Mandat‘ und eine ‚Lizenz‘ haben.“ (Ebd.: 140)

Siebert plädiert für eine „Kompetenzerweiterung pädagogischer Berufe“ und spricht sich gegen eine separate Professionalisierung der Lernberatung aus. Beide Tätigkeiten (Lehren und Beraten) hängen eng miteinander zusammen, weil Siebert davon ausgeht, „dass im Normalfall kein überzeugender Berater ist, wer nicht auch versierter Lehrender ist“ (ebd.: 139). Das heißt neben den sozialen und fachlich-kommunikativen Kompetenzen benötigt der Berater auch die fachliche Kompetenz hinsichtlich des Gegenstands der Beratung. Lernberatung wird als ergänzende erwachsenenbildnerische Praktik zum selbstgesteuerten Lernen verstanden, da Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, ebenso wenig wie (selbstgesteuertes) Lernen gelehrt werden kann, aber diese Lernprozesse können sehr wohl „begleitet und erleichtert werden“ (ebd.: 98).

„Unter Lernberatung verstehe ich nicht nur gesonderte Beratungsgespräche, sondern auch eine ‚mitlaufende‘ Aufmerksamkeit der Lehrenden in der ‚normalen‘ Seminarsituation [...] Der Pädagoge beobachtet den Wissenserwerb, die Wirklichkeitskonstruktion, die Verständigungen und Mißverständnisse in der Seminargruppe. Er ist ‚teilnehmender‘ Beobachter, der auch seine eigenen Beobachtungen [...] beobachten muss und der ständig entscheiden muss, wann er welche Beobachtung in welcher Form mitteilt. Pädagogische Beobachtung ist also eine anstrengende professionelle Tätigkeit – oft anstrengender als zu ‚referieren‘.“ (Ebd.: 99)

8 Siebert führt hier ein theoretisch-konstruktivistisches Argument zur Begründung des Perspektivwechsels von der Lehre hin zum Lernen an. Dieses findet sich ebenfalls bei Kemper und Klein, die allerdings diesen Wechsel auch aus den gesellschaftlichen Veränderungen heraus erklären.

Auch bei Siebert geht also das was er Lernberatung nennt, über das konkrete Lernberatungsgespräch hinaus. Wesentliche diagnostische Erkenntnisse und damit Teil der Lernberatung können auch im ‚normalen‘ Kurs gewonnen werden. Die Diagnose zielt auf die ‚Wirklichkeitskonstruktionsformen‘ der Teilnehmenden. Siebert unterscheidet drei Konstruktionsarten: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, Lernen als Dekonstruktion und Lernen als Rekonstruktion. Diesen drei Konstruktionsformen können nun vier Ebenen zugeordnet werden, auf denen die Konstruktionen sich vollziehen: die Psychologik, die Sachlogik, die Handlungslogik und die Rahmenbedingungen. Die Ebene der Psychologik umfasst unter anderem die persönlichen Ressourcen und Voraussetzungen hinsichtlich der Lernerfahrungen, der Lernstile, der Deutungsmuster und Selbstkonzepte. Zur Sachlogik gehört die Struktur eines Inhaltes, eines Themas, der (wissenschaftliche) Stand des Wissens. Der Autor bezeichnet diese Ebene als die „Grammatik“ einer Disziplin“. Handlungslogik meint die Anforderungen an die Handlungen und ihre Verwendungssituationen (vgl. ebd.: 132). „Lernberatung vollzieht sich also im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen und ‚Logiken‘. So ist häufig zu prüfen ob die Psychologik und die Sachlogik kompatibel, das heißt verträglich, passend sind.“ (Ebd.: 133)

Die Passung der verschiedenen Logiken muss einhergehen mit einer Verträglichkeit dieser mit den ‚kognitiven Stilen‘. Ein Schema wie in Tabelle 1 dargestellt, auf dem die kognitiven Stile wie auf einem bipolaren Kontinuum geordnet sind, wird zur Unterstützung von Siebert angeboten (vgl. ebd.: 134).⁹ In einer Lernberatung geht es mit Siebert darum, die Passung dieser Denkstile zu den verschiedenen Logiken zu beobachten. Weiterhin nennt Siebert das ‚Anspruchsniveau‘ und die ‚wünschenswerte Problemtiefe‘ sowie die Anschlussfähigkeit des zu Lernenden zum Vorwissen und das jeweils persönliche Lernthema (in Abgrenzung zum Seminarthema) als diagnostisch wichtige Aspekte der Lernberatung. Lernberatung wird von Siebert als ein System verstanden, das die Beziehungen der drei Konstruktionsformen auf vier verschiedenen Ebenen (Logiken) auf ihre Passung hin prüfen muss und diese (Nicht-)Passung auf das jeweilige Vorwissen und der Lerntiefe hin beobachtet.

9 Klein legt zur Beschreibung der Selbstorganisation des Lernens ebenfalls ein bipolares Schema vor. Selbstorganisiertes Lernen scheint demnach auf einem Kontinuum zwischen Offenheit und Festlegung verortet zu sein (vgl. Klein 2005b).

<i>eher</i> ¹⁰	kasuistisch/ beispielhaft	oder	theoretisch/ verallgemeinernd
<i>eher</i>	induktiv/vom Einzelfall ausgehend	oder	deduktiv/von Regeln ausgehend
<i>eher</i>	dualisierend/ entweder-oder	oder	vermittelnd/ sowohl-als auch
<i>eher</i>	exklusiv/andere aus- schließend	oder	inklusiv/ andere einschließend
<i>eher</i>	positivistisch/ faktenorientiert	oder	hermeneutisch/ interpretativ
<i>eher</i>	ergebnisorientiert	oder	prozesshaft
<i>eher</i>	relativierend/ perspektivisch	oder	prinzipiell/ grundsätzlich
<i>eher</i>	linear/monokausal	oder	zirkulär/vernetzt
<i>eher</i>	konvergent/in vorgegebenen Bahnen	oder	divergent/ querdenkend
<i>eher</i>	dogmatisch	oder	tolerant
<i>eher</i>	assimilierend/ integrierend	oder	akkomodierend/ anpassend
<i>eher</i>	reflexiv	oder	aktiv

Tabelle 1: Eher-oder Schema nach Siebert 2001

Für die Lernberaterinnen und Lernberater selbst werden zehn erfahrungsorientierte Empfehlungen ausgesprochen:

- Ein Lernberater soll sich selbst als Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten kennen.¹¹
- Ein Lernberater soll sich der Kontingenz seiner Konstruktionen hinsichtlich der Teilnehmer als auch sich selbst gegenüber bewusst sein.
- Lernberater sollen genau zuhören und beobachten und ihre Beobachtungen spiegeln können.
- Allgemeine Urteile sollen vermieden werden. Bewertungen sollen immer bezüglich konkreter Lernsituationen vorgenommen werden.

10 Die Kursivität des ‚eher‘ wird später noch einmal eine Rolle spielen als Metapher für den vagen Ausdruck, den die pädagogische Sprache gegenüber einem unbestimmten und zugleich idealisierten Subjekt entfaltet.

11 Sowohl bei Fuchs-Brüninghoff, als auch bei Pätzold und Ludwig finden sich ebenfalls ausdrückliche Hinweise auf das Problem der Übertragung als ein wesentlicher Aspekt des Scheiterns von Lernberatung. Das Wissen um die eigene Lerngeschichte ist dabei die Voraussetzung nicht einfach in die Übertragung zu gehen.

- Der Fokus soll nicht auf den Defiziten der Lernenden liegen, sondern auf deren Stärken.
- Die Lernenden sollen ermutigt werden.
- Lernberater sollen sich nicht als omnipotente Antwortgeber verstehen, sondern sollen gemeinsam mit den Lernenden Fragen und viable Antworten suchen.
- Ein weiterer Fokus soll auf dem Anspruchsniveau der Lernenden liegen. Sind sie über- oder unterfordert?
- Die Lernberater sollen wie ‚kritische Freunde‘ auftreten.
- Lernberater sollen Vermittler zwischen den Teilnehmenden und der Institution sein. (vgl. Ebd.: 138 f.)

Die Beratung des Lernens kann so eine zentrale und bedeutsame Aufgabe für die Erwachsenenbildung der Zukunft werden. Siebert warnt aber davor, die ‚Lizenz‘ zur Beratung zu weit zu fassen.

„Kursleiter sind oft als Gesprächspartner gefragt, auch bei Problemen, die nicht unbedingt zum Kursthema gehören. Sie können und sollten sich dieser Erwartung nicht entziehen, sie sollten aber der Versuchung widerstehen, die Rolle eines ‚Lebenshelfers‘ und Therapeuten zu übernehmen. Lernhilfe gehört zum professionellen Auftrag eines Erwachsenenbildners, Lebensberatung jedoch nicht.“ (Ebd.: 140)

Neben diesem konstruktivistischen Lernberatungskonzept von Siebert hat Pätzold ein weiteres konstruktivistisch-systemisch-integratives Lernberatungskonzept vorgestellt. Pätzold versucht aus den bekannten Ansätzen ‚ein Konzept von Lernberatung‘ zu synthetisieren. Die für Pätzold entscheidende Frage ist die, „wie Beratung beschaffen sein muss, damit sie Aussicht bietet, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen“ (Pätzold 2004: 175). Eine Definition von Lernberatung, die diese Erwartungen erfüllen können soll, wird unmittelbar angefügt:

„Lernberatung ist die zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich des Lernens Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann – möglicherweise unter Beteiligung des Beraters und/oder Lehrenden – vom Ratsuchenden implementiert werden können. Dieser Prozess ist dadurch gekennzeichnet, dass die Verantwortung für das Resultat beim Ratsuchenden verbleibt, er verantwortet also selbst, wie er mit dem Rat umgeht. Ebenso kommt dem Beratenden keine Entscheidungskompetenz zu.“ (Ebd.: 175)

Lernberatung ist also eine Interaktion, die zeitlich in einem doppelten Sinn begrenzt ist, zum einen darin, dass ein Lernberatungsgespräch nur eine bestimmte – noch unbestimmte – Zeit dauert und dass der Lernberatungspro-

zess ebenfalls zeitlich limitiert ist. Das Ziel von Lernberatung besteht darin Lösungen zu entwickeln hinsichtlich eines Lernproblems bzw. einer Lernhandlung. Diese Lösungen werden dann vom Rat Suchenden selbst verantwortlich umgesetzt. Der Rat Suchende ist also selbst verantwortlich für die Folgen der Lernberatungsinteraktion, da der Lernberater weder Mandat noch die Möglichkeit hat, dem Rat Suchenden die Lösung seines Problems abzunehmen. In einer früheren Veröffentlichung wird ein weites Verständnis von Lernberatung als Vernetzungsberatung verdeutlicht. Die Lernberatungsinteraktion ist sehr anspruchsvoll konzipiert hinsichtlich der formalen und inhaltlichen Aspekte eines Lernprozesses, die in ihr bearbeitet und verhandelt werden. Gemäß des ersten Satzes der oben angeführten Definition handelt es sich um eine zeitlich begrenzte Interaktion. In dieser sollen zuerst der objektive Bedarf und das subjektive Lernbedürfnis festgestellt werden. Auf der Basis der Lernbedarfe können dann die Lernziele formuliert werden, um daraufhin die Ressourcen zu ermitteln, mit denen die Ziele erreicht werden können. Im Anschluss daran werden die Lernstrategien und –methoden ausgewählt, diese dann umgesetzt und evaluiert. Vielleicht ist es klar, dass eine solche vernetzte Beratung nicht in einem – wie auch immer – begrenzten Gespräch stattfinden kann, insbesondere da sie ja auch den Prozess des Lernens selber umschließt. Zugleich beinhaltet die Lernberatung vom didaktischen Umfang her eine vollständige Lernumgebung.

Pätzold bezieht seine Definition auf vier Ebenen, die er als die Theorie der Erwachsenenbildung strukturierend versteht. Um das, was die Lernberatung leisten soll und leisten kann vorzustellen, buchstabiert Pätzold diese hinsichtlich ihrer Beziehung zu der makrosoziologischen Ebene der Gesellschaft und des lebenslangen Lernens, ihrer Verortung in und ihre Folgen für die erwachsenen- und weiterbildnerischen Institutionen, in Bezug auf die Gestaltung der Interaktion in der Lernberatung und damit der Frage nach der „(Mit-)Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse“ und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Individuum und der „Konstruktivität von Lernen“ aus (vgl. Pätzold 2004: 175 f.). Für den Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen und Lernberatung greift auch Pätzold auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zurück. Lebenslanges Lernen bedarf einer Begleitung, die durch die Lernberatung geleistet werden soll. Interessanterweise versteht Pätzold die Lernberatung wiederum auch als Unterstützung der sogenannten bildungsfernen und bildungsungewohnten Klientel. Die gesellschaftlichen Veränderungen haben Auswirkungen auf die Lernprozesse der Erwachsenen und daher muss Lernberatung diese gesellschaftlichen Veränderungen mitberücksichtigen, will sie gehaltvoll sein. Wichtig ist dem Autor in diesem Zusammenhang, dass Lernberatung nicht zu einer weiteren Formalisierung des Lernens führt und in die vorhandenen Lernräume (z.B. Bibliotheken oder Weiterbildungseinrichtungen) integriert wird. Die institutionelle Anbindung der Lernberatung ist also von Bedeutung für den Erfolg

der Lernberatung. Dabei kann Lernberatung sowohl in formalisierten, als auch in selbstgesteuerten Lernprozessen sinnvoll sein. Es ist Pätzold aber wichtig, dass sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht. Aus der institutionellen Anbindung entsteht auch eine Notwendigkeit Lernberatung für die Institutionen verfügbar zu machen und diejenigen, die Lernberatung anbieten, zu professionalisieren und weiterzubilden. Dazu zählt auch die Kenntnis der Beratungstheorien, die eine ganze Reihe an Hinweisen für die Gestaltung der Lernberatungsinteraktion geben. Hiermit sind wir bei der Lernberatung im engeren Sinne angelangt, der konkreten Interaktion. Als Stichwörter sind hier unter anderem die Lösungs- und Ressourcenorientierung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Hierarchiefreiheit genannt. „Lernberatung ist ressourcenorientiert, sie arbeitet mit den Kompetenzen und Ressourcen, die beim Klienten verortet sind. Fachwissen wird auch vom Berater eingebracht, wenn dieses für den Klienten annehmbar sein könnte und damit keine notwendigen ‚Suchbewegungen‘ (Tietgens) umgangen werden.“ (Ebd.: 185 f.)

Pätzold nimmt die Orientierung an den Kompetenzen der Klienten auf. Das spezifische Fachwissen der Lernberater soll nur sehr vorsichtig eingesetzt werden, damit der individuelle Lernweg der Klienten durch eine Aussage des Lernberaters nicht abgekürzt oder ungünstig verändert wird, damit also der Lernweg der des Klienten bleibt, mit seinen Höhen und Tiefen, seinen eigenen Umwegen und Abkürzungen. Im Ablauf der Lernberatungsinteraktion wird an ein Kurztherapiemodell angeschlossen, nach dem zuerst eine Verständigung stattfindet hinsichtlich der Ausgangssituation und des Beratungsrahmens. Von diesem ausgehend werden die Aufgaben bzw. Teilaufgaben zur Lösung des Beratungsproblems bestimmt, die dann verstetigt und in die Lernprozesspraxis transferiert werden soll. Die Umsetzung dieses Schemas muss aber konkret bezogen auf einen Lernprozess in einer Lernsituation vollzogen werden. Pätzold misst der Sprache in der Lernberatung eine große Rolle zu. Sie soll so vom Lernberater gebraucht werden, dass sie eine „möglichst gleichmäßige Beteiligung aller an der Beratung“ ermöglicht (ebd.: 186). Auch ist der Sprache der Klienten besondere Aufmerksamkeit zu schenken, weil in ihr die Informationen angezeigt werden, die für die Lernberatung zentral sind hinsichtlich des Lerntyps der Klienten und möglicher Transformationen in der Deutung lernprozessspezifischer Sachverhalte.

Die Beratung soll freiwillig sein und die Asymmetrien in der Lernberatungsinteraktion offen gelegt und möglichst ‚eingeschränkt‘ werden. Dies gilt auch deshalb, weil Pätzold davon ausgeht, dass menschliche Erkenntnis ‚konstruiert‘ ist. Dies gilt auch für die Lernberaterin. In der Lernberatung geht es aber gerade um die Konstruktionen der Klientin und daher ist die Hierarchie nicht nur nicht auszunutzen, sondern möglichst aufzuheben. „Das bedeutet insbesondere, dass sich der Wert eines in der Beratung ge-

fundenen Verfahrens allein daran bemisst, ob das Verfahren für den Klienten annehmbar und hilfreich ist.“ (Ebd.: 190) Damit spricht Pätzold einen zentralen Punkt und eine zentrale Leerstelle von Lernberatung an: Wann ist die Lernberatung eine erfolgreiche Lernberatung? Pätzolds Antwort geht in die Richtung, dass der Wert der Lernberatung sich daran bemisst inwiefern der Beratene mit dem Beratungsprozess sein Beratungsproblem bearbeiten bzw. lösen konnte.¹²

5.5 Lernberatung mit dem Eigensinn der Lernenden

Mit diesem Ansatz hat Ludwig ein Lernberatungskonzept vorgelegt, das einerseits sich an Holzkamps subjektwissenschaftlichen Lernbegriff orientiert und Beratung von diesem aus denkt sowie andererseits ausdrücklich als Online-Beratung entwickelt wurde und insofern besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht, weil Beratung als Interaktion in der Regel als synchrone face-to-face Interaktion vorgestellt wird. Ludwig entwickelt seinen Lernberatungsansatz im Hinblick auf den Einsatz in den sogenannten ‚Neuen Medien‘. Es geht um die Konzeption „einer Online-Lernberatung für Weiterbildungsprozesse in betrieblichen Modernisierungskontexten“ (vgl. Ludwig 1999 und Ludwig 2002). Die Online-Lernberatung ist hier besonders gruppenorientiert und auf Kooperation hin angelegt. In Online-Foren können die Teilnehmenden über ein Jahr zusammen lernen. Sie können in diesen Foren, die ihnen problematisch gewordenen Handlungssituationen vorstellen. Gemeinsam sollen dann die ‚Problemfälle‘ bearbeitet werden. Ziel der Fallberatung ist, „die Voraussetzungen für die Erweiterung von Handlungsfähigkeit [zu] schaffen“ (Ludwig 1999: 8). Didaktischer und theoretischer Ausgangspunkt ist für Ludwig der Eigensinn der Lernenden. Bezugspunkt ist wie erwähnt hierfür Holzkamp (Holzkamp 1993) bzw. dessen Figur des Lehr-Lernkurzschlusses. Demnach kann gesagt werden: „Lernen ist nicht die einfache Kehrseite des Lehrens“ (Ludwig 1999: 2). Dieser ‚Lehr-Lern-Kurzschluss‘ wird spätestens in Weiterbildungsangeboten in betrieblichen Modernisierungskontexten problematisch.¹³ Während in Schul- oder Aus-

12 Um Lernberatung daraufhin zu beurteilen, müsste man mehrfach im Anschluss an die konkrete Beratung nachfassen. Das heißt man müsste eine geeignete Qualitätssicherung und Evaluation des Lernberatungsprozesses betreiben. Hierfür legen die Lernberatungskonzepte bisher keine Vorschläge vor, noch gibt es irgendwelche empirischen Daten, die genau diese Sachverhalte untersuchen. Es besteht an dieser Leerstelle also erheblicher empirischer Forschungsbedarf, der sich durch keine systematische theoretische Vorarbeit aufheben lässt.

13 Aus der Perspektive Holzkamps ist dieser Kurzschluss allerdings schon und vielleicht sogar erst recht in der Schule problematisch, da dieser einer der

bildungssettings den Lehrenden das überlegene inhaltliche Expertenwissen zugestanden wird, so Ludwig, ist die Situation in dieser Art Weiterbildung anders. „Die Weiterbildungsteilnehmer sind selbst Experten ihrer spezifischen Handlungssituationen“ (ebd.: 2). Einfache Lösungen ihrer Handlungsprobleme können nicht von den Lehrenden vorgegeben oder vorgeplant werden. „Der Eigensinn des Lerners und das von ihm eingebrachte Wissen als spezifischer Bedeutungshorizont erhalten einen zentralen Stellenwert im Weiterbildungsprozess.“ (Ebd.: 2) Im Fokus der didaktischen Planung stehen in der Folge nicht mehr der zu vermittelnde Inhalt, sondern die jeweils subjektiven Handlungssituationen der Lernenden. Dieser Ausgangspunkt der didaktischen Planung ist umso wichtiger, als er der Situation der Menschen in betrieblichen Modernisierungskontexten entspricht. In solchen Kontexten stoßen Menschen „an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit“. Neue Handlungssituationen werden als problematisch erfahren hinsichtlich der Anschlussfähigkeit der je eigenen beruflichen Kompetenzen.

„Gesellschaftlich betriebliche Modernisierungsprozesse stellen sich unübersichtlich, offen, gefährvoll und komplex dar und von eben dieser (Handlungs-)Situation, diesem Handlungsproblem muss in der betrieblichen Weiterbildung ausgegangen werden. Die Komplexität, vor der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Betrieben stehen, drückt sich u.a. aus in „uneindeutigen Zielvorgaben, unklare(n) Neben- und Fernwirkungen, unbekannte(n) Handlungsmöglichkeiten“.“ (Ebd.: 2)

Dies sind für Ludwig, aus einer lerntheoretischen und didaktischen Perspektive, die charakteristischen Merkmale von betrieblichen Modernisierungsprozessen. In diesen Weiterbildungskontexten suchen die Teilnehmenden Orientierung und Handlungsoptionen für ihre jeweiligen Handlungssituationen. Zugleich sind die Lehrenden in der Weiterbildung prinzipiell überfordert, sollte von ihnen erwartet werden, für jede komplexe Situation bzw. für jeden denkbaren konkreten Fall Orientierung und Optionen quasi immer schon antizipierend vorbereitet zu haben. Außerdem sind die Teilnehmenden als „Experten ihrer eigenen Situation“ skeptisch gegenüber „Expertenlösungen“. Die Komplexität der jeweiligen konkreten Handlungssituationen, die den Teilnehmenden problematisch geworden sind, lässt sich eben nicht von Weiterbildungsexperten antizipierend abdecken.

Gründe dafür ist, dass Kinder und Jugendliche Strategien des defensiven Lernens erwerben und einsetzen (vgl. Holzkamp 1993). Holzkamp sieht allerdings nicht nur einen Kurzschluss zwischen Lehre und Lernen, sondern fragt auch provozierend nach dem „Lehren als Lernbehinderung?“ (vgl. Holzkamp 1991).

So werden in einer Weiterbildung, die versucht aus der Expertenrolle heraus zu agieren, in der Regel immer nur Aspekte einer bestimmten Problematik tangiert. Wenn aber das angebotene Wissen für den Teilnehmenden nicht relevant ist, wird Lernen für diesen sinnlos und das Nicht-Gelernte kann nicht in die alltägliche Handlungspraxis transferiert werden. Aus diesem Grund fordert Ludwig einen didaktischen Paradigmenwechsel in Bezug auf den Eigensinn der Lernenden. „Lernende konstituieren den Bildungsprozess in gleicher Weise wie die Lehrenden und nehmen nicht nur teil.“ (Ebd.: 3)

Die technischen Innovationen (Internet- oder CD-basiertes Lernen oder Formen des Blended Learning) sollen also durch eine didaktische Innovation bereichert werden. Die didaktische Innovation zielt darauf, die Komplexität sozialer Handlungsoptionen (Unübersichtlichkeit, Unsicherheit) aufzunehmen und mit den neuen Medien und deren Vorteilen zu verbinden. Der Schwerpunkt der professionellen Anforderungen besteht dann nicht mehr darin zu ‚vermitteln‘, sondern darin ‚zu verstehen und zu beraten‘. Das, was ‚verstanden und beraten‘ werden soll, ist nun nichts anderes als das Lernen der Menschen, die sich in komplexen betrieblichen Modernisierungsprozessen befinden. Im Anschluss an Holzkamp versteht Ludwig Lernen als soziale und begründete Handlung. Lernen bzw. „Lernhandlungen Erwachsener sind interessenbestimmt“ (ebd.: 4). Lernhandlungen entstehen aus einer Bestimmung der eigenen Handlungsoptionen als problematisch bzw. defizitär in Bezug auf die Handlungssituation. Wenn nun ein Interesse (und die Hoffnung) bestehen, diese Differenz zu bearbeiten, kann es zu Lernhandlungen kommen. Die Lernhandlung ist begründet in einer Irritation oder ‚Diskrepanzerfahrung‘, die das Subjekt in eine Lernschleife gehen lässt. „Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.“ (Ebd.: 4)

Lernen ist also eine soziale Kategorie, die mit der Lebenspraxis des Weiterbildungsteilnehmers verbunden ist und darauf abzielt, durch die Verbesserung der eigenen Handlungsoptionen, die jeweilige Teilhabe an der Gesellschaft aufrecht zu erhalten bzw. zu verbessern. In Lernschleifen passiert dann Folgendes: Eine Person sucht gesellschaftlich verfügbares Wissen, das noch nicht subjektiv erschlossen ist und versucht sich dieses anzueignen. Ob und in welcher Weise dann dieses Wissen aufgegriffen oder verweigert wird, ist von den Interessen des Lernenden abhängig. „Lernen ist so gesehen ein Selbstverständigungsprozess, den der Lernende zwischen seinen bestehenden Bedeutungshorizonten und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten vollzieht.“ (Ebd.: 4) Dieser Selbstverständigungsprozess soll nun beraten werden. Die Beratung zielt in der Folge vor allem auf die Erweiterung und Eröffnung neuer Horizonte, neuer Blickwinkel und neuer Deutungsangebote. Der Autor vergleicht diesen Verstehens- und Beratungsprozess mit der Fallrekonstruktion in der qualita-

tiven Sozialforschung, allerdings im Unterschied zu dieser ist bei der Lernberatung der Erzähler immer anwesend und wird sich gegenüber ‚kritischen‘ Deutungshorizonten irgendwie verhalten. Verstehen, Kritik und Anerkennung sind daher konstitutiv in der Lernberatung. Die in der Lernberatung (insbesondere auch in kooperativen Gruppensettings) entworfenen Gegenhorizonte haben immer allein den Status von ‚Möglichkeiten‘. Dabei sieht der Autor Multiperspektivität in kooperativen Lerngruppen als besonders interessante Form an, um „ein breites Möglichkeitsfeld an Gegenhorizonten zu erschließen“ (ebd.: 6). Diese Gegenhorizonte haben aber ausschließlich Möglichkeits- und Beratungscharakter. „Das Lernen im Sinne einer Erweiterung/Ausdifferenzierung bestehender Sinnhorizonte bleibt als subjektiver Prozess für Andere unverfügbar.“ (Ebd.: 6) Die Andere, z.B. die Lernberaterin, verfügt nicht über den Lernprozess eines anderen, also der Klientin. In der Folge ist das Gelingen des Beratungsprozesses permanent bedroht, da der Prozess des Verstehens solcher Selbstverständigungsprozesse eines Lernenden immer auch die Möglichkeit des ‚Nicht-Verstehens‘ impliziert. Als typischen Fall des Nicht-Verstehens nennt Ludwig die ‚Übertragung‘. Der Professionelle meint das Problem des Teilnehmenden zu erkennen und wirkt auf eine mögliche Lösung hin. Aber eigentlich hat der Berater nur sich selbst im anderen gespiegelt und überträgt ein ihm bekanntes bzw. ihm eigenes Problem auf den Teilnehmenden. Die ‚Übertragung‘ soll vor allem vermieden werden durch ein bestimmtes didaktisches Setting, eine Systematik im Vorgehen und eine handlungs-hermeneutische Kompetenz, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Ludwig greift hier zurück auf das Bildungskonzept und Arbeitsmodell ‚Fallarbeit‘ nach Müller, das in vier aufeinander folgenden ‚Arbeitskomplexen‘ angelegt ist.

- Erzählen der Fallgeschichte – Nachfragen: *Exploration* des Falles.
- Hineinversetzen in die Akteure der Fallgeschichte: *Differenzierung* des Falles, in dem die verschiedenen möglichen Blickwinkel aller an diesem Fall beteiligten Akteure eingenommen werden.
- Spuren suchen, Kernthemen sammeln: Hier werden nun die *Gegenhorizonte* aufgemacht. Vor allem die Vielheit und Differenz der Horizonte stehen hier im Vordergrund, nicht die eine, richtige Lesart.
- Kernthemen bearbeiten, *Handlungsoptionen* eröffnen: Der/Die Protagonist/-in wählt seine/ihre Kernthemen aus. Hier findet nun zum ersten Mal ein ausdrücklicher Theorieinput statt. Dies soll von Theorie und Fall abduktiv hergestellt werden.

Ludwig legt einen interessanten Ansatz zur Lernberatung vor, der zurückgreift auf die von Holzkamp entwickelte subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Diese hat in den letzten Jahren in der Erwachsenenpädagogik zunehmend an Bedeutung gewonnen, meines Erachtens auch weil sie sehr diffe-

renziert das lernende Subjekt als Ausgangspunkt von Lerntheorie nimmt.¹⁴ Diese Zunahme an Bedeutung zeigt sich für den hier behandelten Gegenstand nicht zuletzt darin, dass neben Ludwig auch Kemper und Klein sowie Pätzold ausdrücklich auf Holzkamp zurückgreifen, obwohl sie jeweils andere Referenztheorien einsetzen. In dem im folgenden Abschnitt vorzustellenden Ansatz wird auf eine weitere Referenztheorie zurückgegriffen: den Poststrukturalismus. Forneck entwickelt ein didaktisches Konzept zur Konstruktion und Umsetzung von Selbstlernarchitekturen, in dem das Selbst im Lernprozess sich selbst dezentriert.

5.6 Lernberatung in einem System von Relationen

Im Gegensatz zu den vorgestellten Ansätzen zur Lernberatung bezeichnet Forneck mit Lernberatung nicht ein umfassendes didaktisches Selbstlernarrangement, in dem es eine spezifische beratende Interaktionsform gibt, sondern ausschließlich das Lernberatungsgespräch, das aber in einen Prozess des selbstsorgenden Lernens eingebunden ist. „Der Begriff ‚selbstsorgendes Lernen‘, den wir für unsere Didaktik verwenden, intendiert eine Qualität des Lernens, die immer einen Prozess der doppelten Materialien wie formalen Aneignung umfasst.“ (Forneck und Springer 2005: 108)

Mit der Didaktik des ‚selbstsorgenden Lernens‘ wird eine Konzeption vorgelegt, die sehr ausführlich und bis in das mikrodidaktische Detail darlegt, wie Selbstlernprozesse in Selbstlernumgebungen bzw. Selbstlernarchitekturen angelegt werden können, indem man Lernwege vorbereitet, die bestimmten didaktischen Prinzipien folgen.¹⁵ Zu diesen Prinzipien gehört z.B. die Umkehrung des wenigstens seit Comenius geltenden Prinzips, vom Einfachen zum Schwierigen vorzugehen, woraus in der Allgemeinen Didaktik in der Regel der Umkehrschluss abgeleitet wurde, dass Inhalte so aufbereitet werden müssen, dass die Eröffnung eines neuen Themas möglichst wenig komplex und übersichtlich sein sollte. Seit verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen in der Schulpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts insbesondere aber mit den Ansätzen um das exemplarische Lernen ist eine Gegenbewegung zu verzeichnen, die davon ausgeht, dass ein gelungener Einstieg in ein Thema darin besteht, Neugier zu wecken und Fragen zu einem Thema entstehen zu lassen, indem ein Thema gerade nicht unterkomplex eingeführt wird. Während herkömmlicherweise, in solchen reformpä-

14 Vgl. zur Übersicht über die Rezeption des Holzkampschen Lernbegriffs z.B. Ludwig 2004.

15 In der Ansicht der Selbstlernarchitekturen kann allerdings leicht der Eindruck entstehen, dass die Lernwege überreguliert sind. Die Differenz zwischen Lernweg (als Element der Selbstlernarchitektur) und Lernprozess (als jeweils konkrete Lernhandlung) wäre meines Erachtens deutlicher hervorzuarbeiten.

dagogischen Arrangements, davon ausgegangen wird, dass ein solcher Einstieg über einen Gegenstand, der nah am Alltag der Lernenden ist, gelingen kann, geht Forneck dagegen davon aus, dass die gewünschten Effekte über die Verfremdung eines alltäglichen Gegenstandes evoziert werden können. Solche Effekte sind aber, nach Forneck, gerade nicht mit herkömmlichen didaktischen Designs zu erreichen. Daher wird der Einstieg in ein Thema durch eine Inszenierung geleistet, die Komplexität erzeugt und damit auch ein Problem, eine Frage oder die Neugier eröffnet, die dann im Lernprozess abgebaut werden kann. Dazu werden Selbstlernarchitekturen entwickelt, in denen Selbstlernprozesse stattfinden können. Weil diese aber eben nicht voraussetzungslos sind und je nach Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen erfüllen müssen, seien diese Selbstlernarchitekturen so anzulegen, dass in diesen sich Selbstlernkompetenzen entwickeln können.

„Resummierend können wir also festhalten, dass der hohe architektonische Aufwand bei der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen dazu dient, Qualitätsstandards zu realisieren, die über die kursorischer Veranstaltungen hinausgehen. Das bisher angedeutete System der Relationen, das bis in mikrodidaktische Feinheiten hinein reicht, bezieht mit Hilfe von Lernwegempfehlungen materiale und formale Inhalte aufeinander, reiht sie zu einer Entwicklungsperspektive aneinander, stellt Selbsttests zur Verfügung, die eine reflexive Prüfung der eigenen Lernergebnisse ermöglichen und initiiert und orientiert ein Lernen, das von komplexen Problemen ausgehend, sowohl effektive materiale Lernfortschritte als auch einen bedeutsamen Autonomiezuwachs ermöglicht.“ (Forneck 2005: 33)

Die Selbstlernarchitekturen zielen also auf zwei Ebenen. Zum einen soll inhaltlich gelernt werden und zugleich soll ein ‚Autonomiezuwachs‘ ermöglicht werden hinsichtlich der Gestaltung des je eigenen Lernprozesses. Damit zielt Forneck auf einen Gewinn, der sich der Diskussion um das sogenannte selbstgesteuerte Lernen verdankt, nämlich der Rücküberführung der Lernprozesssteuerung in die Hände der Lernenden.¹⁶ Dabei ist die Lernberatung in dem vorgeschlagenen Arrangement die zentrale personale Interventionsform. Neben der Konzeption und Herstellung von Selbstlernarchitekturen versteht Forneck die Lernberatung als die zweite neue professionelle Handlungskompetenz. Lernberatung meint hier allerdings mehr als eine ‚beratende Begleitung‘ (vgl. ebd.: 33). „Konzeptionell stellt Lernberatung einen individuellen Beratungsprozess dar, der sowohl auf die Verbes-

16 Es wird Rückführung genannt, weil die moderne Didaktik bzw. die moderne Lernkultur, wie sie sich im 19. Jahrhundert professionalisierte, als Lehrkultur angelegt ist, die die Lernprozesssteuerung als Aufgabe der Profession versteht und den Lernweg – dessen Aufbau und dessen innere Logik – unter Verschluss hält. Die Lernerinnen und Lerner, die ‚zufällig‘ mit diesem Arrangement zurechtkommen – so zufällig ist dies nicht – sind uns als die ‚guten‘ Schülerinnen und Schüler bekannt.

serung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lerner/innen als auch auf die Güte der materialen Ergebnisse des Lernprozesses in selbstgesteuerten Lernkontexten zielt.“ (Ebd.: 33) Um diesen Beratungsprozess auf beiden Ebenen leisten zu können, bedarf es anamnestischer, diagnostischer und evaluierender Fähigkeiten, die bezogen sind auf einen konkreten Lernprozess, in dem etwas auf bestimmte Art und Weise gelernt wird. Daher unterscheidet Forneck die Lernentwicklungsberatung, die sich auf den formalen Aspekt eines Lernprozesses bezieht, von der Lernbegleitung, die sich auf den inhaltlichen Aspekt eines Lernprozesses bezieht. Die Lernberatung steht damit nicht anstelle der Lehre und berät einen unspezifischen Prozess der Auseinandersetzung mit Lernproblemen oder (irgendwelchen) Materialien, sondern sie ist konzeptionell von Anfang an in einer Selbstlernarchitektur bezogen auf die in dieser stattfindenden Lernprozesse bzw. auf Lernprozesse, die an und mit konkretem Lernmaterial und konkreten Lernwegeempfehlungen und Lernpraktiken stattfinden. Die Lernberatung findet in diesem Konzept also nicht nur auf Nachfrage hin statt, sondern ist in eine Selbstlernarchitektur (zeitlich und inhaltlich) eingepplant. „Die intentionale Relationierung aller Elemente einer Lernarchitektur bringt es gerade mit sich, dass ein professioneller Grund für eine Lernberatung diese gerade an jene Stelle der Architektur platziert hat.“ (Ebd.: 34)

Die konzeptionelle Implementation der Lernberatung in der Didaktik des ‚selbstsorgenden‘ Lernens ist sehr konkret und reicht über die konzeptionelle Einbindung in Selbstlernumgebungen hinaus bis in die Bereitstellung von Materialien, die die Durchführung von Lernberatung erleichtern können. So sind die Intentionen bzw. die ‚intentionale Relationierung‘, von der im vorhergehenden Zitat die Rede war, ‚materialisiert‘ in sogenannten ‚methodischen Hintergrundtexten‘.¹⁷ Im Rahmen der – analytisch von der Lernentwicklungsberatung getrennten – Lernbegleitung stehen also der inhaltliche Fortschritt und die Verknüpfung verschiedener inhaltlicher Aspekte im Durchgang durch eine Selbstlernarchitektur, die zu Strukturtiefe führen soll, im Vordergrund. Die Lernbegleitung fokussiert in der Lernberatung somit den inhaltlichen Lernfortschritt. Zugleich zielt aber die Lernentwicklungsberatung auf die formale Seite des Lernprozesses. Mit formaler Seite ist hier die Ebene der Lernpraktiken oder -handlungen gemeint, also die Frage wie eine bestimmte Aufgabe, ein bestimmter Inhalt bearbeitet wurde. Es ist für Forneck besonders bedeutsam, diese Ebene des Lernprozesses nicht isoliert zu betrachten oder gar isoliert zu beraten. Forneck geht davon aus, dass die Art und Weise, wie man einen bestimmten Inhalt ‚sinnvoll‘ und ‚produktiv‘ bearbeitet nicht unabhängig vom Inhalt bestimmt werden kann und „dass Lernpraktiken weder inhaltsneutral noch vollständig inhaltsdeterminiert sind“ (ebd.: 36). Dass Lernpraktiken nicht inhaltsneutral

17 Für die Umsetzung der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen vgl. auch Klingovsky 2005: 164 ff.

sind meint nichts anderes, als das, die Lernhandlungen, mit denen ein Inhalt be- und erarbeitet wird, sich nur von der Art des Inhaltes und des Materials her beurteilen lässt. Zugleich gibt es nicht nur eine mögliche Lernpraktik je Inhalt. Die letztere Aussage drückt damit die nicht ‚vollständige Determinierung‘ der Lernpraktiken durch den Inhalt aus. Mit der Lernentwicklungsberatung wird auf die methodische Seite des Lernens gezielt, allerdings eben nicht in dem Sinne, dass es allgemeine Ratschläge zu Lerntechniken oder -methoden gibt, sondern auf die methodisch-formale Seite eines konkreten Lernprozesses. Ziel ist hierbei, die Reflexivität und damit auch die Variabilität oder Virtuosität der Lernenden hinsichtlich ihrer formalen Lernkompetenzen zu entwickeln. Die Lernberatung berücksichtigt, nach Forneck, somit immer einen doppelten Lernprozess, der aber immer eingebunden ist in eine Selbstlernumgebung. Lernberatung findet dann auch nicht einmalig statt, z.B. wenn ein Problem auftaucht, sondern ist integraler Bestandteil eines didaktischen Arrangements, in dem sich die Beziehung zwischen Lernendem und Lernberatung wie der Lernprozess selbst weiter entwickelt.

„Unsere bisherigen Auswertungen zeigen, dass mit und in Lernberatungen so Arbeitsbeziehungen entstehen, die eine hohe und dauerhafte Lernmotivation induzieren [...] Je weiter Lernende in der Selbstlernarchitektur voranschreiten, umso komplexer werden sowohl die Struktur des materialen wie auch die des formalen Wissens. Dabei sind sowohl materiale als auch formale Inhalte so konzipiert, dass sie in einer Entwicklungslogik stehen.“ (Ebd.:36)

Die anzustrebenden Lernprozesse haben dabei immer ein kritisches Potenzial, sind gewissermaßen überschüssig angelegt und verweisen über das konkrete Thema hinaus, um so auch dezentrierend funktionieren zu können. Die Dezentrierung ist insofern hier besonders interessant, als sie die Lernprozesse eines Subjektes vor einem poststrukturalistischen Hintergrund versteht. Das Selbst bzw. das Subjekt, dessen Lernprozess und insofern auch die professionelle Gestaltung von Lernprozessen steht aus dieser Perspektive vor einer widersprüchlichen Aufgabe, die in ihrer Widersprüchlichkeit zugleich Merkmal moderner ‚Verfassungen‘ ist. Das Selbst soll sich verändern und sich zugleich treu bleiben (vgl. ebd.: 43). Der Lernprozess – und das gilt für jeden Lernprozess, ob in einem Kurs oder einer Selbstlernarchitektur – findet in einem Gefüge, zwischen gesellschaftlich normiertem Wissen, gesellschaftlichen Ansprüchen und den individuellen Ansprüchen des Subjekts, statt. „Das ‚selbstsorgende Lernen‘ soll dem Selbst die Chance geben, sich selbst treu zu bleiben und trotzdem auf gesellschaftlich normierte Situationen bzw. Wissensbestände reagieren zu können.“ (Forneck und Springer 2005: 112) Das Medium in dem diese Spannung verarbeitet werden kann und soll ist das der ‚Selbst‘-Reflexion. Die Reflexion des Selbst zieht dieses aus seinem Zentrum, dezentriert es. Es stellt sich an die-

ser Stelle die Frage, nach der hier eingesetzten Doppelfigur der Dezentrierung und gleichzeitigen Zentrierung des Selbst. Das Selbst soll sich qua Selbstreflexion dezentrieren – und wir werden später sehen, dass der Akt der Reflexion auf das eigene Ich immer eine Dezentrierung bedeutet (vgl. 6.6) – und zugleich sich treu bleiben, gewissermaßen das Gleiche bleiben. Es bleibt hier offen, welchen Status der Aspekt des ‚sich treu bleiben‘ erhält in Beziehung zu einem sich dezentrierenden Selbst.

„Zugleich zielt die von uns entwickelte Konzeption darüber hinaus immer auf einen zur Sozialisation differenten Prozess insofern, als Lernen immer auch Dezentrierung impliziert. Es handelt sich bei diesem Prozess sowohl um die Aneignung von Wissen, Können, Fertigkeiten als auch um die Herausbildung eines Bewusstseins von dieser Aneignung, in der Lernende eine Determination in Lernprozessen verhindern können sollen. Die von uns konzipierten Selbstlernarchitekturen sind auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten gerichtet.“ (Ebd.: 108)

Selbstlernarchitekturen müssen folglich in ihrer Konzeption und Umsetzung diesen qualitativen Anspruch an die Lernprozesse haben, die in den Lernwegen angelegt sind. Im Durchgang durch die Lernwege einer Selbstlernarchitektur soll das gesellschaftlich etablierte und damit normierte Wissen zu einem bestimmten Themenbereich so angelegt sein, dass die Subjekte dessen Struktur erkennen und gegebenenfalls „sich ihr entziehen können“ (ebd.: 112). In diesem Prozess hat die Lernberatung (in ihrem zweifachen Sinne) eine entscheidende Bedeutung, da in ihr sowohl die Wissensbestände, die Praktiken ihrer ‚Aneignung‘, als auch die Praktiken der Reflexion dieser beiden Ebenen in der Interaktion begleitet, beurteilt und entwickelt werden.

5.7 Zusammenfassung

Die Geschichte der Aussagen zur Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung reicht mindestens bis in das Jahr 1970 zurück. Dort wird Lernberatung von Tietgens in der perspektivischen Erwartung der Selbstlernzentren, die programmierten Unterricht anbieten, thematisiert. Lernberatung soll dann eine zukünftige neue professionelle Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung werden, deren Funktion es ist, Lernprozesse zu organisieren, zu verstehen und auf dieser Grundlage zu beraten (vgl. Tietgens et al. 1970). Zehn Jahre später, 1980, wird Lernberatung als ein Bestandteil des klassischen kursorischen Lernens verfasst. Die Selbstlernzentren haben sich nicht wie erwartet durchgesetzt und über die siebziger Jahre hinweg, hat sich in der Bundesrepublik Deutschland das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit entwickelt und dauerhaft etabliert. Schulenberg u.a. haben nur ein Jahr zuvor, im Jahr 1979, darauf hingewie-

sen, dass die Weiterbildung immer noch vor allem die erreicht, die schon über ein hohes Bildungsniveau verfügen (vgl. Schulenberg 1979). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es ein Anspruch innerhalb der Erwachsenenbildung dieser Zeit, ihre Angebote zielgruppenspezifisch aufzubereiten (vgl. für die damalige Diskussion z.B. Mader 1982). Kandolf schlägt als Modell der neuen professionellen Aufgabe ‚Lernberatung‘ die von Rogers entwickelte klientenzentrierte Gesprächsführung vor. Der Rückgriff auf Rogers wird mit der Aufgabe der Lernberatung begründet, sollen mit ihr doch die Teilnehmer ihre Lernhemmungen und -probleme erkennen, um sie – unterstützt vom Kursleiter – zu bearbeiten. Ziel ist hierbei ein jeweils selbstbestimmter Lernprozess im Kurs (vgl. Kandolf 1980). In den achtziger Jahren entwickeln sich dann zwei erste Ansätze zu Lernberatung parallel zueinander. An der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes entsteht, im Rahmen eines Alphabetisierungsprojektes, ein Lernberatungskonzept auf individualpsychologischer Grundlage. In dem vom BIBB unterstützten Projekt am BFW Hamburg entsteht eine Kursleiterfortbildung mit dem Titel Lernberatung, ausgehend von den veränderten Anforderungen an die Professionellen durch das Klientel. Konzeptionelle Basis sind hier die Annahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik. Erst Ende der neunziger Jahre legen Kemper und Klein ein weiteres Lernberatungskonzept vor, das nun im Kontext der Diskussion um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen steht. Diese Diskussion zeichnet sich aus, durch die Gegenübersetzung von Fremd- und Selbststeuerung, wobei die Selbststeuerung des Lernens in der Regel vorgestellt wird als individualisiertes Lernen. Dabei werden in allen Lernberatungsansätzen, die sich im Zusammenhang dieser Diskussion entwickeln individualisierte Selbstlernprozesse zwar fokussiert, zugleich aber wird auf die Bedeutung von kollektiven oder sozialen gemeinschaftlichen Gruppenlernprozessen hingewiesen. Lernberatung wird so in der Regel zwar als Interaktion zwischen Beraterin und zu Beratendem gefasst, reicht aber auch darüber hinaus. Das heißt Lernberatung kann dann auch im kursorischen Setting als Gruppenberatung stattfinden (wie z.B. bei Kemper und Klein) oder beginnt schon dann, wenn der Dozent im Kurs, bestimmte Lernhandlungen wahrnimmt. Die Anamnese und Diagnose zur Lernberatung bezieht folglich immer auch Daten (z.B. Eindrücke) aus Zusammenhängen mit ein, in denen die Lernberaterin, insofern sie auch Dozentin oder Trainerin ist, den Lernenden handeln sieht.

So unterschiedlich die Auffassungen zur Lernberatung auch sein mögen, ob sie von dem Selbstkonzept der Lernenden ausgeht (individualpsychologischer Zugang), von den Selbstentwicklungsfähigkeiten der Subjekte (humanistischer Zugang) oder als System von Relationen beschrieben wird (poststrukturaler Zugang), ob der Eigensinn der Lernenden ins Kalkül gezogen wird (subjektwissenschaftlicher Zugang) oder ob sie bezogen ist auf autopoietische Systeme (systemisch-konstruktivistischer Zugang), alle ge-

hen gemeinsam davon aus, dass Lernberatung dann funktional werden kann, wenn sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht. Diese Position wird allerdings unterschiedlich vehement vertreten. Der Gegenstand von Lernberatung ist das, was in der Lernberatungskommunikation als konkreter Lernprozess besprochen wird. Ich gehe davon aus, dass eine Lernberatung nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn sie sich auf konkrete Lernprozesse bezieht, die dem Lernberater material und formal bekannt sind. Das Setting der Lernberatung unterscheidet sich ja von dem therapeutischen Setting unter anderem auch durch die zeitlichen Ressourcen. Während die therapeutische Beziehung möglicherweise auf Jahre angelegt ist, findet die Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung über einen kürzeren Zeitraum statt. Um überhaupt als Lernberater wissen zu können, was zu beraten ist und Lernberatung – darüber herrscht Übereinstimmung – eben mehr meint, als bestimmte oder vielmehr unbestimmte Lerntechniken vorzuschlagen, muss der Lernberater wissen, was die Lernerin in welchen Rahmenbedingungen lernt. Dazu ist meines Erachtens ein kurzer narrativer Überblick der Lernerin über den inhaltlichen und formalen Lernprozess in dem sie steht ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für die Durchführung von Lernberatung. Hinreichend fundiert wird eine Lernberatung durch das, was in der Lernberatungsliteratur ‚Expertenwissen‘ genannt wird. Allerdings geht die von mir hier favorisierte Vorstellung über das allgemeine Expertenwissen hinaus. Ich gehe vielmehr davon aus und schließe damit an das Argument von Knoll und Häßner an, dass die Verknüpfung der Lernberatung mit einem konkreten methodisch-didaktischen Setting, die Grundlage dafür bietet, das die Lernberatung der Lernenden an deren konkreten Lernhandlungen anknüpfen kann und damit produktive Lernberatung möglich wird.

Damit komme ich zu Aspekten der Lernberatungskonzeptionen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit problematisiert werden sollen. Ein grundlegendes Kennzeichen für das Beratungskonstrukt – und insofern auch für die Lernberatung – ist die Freiwilligkeit der (Lern-)Beratung. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist entweder Bedingung für eine Lernberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff) oder wenigstens hilfreich (vgl. Pätzold). In der Erwachsenenbildung wird traditionell darauf verwiesen, dass z.B. im Gegensatz zur schulischen Bildung, die Teilnahme in ihr auf Freiwilligkeit beruht. Zugleich wird aber schon seit den frühen siebziger Jahren die Auffassung vertreten, dass es mit dieser Freiwilligkeit nicht (mehr) weit her sei (vgl. z.B. Axmacher 1974 oder Siebert 1972).

Wenn wir also davon ausgehen, dass die Teilnahmebedingungen an der Erwachsenen- und Weiterbildung sich seither nicht dahingehend vereinfacht oder verändert haben, dass Freiwilligkeit einfach vorliegt, dann – und das ist das empirische Argument – ist es problematisch für die Lernberatung, die durchgehend im Rahmen institutionell organisierter Erwachsenen-

und Weiterbildung gedacht wird, diese plötzlich zu erwarten oder einzufordern.¹⁸ Vielmehr haben wir es mit einer Ausgangskonstellation zu tun, in der die Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Lernberatung eben gerade nicht erwartet werden kann. Dies liegt dabei nicht alleine an den Bedingungen der Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern auch – und das ist das semantische Argument – an der negativen Konnotation des Beratungsbegriffs (vgl. Kemper und Klein 1998: 10). Neben dem empirischen und dem semantischen Argument gibt es aber noch ein Drittes, das an der Tragfähigkeit des Postulats der Freiwilligkeit zweifeln lässt. Dieses dritte Argument ist ein poststrukturalistisches und zielt auf die prinzipielle Möglichkeit sowie die Implikationen der Forderungen nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Lernberatung.

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus und das folgende Kapitel soll die theoretische Folie zu dieser Aussage liefern, dass die Forderung nach der Freiwilligkeit der Teilnahme auf der Vorstellung einer idealen Sprechsituation gründet. Mit der idealen Sprechsituation ist die Idealisierung der Beratungskommunikation verbunden. Die Idealisierung der Beratungskommunikation wiederum beruht auf der Annahme, dass das zu beratende Subjekt in der Kommunikation ‚präsent‘, das heißt sich und dem Beratenden gegenüber voll und ganz gegenwärtig ist. Das Objekt der Beratung wird dabei durchaus unterschiedlich aufgefasst. Während der individualpsychologische Ansatz das Individuum als unteilbare Ganzheit versteht, die als solche in ihrer Beziehung zur Gemeinschaft verstanden werden muss, sehen Bialy u.a. sowie Kemper und Klein in einer humanistischen Tradition den Lernenden als selbsttätiges, sich selbst entfalten wollendes Subjekt, das aus der Perspektive von Kemper und Klein allerdings auch schon autopoietisch organisiert und selbstreferentiell operierend ist. Damit stehen sie in Beziehung zur konstruktivistischen Konstruktion der Lernenden als System. Siebert spitzt diese Position neurobiologisch zu und spricht davon, dass Gehirn und Nervensystem autopoietisch und selbstreferentiell arbeiten und die ‚Akteure‘ des Lernens sind. Ludwig zielt auf einen kritischen Subjektbegriff und versteht dieses als mit Eigensinn ausgestattet und insofern nicht kontrollierbar. Forneck operiert ebenfalls mit dem Subjektbegriff und zielt dabei auf ein Selbst, das sich verändern soll und zugleich gleich bleiben kann. Allen Ansätzen zur Lernberatung ist aber gemein, dass sie ein sich selbst gegenwärtiges Subjekt in der Lernberatungskommunikation voraussetzen. Im Anschluss an eine poststrukturalistische Auffassung, verstehe ich das Subjekt als grundsätzlich mit sich selbst nicht identisches und damit sich selbst eben nicht voll und ganz gegenwärtiges. Das heißt, dass ein konstitutives Merkmal des Subjektes, als Akteur in der Lernberatung, gerade seine ‚Nicht-Identität‘ ist. Die Idealisierung der Beratungskommunikation

18 Über die Vielfalt der Teilnahmegründe vgl. exemplarisch auch Kade und Seitter 1998.

beruht also auf der Vorstellung sich selbst gegenwärtiger Subjekte. Sie impliziert sowohl eine bestimmte Konfiguration der Beratungsbeziehung als symmetrischer als auch in der aktuellen Diskussion die Ressourcenorientierung der Beratungshandlung. Im Ergebnis führt die Idealisierung der Beratungssituation in den Lernberatungskonzeptionen dann zu Schematisierungen der Lernberatungskommunikation, die aber, insofern sie auf dem Idealfall aufbauen, systematisch wie empirisch eine nur geringe Reichweite haben.

Mit diesen Aussagen ist auch der weitere Fortgang umrissen. Im folgenden Kapitel geht es darum, die Grundlage dieses Ausgangspunktes zu rekonstruieren. Dazu wird der argumentative Zusammenhang, von dem aus die vorgefundene Sprechsituation in den Konzeptionen zur Lernberatung als idealisierte, auf der Vorstellung der Präsenz der Subjekte aufbauende beschrieben werden kann, eingeführt und vorgestellt. Daran anschließend wird eine dekonstruktive Lektüre der Lernberatungsansätze ausgehend von der hier angedeuteten Idealisierung der Beratungskommunikation durchgeführt. Dieser steht eine Auseinandersetzung mit dem Postulat der Selbststeuerung der Lernenden voran. Diese vorgestellte Analyse ist insoweit für die Lernberatung bedeutsam, als sie einen Fixpunkt der Diskussion thematisiert, in der die jüngeren Lernberatungsansätze erst entstehen konnten. Aus dieser Kritik des pädagogischen ‚Überbaus‘ der Rahmendiskussion zur Lernberatung führt der Text weiter in die Detailanalyse bzw. die Dekonstruktion des Symmetriepostulats, der Ressourcenorientierung sowie der Schematisierung der Lernberatungskommunikation. Der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit liegt meines Erachtens darin, dass sie zentrale Aspekte der Lernberatungskonzeptionen dekonstruktiv entwickelt. Damit leistet sie einen Beitrag in der Entwicklung der Lernberatung als professioneller Praktik.

