

1 Einleitung

Der Titel der Studie eröffnet mehrere Fragen. ‚Lernen Beraten‘ – beide Begriffe erscheinen als Hauptwörter, zwischen denen kein Komma steht. Es geht also um Lernen und um Beraten. Zwei Tätigkeiten, zwei Handlungen oder zwei Praktiken, die hier in einem spezifischen Zusammenhang entwickelt werden. Auf den Zusammenhang wird im Untertitel hingewiesen: die Weiterbildung. Es geht also, um Lernen und Beraten in der Weiterbildung. Der Untertitel gibt aber noch einen weiteren Hinweis zu dieser Untersuchung. In der folgenden Argumentation geht es um die Entwicklung einer professionellen Praktik in der Weiterbildung, der Beratung des Lernens Erwachsener oder kurz, um Lernberatung. Der Untertitel macht darüber hinaus deutlich, dass hier die Auffassung vertreten wird, dass es sich bei ‚Lernberatung‘ um eine professionelle Praktik in der Weiterbildung handelt, deren Entwicklung vorgestellt werden soll. In einem engen Sinne meint hier die Entwicklung einer professionellen Praktik nicht die Entwicklung als professionelle Praxis, sondern die Entwicklung der Praktik als theoretisch-konzeptionelles Konstrukt in der Weiterbildung. Es geht, mit anderen Worten, um die Lernberatung, wie sie in der Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisch wird. Gegenstand dieser Analyse ist folglich nicht eine sogenannte empirische Lernberatungspraxis bzw. tatsächliche Lernberatungsgespräche, die dann analysiert werden könnten, sondern Gegenstand sind vielmehr Aussagen und Systeme von Aussagen – also Konzeptionen – die der erwachsenenpädagogischen Literatur zu Lernberatung zugeschrieben werden können. Gegenstand dieser Studie ist der wissenschaftliche Diskurs zur Lernberatung in der Weiterbildung.

Eine weitere Frage, die der Titel stellt, ist die nach den Grenzen des Begriffs ‚Weiterbildung‘. Was wird hier mit Weiterbildung angesprochen? Meint nun Weiterbildung das gesellschaftliche Feld, die pädagogische Interaktion oder die wissenschaftliche Disziplin? Wird der Name ‚Weiterbildung‘ noch einmal von dem der ‚Erwachsenenbildung‘ unterschieden oder soll ‚Weiterbildung‘ für beides zugleich stehen? Es ist festzuhalten, dass

sich bis heute keine einheitliche Konvention etablieren konnte sowohl hinsichtlich des gesellschaftlichen Feldes als auch hinsichtlich der Wissenschaft von diesem Feld sowie der (professionellen) Praktiken dieses Feldes. Es haben sich unterschiedliche Konventionen zur Bezeichnung der Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt. Die einen nennen die Wissenschaft, wie eben geschehen, mit vollem Namen, andere sagen nur ‚Erwachsenenbildung‘ und die Spezifizierung hin zur Wissenschaft ergibt sich aus dem Kontext, andere sprechen von ‚Erwachsenenpädagogik‘ und wieder andere von Andragogik. In dieser Studie wird die Vielgestaltigkeit der Konvention eingehalten und verschiedene Namen eingesetzt werden, um die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu benennen. Wenn es nun um die Lernberatung in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geht, meint das vorerst nichts anderes, als die Aufarbeitung dessen, was in der Fachliteratur zur Lernberatung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung ausgesagt wird. Es geht also zunächst um die Zusammenschau der verschiedenen Aussagen, Ansätze, Konzepte zur Lernberatung in der Erwachsenenpädagogik. Nun stellt sich die Frage, warum ‚Lernberatung‘ hier als Praktik(en) bezeichnet wird. Dies verweist auf den wissenschaftstheoretischen Hintergrund, vor dem diese Analyse entfaltet wird. Der Begriff der Praktik hat hier einen heuristischen Status. Praktiken lassen sich als Handlungsweisen verstehen, die wiederholt auftreten, ohne ganz identisch zu sein. Im Vergleich zu dem Handlungsbegriff, der spätestens seit den siebziger Jahren im erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Diskurs etabliert ist, wird dem Praktikenbegriff auf einer theoriestrategischen Ebene hier ein Vorteil eingeräumt. Mit den interaktionistischen Theorien wurde die Situativität und Einmaligkeit von Handlungen und Interaktionen überzeugend hervorgehoben. „Der Begriff der Praktiken schließt die Situiertheit und Einmaligkeit von Handlungen ein, bezieht diese aber aufgrund seiner strukturalistischen Herkunft, und darin liegt sein besonderer Vorzug, wieder auf die Diskurse, in denen diese Handlungsweisen sich situativ vollziehen und durch die diese konstituiert werden.“ (Kossack 2004: 86)

Die Praktik(en) der Lernberatung haben sich, will man dem Titel weiter folgen, entwickelt. Was aber – so möchte man vorsichtig fragen – meint hier Entwicklung? Ist eine Entwicklung angesprochen, die einem Fortschritt gleichkommt, so dass wir sagen können in den letzten zehn, zwanzig, dreißig oder vierzig Jahren hat sich die Lernberatung von hier nach da entwickelt, ist zu Blüte gelangt etc.? Oder könnte Entwicklung hier meinen, dass es um das Ent-Wickeln dessen geht, was *jeweils* unter Lernberatung verstanden wird? Nun meint Entwicklung hier mehreres zugleich. Zum einen meint Entwicklung die systematische und chronologische Entwicklung der

Lernberatungskonzeptionen, zum anderen meint Entwicklung aber auch das Entwickeln der Aussagen zur Lernberatung in einem analytischen Sinne als Entwirren. Eine weitere Unterscheidung: Was meint Lernberatung? Dieser Frage wird über die gesamte Arbeit hin nachzugehen sein. Es geht aber, so legt es das Kompositum nahe, um die Beratung von Lernen. Diese sehr unspezifische Fassung soll an dieser Stelle genügen und sei zugleich eine erste Abgrenzung zu anderen ‚pädagogischen‘ Beratungsformen, wie Bildungsberatung, Weiterbildungsberatung, Schullaufbahnberatung etc.

Wenn nun aber von ‚Lernen‘ und ‚Beratung‘ die Rede sein wird, so ist unmittelbar die Nähe zur Lernpsychologie und Beratungspsychologie hergestellt, da diese beiden Begriffe, so wichtig sie auch für den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs sein mögen, konzeptionell von der Psychologie geprägt wurden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lernbegriff hat eine mittlerweile über hundertjährige experimentelle psychologische Tradition. Der Beratungsbegriff entwickelt sich konzeptionell ebenfalls aus der Psychologie heraus. Im Gegensatz zu den experimentellen Anfängen der Lernpsychologie entwickelt die Beratungspsychologie sich aus der Tiefenpsychologie Adlers sowie der Humanistischen Psychologie Rogers. Daraus folgt wiederum, dass es zu analysieren gilt, ob und wenn ja, in welcher Weise es so etwas wie eine ‚eigene‘ pädagogische bzw. erwachsenenpädagogische Lernberatung gibt, die mehr oder anderes ist als das, was die Psychologie anbietet. Es geht folglich auch um die Entwicklung dessen, was pädagogische Beratung und im Besonderen dann Lernberatung in einem erwachsenenpädagogischen Kontext genannt wird.

Die Erwachsenenpädagogik scheint sich mit der Ausbildung eigener Forschungstraditionen schwer zu tun, was auch daran liegen mag, dass sie ein immer noch relativ junger Zweig der akademischen Erziehungswissenschaft ist. Zugleich steht die Erwachsenenpädagogik (und vielleicht die Allgemeine Erziehungswissenschaft überhaupt) in Gefahr, allein die arme Verwandte der Psychologie, der Soziologie oder der Betriebswirtschaftslehre zu sein, zu bleiben oder zu werden. Eine Strategie, diesen Status zu verhindern, ist nach Olbrich die Auseinandersetzung einer Disziplin mit ihrer eigenen Geschichte (vgl. Olbrich 1991). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte „läßt sich so auch unter legitimatorischen Gesichtspunkten betrachten“ (ebd.: 70). Aber was meint die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte? Sie meint zum Beispiel die theoretischen Aussagen, die zu einem bestimmten Gegenstand über die Zeit gemacht wurden, miteinander in ein Spiel zu bringen. Dieses Spiel kann dabei unterschiedlichen Regeln folgen. Es kann taxonomisch sammelnd, systematisierend oder auch vergleichend gespielt werden. Was mir wichtig erscheint, weil meines Erachtens hier ein Mangel in der Disziplin vorliegt, ist, die verschiedenen

Aussagen, die verschiedenen theoretischen Anstrengungen in einen Dialog zu bringen. Dieser Dialog muss nicht harmonisierend oder ausgleichend sein, er kann durchaus auch eskalierend stattfinden. Der Dialog differenter theoretischer Aussagen zu einem Gegenstandsbereich kann für eine neue Variante der Legitimation der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung bürgen.¹

Wenden wir uns dem Hintergrund der Diskussion zur Lernberatung zu. Beratung in der Pädagogik wird in den letzten vier Jahrzehnten in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und der Individualisierung – auch der Lernprozesse thematisiert (vgl. z.B. Pöggeler 1964; Tietgens et al. 1970; Lenz 1987; Krause et al. 2003). Die auszumachende Argumentation nimmt dabei folgenden Gang: Die Modernisierung der Industriegesellschaften führt zu einem permanenten und sich zunehmend beschleunigenden Wandel dieser Gesellschaften. Mit diesem Wandel verändern sich die Anforderungen an die Individuen. Eine zentrale Variante diesem Wandel zu begegnen, wird unter dem Begriff des lebenslangen Lernens diskutiert. Mit diesem gesellschaftlichen Wandel geht also eine permanente An- und Zumutung einher, die von den in dieser Gesellschaft lebenden Mitgliedern – wollen sie nicht an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden (z.B. Arbeitslosigkeit) – lebenslanges Weiterlernen erfordert. Diese lebenslangen Lernprozesse werden gewissermaßen zeitlich und räumlich entgrenzt und mehr oder weniger losgelöst von dem traditionellen kursiven Seminarsetting entworfen. Sie können nicht einfach standardisiert stattfinden, da sich hoch differenzierte individuelle Lernbedürfnislagen ergeben, die allein über individuelles Lernen angemessen bearbeitet werden können. Lernen kann und soll individuell durch die Lernenden gesteuert werden. Zudem scheint sich Lernen in der Gegenwart zu universalisieren, so dass Lernen nicht nur, ja gar nicht einmal vor allem in organisierten Lehr-Lernsituationen stattfindet, sondern quasi überall (am Stammtisch, am Frühstückstisch, am Arbeitstisch/-platz). Lernen ist damit von der Lehre formal entkoppelt worden. Die Individualisierung der Lernprozesse macht in der Folge neue Formen der professionellen Begleitung und Betreuung dieser Lernprozesse notwendig.

Wenn nun Lernen aber nicht mehr von Lehren abhängt, der Zusammenhang zwischen beidem ein nur kontingenter ist, die Lernorte und Lernbedürfnisse sich so verwandelt und vervielfältigt haben, dann nimmt die Diskussion um lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen nicht Wunder. Nachdem dieses propagiert und in die Praxis umgesetzt wurde, konnte man feststellen, dass selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernprozesse bestimmte Kompetenzen voraussetzen, die nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kön-

1 Zur Legitimationsdebatte vgl. z.B. Olbrich 1980.

nen. Tietgens hat dies allerdings auch schon 1970 aus systematischer Perspektive festgestellt (vgl. Tietgens et al. 1970). In der disziplinären Diskussion wurden diese Kompetenzen zuletzt unter dem Titel ‚Metakognition‘ geführt. Allerdings könnte man behaupten, dass es Vorläufer zu diesem Titel gibt, die spätestens mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff einsetzen. Der Aufbau dieser metakognitiven Selbstlernfähigkeiten soll dann in der Folge begleitet werden durch die (Lern-)Beratung. Auch dieser Zusammenhang ist nicht ganz neu. „Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 91) Und nur fünf Jahre später wird die Bedeutung der Lernberatung vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung konkret hervorgehoben:

„Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lernens auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Im Selbstlernzentrum ist der Lernberater unentbehrlich. Lernberatung bezieht sich auch auf die Arbeit mit Unterrichtsmedien und führt in die Nutzungsmöglichkeiten der Unterrichtstechnologie ein. Als Fachberatung kann sie weniger im Rahmen der allgemeinen Bildungsberatung erfolgen, sondern muß durch den Lehrenden unmittelbar vermittelt werden.“ (Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung 1975: 63)

Lernberatung erhält hier weit reichende Aufgaben zugeschrieben. Die Begleitung und Beratung des Lernprozesses bezieht Verfahren zur Aneignung von Wissen und Können ebenso mit ein wie die materialen Inhalte dieser Aneignung. Sie zielt in dieser Fassung von 1975 auf die Lernschwierigkeiten und hat die Funktion, diese überwinden zu helfen. Der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung siedelt die Lernberatung sowohl in einer allgemeinen Bildungsberatung an als auch im traditionellen Setting durch die Lehrenden. Seither wird der ‚Ort‘ der Lernberatung in verschiedenen Varianten entworfen. Döring und Ritter-Mamczek unterscheiden die Großgruppenberatung von der Kleingruppenberatung und der Einzelberatung, die jeweils unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgen. Die individuelle Lernberatung hat nach Döring und Ritter-Mamczek die konkreten Lernstörungen und Leistungsschwächen von Lernenden zu besprechen (vgl. Döring und Ritter-Mamczek 2001: 84f.). Knoll und Häbner wiederum unterscheiden, ähnlich wie der Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung, eine explizite von einer impliziten Lernberatung. Die explizite Lernberatung ist dabei von

den anderen Handlungsbereichen zeitlich und personell zu unterscheiden und die implizite Lernberatung ist in ein konkretes Lehr-Lerngeschehen integriert (Knoll et al. 2005: 211). Kemper und Klein verstehen Lernberatung als andragogisches Gesamtkonzept bzw. andragogische Antwort auf die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels an die Individuen (Kemper und Klein 1998: 8f.). Klein weist allerdings darauf hin, dass gerade den Lernberatungsgesprächen besondere Bedeutung zukommt. Zugleich merkt sie an, dass Lernberatungsgespräche „in Bezug auf eine Expertise von Lernberatung noch wenig durchdacht“ sind (Klein 2005a: 47). Wenn in dieser Untersuchung von Lernberatung die Rede ist, soll daher ein enger Begriff von Lernberatung verfolgt werden. Lernberatung verweist hier also nicht auf ein erwachsenenpädagogisches Gesamtkonzept, sondern auf das individuelle Lernberatungsgespräch. Der Untersuchungsgegenstand dieser Studie in einem engeren Sinne ist das Lernberatungsgespräch, wie es in der erwachsenenpädagogischen Literatur konzeptionell entwickelt wird.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist dabei ein Verdacht, der sich aus der Lektüre der Lernberatungsliteratur heraus entwickelte. Dieser Verdacht gründet auf einer Beobachtung, die eine Figur in der Literatur zur Lernberatung betrifft, die selbstverständlich zu sein scheint: Als Konzentrat der jeweiligen konzeptionellen Arbeit wird ein Lernberatungsschema entwickelt und dieses Schema wird en passant wieder aufgehoben. Ein solches Lernberatungsschema stellt in der Regel den typischen Ablauf eines Lernberatungsgesprächs vor. Genauso regelmäßig wie das Lernberatungsschema taucht aber im Anschluss an ein Schema der mehr oder minder ausdrückliche Hinweis auf, dieses Schema nicht schematisch zu verstehen. Diese Lektüreerfahrung kann als Ausgangspunkt dieser Untersuchung beschrieben werden. Von diesem Ausgangspunkt ausgehend wird hier das Ziel verfolgt, den Grund dieser bemerkenswerten Figur, die immerhin den theoretisch-konzeptionellen Kulminationspunkt der untersuchten Lernberatungskonzeptionen aufhebt, analytisch einzuholen. Mit dieser Lektüreerfahrung beginnend, verfolge ich einen Verdacht, der sich in folgenden Fragestellungen zusammenfassen lässt: Wie lässt sich die Doppelfigur erklären, die zuerst mit erheblichem konzeptionellen Aufwand Lernberatungsschemata entwickelt um diese dann en passant wieder aufzuheben? Worin gründet die scheinbare Notwendigkeit der Lernberatungsschemata? Und worin gründet ihre Aufhebung? Was ist der Grund der Schematisierung der Lernberatung und warum funktioniert diese nicht?

Eine solche Analyse wird nicht einfach einen neuen Lernberatungsansatz hervorbringen. Eine solche Analyse kann aber – und so verstehe ich den Status dieser Untersuchung – einen Beitrag leisten in der theoretischen und praktischen Entwicklung dessen, was Lernberatung genannt wird. Eine

solche Analyse kann – das ist wenigstens der Anspruch, den ich hier verfolgen – über die Analyse der vielleicht notwendigen Widersprüche der untersuchten Lernberatungskonzeptionen eine Perspektive eröffnen, wie Lernberatung konzeptionell und analytisch diesseits von Lernberatungsschemata zu entwickeln wäre. Insofern verstehe ich diese Untersuchung als einen Beitrag zur Entwicklung der professionellen Praktik ‚Lernberatung‘ in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Ein solcher Beitrag in der Entwicklung dieser professionellen Praktik bedarf eines bestimmten methodischen Verfahrens. Es handelt sich gewissermaßen um eine sekundäranalytische Analyse, in der der wissenschaftliche Diskurs zur Lernberatung in der Weiterbildung untersucht wird. Um eine solche Analyse durchzuführen bedarf es eines Werkzeuges zur Untersuchung von Texten. Ich greife hier auf ein Instrument zurück, mit dem ich die erwachsenenpädagogische Literatur einem bestimmten Lektüreverfahren unterziehe, das ich dekonstruktive Lektüre nenne. Die dekonstruktive Lektüre setzt als methodisches Verfahren einen spezifischen Theoriehintergrund voraus, der noch ausführlich vorgestellt werden wird. Hier sei nur so viel vorangestellt: Die dekonstruktive Lektüre und mit ihr der poststrukturalistische, grammatologisch-dekonstruktive Theoriehintergrund, vor dem ich die Lernberatungsliteratur lese bzw. analysiere, wird als Instrument vorgeschlagen, da sie als Verfahren beschrieben werden kann, dass einerseits auf die Brüche in Texten zielt und andererseits diese Brüche hervorarbeitet. Was meine ich mit Brüchen in Texten? Weiter oben habe ich einen solchen Bruch beschrieben. Die Entwicklung eines Lernberatungsschemas, das unmittelbar wieder aufgelöst wird, beschreibe ich als einen solchen Bruch. Als Bruch beschreibe ich weiterhin die konzeptionelle Forderung nach Transparenz, Offenheit und Gleichberechtigung im Lernberatungsgespräch, die regelmäßig aufgehoben wird in den Strategien, mit denen Lernberater diese Transparenz, Offenheit und Gleichberechtigung herstellen sollen. Wenn es in dieser Analyse also weniger darum geht, unmittelbar einen neuen Lernberatungsansatz vorzustellen, dann geht es darum, über eine bestimmte Variante der Analyse, solche Aspekte, die als Brüche in den Aussagen zur Lernberatung auftauchen, herauszuarbeiten. Es geht in gewisser Weise darum, die in den untersuchten Konzeptionen ausgeschlossenen Aspekte von Lernberatung sichtbar zu machen und in den Diskurs zur Lernberatung wieder einzuschreiben. Diese Ausschlüsse, die als Brüche sichtbar werden, führen mit anderen Worten zu bemerkenswerten konzeptionellen Problemen, die in den Blick gebracht werden. Damit wird eine systematische Grundlage geschaffen, von der aus Lernberatung sich weiter entwickeln lässt, ohne dass ein solches Konzept einfach und blind dieselben Brüche und Ausschlüsse produziert wie die etablierten Ansätze.

