

Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene

Einführung

Die organisierte (institutionalisierte) Weiterbildung befindet sich gegenwärtig in einer beschleunigten Phase des Umbruchs, der aus unterschiedlichen Quellen gespeist wird. „Lebenslang zu lernen und sich ständig weiterzuentwickeln gilt als die Agenda, um die notwendigen Veränderungsprozesse möglichst erfolgreich zu bewältigen.“ (vgl. Eckstein 2003, S. 11). Der Wandel zur „Wissensgesellschaft“ (vgl. Stehr 1994) erfordert von den Individuen die Bereitschaft und die Fähigkeit, „sich auf einen lebenslangen Prozess des ständigen Weiterlernens einzulassen.“ (vgl. DIE 1999, S. 11). Damit wird Weiterbildung „auf Dauer gestellt“, wobei allerdings noch nichts über die Art des Lernens (formal, nonformal, informell) und die Lernorte ausgesagt ist. Die organisierte Erwachsenenbildung wird ihren Stellenwert erhalten, wenn es ihr gelingt, den veränderten Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden (vgl. Siebert 2003, S. 16). Diese entwickeln spezifische und konkrete Nutzenerwartungen, stellen höhere Ansprüche an die Qualität und verlangen angemessene Infrastrukturen von einer organisierten Erwachsenenbildung. Während die Ansprüche steigen, sinken die materiellen Ressourcen nicht nur in den öffentlich verantworteten Einrichtungen und wird ihre Effektivität und Effizienz, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung, kritisch hinterfragt (vgl. Staudt & Kriegesmann 1999). Inhaltlich und auf der didaktisch-methodischen Ebene wird ein Paradigmenwechsel eingefordert (vgl. Arnold 1996) und wissenschaftlich aus den Erkenntnissen des pädagogischen Konstruktivismus (vgl. Siebert & Gerl 1999) begründet. Die Summe dieser in sich widersprüchlichen Entwicklungen erzwingt Neuorientierungen. Für eine dieser Neuorientierungen steht Lernberatung als pädagogische Konzeption, die aus

der beruflichen Weiterbildung Mitte der 90er Jahre entstanden und ist vielfältige kontextspezifische Ausformungen hat.

Nach einer knappen Darstellung des diesem Beitrag zugrunde liegenden Verständnisses von Lernberatung (Näheres vgl. Käßlinger & Rohs in diesem Band) geht es im Folgenden vorrangig um die Voraussetzungen für Lernberatung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Unter dem Begriff „Voraussetzungen“ sprechen wir dabei dreierlei an:

- Zum einen lenken wir den Blick auf die Ressourcen und Potenziale, auf die die organisierte Erwachsenenbildung als Voraussetzung zurückgreifen kann, wenn es darum geht, Lernberatung als pädagogische Dienstleistung in das Einrichtungsprofil zu integrieren und zu implementieren.
- Zum zweiten werden wir einige der überwiegend von außen gesetzten Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Lernberatung erschweren, skizzieren.
- Und zum dritten geht es um die in den Einrichtungen veränder- und gestaltbaren Voraussetzungen für Lernberatung.

Empirische Basis

Die empirische Basis der Ausführungen beginnt Mitte der 90er Jahre bei dem BMBF- und EU-geförderten Projekt EUROPOOL, bei dem es am Beispiel der Zielgruppe Berufsrückkehrerinnen darum ging, eine didaktische Konzeption zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, die – den damaligen Fachdebatten entsprechend – darauf ausgerichtet war, Individualisierung und Flexibilisierung von beruflichen Lern-/Lehrprozessen didaktisch umzusetzen. Im Ergebnis entstand die Lernberatungskonzeption (vgl. Kemper & Klein 1998), die die Basis für die folgenden Projekte/Projektverbünde darstellt.

Mittlerweile sind einige Jahre ins Land gezogen, und es ist zu beobachten, dass die Lernberatungskonzeption, von etlichen Weiterbildungseinrichtungen als Leitidee aufgegriffen und in kontextspezifischen Ausrichtungen adaptiert, weiterentwickelt und auch weitergehend evaluiert wurde. An einigen dieser Projekte waren wir im Rahmen unserer Tätigkeiten im bbb – Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund – und im DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn – beteiligt und auf die dort gesammelten Erfah-

rungen und Evaluationsergebnisse werden wir uns vorrangig beziehen.¹ Es handelt sich dabei um gewonnene Erkenntnisse aus drei Projektverbänden – ‚Netzwerk TransferLernen‘, ‚ProLern‘ (Projektverbund Lernberatung) und ‚SOLE‘ (Selbst organisiertes Lernen Erwachsener) – deren gemeinsame Fragestellung die Entwicklung kontextspezifischer Bildungskonzepte zur Etablierung von selbst organisiertem Lernen als Weg zu einer neuen Lernkultur und als Herausforderung an die Weiterentwicklung pädagogischer Qualitäten (vgl. Schwarz & Henkel 2002) bildet.

- ProLern ist ein Verbund auf Bundesebene, gefördert aus dem bmbf-Programm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘, Programmschwerpunkt ‚LiWe – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen‘. ProLern hat den Auftrag übernommen, Ansätze einer fachlichen Expertise von Lernberatung aus den kontextspezifischen Ausformungen heraus zu entwickeln und damit einen Beitrag für zukünftige Dienstleistungen von Weiterbildungseinrichtungen zu leisten. Auch hier lautet die Ausgangsfrage, welche Möglichkeiten und Grenzen Lernberatung auf dem Weg in eine auf Selbstorganisation ausgerichtete Lernkultur hat, verbunden mit der Suche nach den Voraussetzungen und Bedingungen kontextspezifischer Umsetzungschancen und -grenzen. Hier beziehen wir uns auf die Statusberichte der Projektverantwortlichen (sog. Gestalter/innen), auf die Ergebnisse qualitativer Interviews mit den Lernberatern/innen der Projekte und auf die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den Gestaltern/innen und Einrichtungsleitungen, die von Anja Wenzig im Rahmen ihrer Diplomarbeit (vgl. Wenzig 2003) durchgeführt und unter Gesichtspunkten der Organisationsentwicklung ausgewertet wurden.
- Das Netzwerk TransferLernen ist ein Zusammenschluss von fünf Weiterbildungseinrichtungen in NRW, die einrichtungsübergreifend durch die Weiterbildung der Erwachsenenbildner/innen den Transfer ermöglichtungs-didaktischen Handelns in die jeweils spezifischen Bildungsangebote sichert und dabei zugleich Selbstorganisation als Prinzip der

1 Verwiesen sei auch auf die Ergebnisse von zwei Projekten, die vergleichbare Fragestellungen verfolgt haben und deren Ergebnisse als Veröffentlichungen vorliegen. Es handelt sich zum einen um das beim DIE durchgeführte Projekt ‚SeGeL – Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis‘ (vgl. Dietrich 2001 (Hrsg.)) und um das Projekt ‚Treffpunkt Lernen‘ der KBE (vgl. Bergold/Mörchen/Schäffter 2003 (Hrsg.)).

kontinuierlichen Professionalisierung des pädagogischen Personals nachhaltig zu implementieren versucht. Hier greifen wir zurück auf die Ergebnisse der abschließenden qualitativ ausgerichteten Evaluationen (teilloffene, leitfragenbasierte Bilanzierungsgespräche in den Teams).

- Bei SOLE handelt sich um ein österreichisches Projekt, das im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „An der offenen Grenze“ sich an Personen richtet, die im arbeitsmarktpolitischen Weiterbildungsbe-
reich tätig sind und sich auf die Suche nach neuen Lerndienstleistungen gemacht haben. Wir beziehen uns hier auf die Ergebnisse aus den Fortbildungen mit leitend und pädagogisch Tätigen.

Gemeinsames Merkmal der Projekte ist es, basierend auf einer Kompetenz-, Potenzial- und Partizipationsorientierung, Supportformen zu praktizieren, die die Lernenden in der Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lernhaltungen, -strategien, -motivlagen und ihren Lebensperspektiven beratend begleiten.

Verständnis von Lernberatung und unangemessene Rezeptionen

Hinter Lernberatung verbirgt sich eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen und selbst organisierten Lernens aus der Perspektive der organisierten Erwachsenenbildung gibt. Im Zentrum der didaktisch-methodischen Überlegungen steht der/die Lernende mit seinen/ihren Interessen, (Lern-)Zielen und seinen/ihren biografisch erworbenen Haltungen und Kompetenzen zum Lernen. Als andragogische Konzeption, deren jeweils kontextuelle Ausformung unter der Leitfrage steht, unter welchen Bedingungen Lernende ihre Lernpotenziale (besser) entfalten und weiterentwickeln können, steht Lernberatung für die Suche nach Inhalten, Strukturen und Gestaltungsansätzen einer veränderten Lernkultur, die Handlungsraum für die individuelle Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Lebensperspektiven eröffnet. Für die organisierte berufliche Weiterbildung, aus der heraus die Grundkonzeption entstanden ist, entsteht daraus die Anforderung, Lernenden durch ein Lern-Lehr-Setting die Planungs-, Gestaltungs- und Evaluationsfreiräume zu schaffen, die es ermöglichen, „selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf

ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren“ (vgl. Arnold u. a. 2001, S. 84).

Das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung findet seine Konkretisierung in den didaktischen Prinzipien der Biographie-, Kompetenz- und Interessenorientierung sowie der Partizipationsorientierung. Diese Prinzipien markieren die der Konzeption zugrunde liegende erwachsenenpädagogische Haltung, die von Hans Tietgens bereits in den 70er Jahren mit dem Stichwort der Subjektorientierung beschrieben wurde und korrespondiert mit dem Lernverständnis von Holzkamp, demzufolge das, was Erwachsenenbildung den Individuen anbietet, für diese selbst eine Bedeutung in Bezug auf ihre Lebens- und Lerninteressen haben muss (vgl. Holzkamp 1996). Kernelemente der Lernberatungskonzeption, die die Ebene des Gestaltungsrahmens berühren, sind das Lerntagebuch, die Lernkonferenz, das Lernberatungsgespräch, Fachreflexion- und Feedback und der Lernquellenpool (vgl. Kemper & Klein 1998, Klein & Reutter 2003b). Lernberatung ist eine grundsätzlich offene Konzeption, deren didaktisch-methodische Umsetzung sich in Abhängigkeit von Zielgruppen, Maßnahmetyp, Trägerressourcen usw. verschieden gestalten kann und soll. Lernberatung hat nichts mit dem alltagssprachlichen Verständnis von Beratung zu tun, geht also nicht von einem Verhältnis kluger Ratgeber – bedürftiger Ratsuchender aus. Es ist eine der durch die Praxis gesicherten Erkenntnisse, dass Selbstorganisation im Lernen und die Bereitschaft und Kompetenz zum lebenslangen Lernen sich nicht mit einer defizitorientierten pädagogischen Sichtweise ermöglichen lässt, sondern von einem potenzial- und kompetenzbasierten Selbstverständnis ausgehen muss. Dieses Grundverständnis muss aus der Erfahrung der Projekte heraus immer wieder hartnäckig bei Außenpräsentationen herausgestellt werden, weil die Annahme ‚Beratung ist etwas, was man dem anbietet, der in Not ist‘ der beharrlichste Rezeptionsirrtum von Lernberatung zu sein scheint (vgl. Klein & Reutter 2003a, S. 180 f.). In ProLern wird derzeit diskutiert, ob der Begriff der ‚Lernberatung als Lernprozessbegleitung‘ angemessener ist.

Dieser Rezeptionsirrtum ist jedoch insofern nicht verwunderlich, als Lernberatung in der pädagogischen Diskussion keine neue Begrifflichkeit darstellt. Vor allem in den 80er Jahren wurde Lernberatung als Begriff besetzt, als die sog. lernungewohnten Zielgruppen im Rahmen von Programmen für benachtei-

ligte Jugendliche und Qualifizierungsprogramme für an- und ungelernte Arbeitslose in die Aufmerksamkeit bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Förderprogramme gerieten (vgl. Kemper & Klein 1998, S. 8 ff.). In der damaligen Zeit war Lernberatung von den defizitären Ausgangslagen der Lernenden ausgegangen und markierte solche Dienstleistungen, die im Verständnis von Teilnehmerorientierung diese Defizite ernst nahmen und sie zum Ausgangspunkt für didaktisches Handeln machten. Ansätze, die von einem Beratungsverständnis in unserem Sinne ausgingen, gab es in den sog. offenen Lernzentren, die in den 70er Jahren konzipiert wurden (vgl. Meisel 2002, S. 128). Sie entfalteten allerdings keine Breitenwirkung, weder in der Bildungspraxis noch in den wissenschaftlichen Debatten. In der jüngeren Entwicklungsgeschichte war Lernberatung nicht mit Lerner-Defiziten verbunden, aber mit einem als Problem beschriebenen Zustand, der eigentlich kein Problem, sondern vielmehr Normalität ist, der Heterogenität der Teilnehmer, die erst dann zum Problem wird, wenn alle zur gleichen Zeit im gleichen Tempo und gleichen Setting dieselben Ziele verfolgen, dieselben Inhalte lernen sollen. Lernberatung sollte – so in dem anfangs erwähnten Berufsrückkehrerinnen-Projekt – durch ein hohes Maß an Individualisierung und Flexibilisierung auf diese andragogische Normalität reagieren.

Die Grundannahme von Lernberatung als Lernprozessbegleitung ist, dass selbst organisiertes Lernen (SOL), das als Anforderung die Individuen zunehmend lebenslang begleiten wird, nicht umstandslos als Kompetenz vorausgesetzt werden kann, sondern lernprozessbegleitender Angebote bedarf. PISA hat ja noch einmal deutlich gemacht, dass Schule in ihrer jetzigen Konzeption nicht gerade zur Förderung dieser Kompetenz beiträgt. Es ist eher zu vermuten, dass sie die aus dem anthropologisch begründeten menschlichen Neugierverhalten – wie wir es bei Kindern beobachten – resultierende Neigung, selbst organisiert und -gesteuert Neues zu entdecken, also zu lernen, eher bremst und blockiert. Schule geht ja nach wie vor im Wesentlichen von einem Lernen im Gleichschritt aus, vom Lehr-Lernkurzschluss (vgl. Holzkamp 1993) und da sind eigene, selbstgesteuerte Wege des Lernens dem Gesamtprozess eher hinderlich als förderlich.¹ Die angesprochene Offenheit des Lernbera-

1 Schullehrer benennen ja nicht zufällig die Heterogenität der Lern- und Leistungsvoraussetzungen in ihren Klassen als das zentrale Problem von Unterricht.

tungskonzepts, das sich als strukturanbietender Rahmen für selbst organisiertes Lernen versteht, weist darauf hin, dass Lernberatung ein flexibles Konzept darstellt, das sich in unterschiedlicher Ausprägung ausbilden lässt und je nach Teilnehmergruppen, Angebotsdauer und Rahmenbedingungen von Minimal- bis Maximalmodellen reichen kann. Entscheidend ist, welche Faktoren des Lernens im jeweiligen Angebot von den Lernenden im Sinne geteilter Verantwortung im Lern-/Lehrprozess (mit)bestimmt und -entschieden werden kann. ‚Selbstorganisation in der Fremdorganisation‘ bemisst sich also daran, wie hoch der Partizipationsgrad der Lernenden in Bezug auf diese Faktoren ist:

- der Beweggrund/Anlass, der zu einer Lernentscheidung führt
- das Ziel/die Ziele, die damit verfolgt werden
- die Inhalte, mit denen diese Ziele verfolgt werden
- die Methoden und Wege des Lernens
- die Orte und Zeiten, in denen das Lernen stattfindet
- die Einschätzung der Ergebnisse resp. des Erfolgs des Lernens

Aus dieser Auflistung wird deutlich, dass SOL-förderliche Ansätze von Lernberatung in vielen Angebotsformen der beruflichen Weiterbildung realisierbar sind. Zugleich stellt sich hier noch die zentrale und noch nicht hinreichend beantwortete Frage nach den Minimal Kriterien für Lernberatung, die als Qualitätskriterien zu fassen wären (vgl. Schwarz & Henkel 2002). Eine erste Voraussetzung ist nach den Erkenntnissen der Projektverbände, dass die Einrichtungen, die sich auf den Weg zu SOL und Lernberatung machen, ein Bewusstsein darüber entwickeln müssen, was an Ressourcen, Kompetenzen, Stärken bereits in ihrer Einrichtung vorhanden ist, also welche günstigen Vorbedingungen bereits gegeben sind. Wer umgekehrt vorgeht und zuerst die Barrieren und Stolpersteine in den Blick nimmt, die sich für seine Einrichtung aus einer Neuorientierung ergeben oder ihr im Weg stehen, wird eher dazu neigen, am scheinbar Bewährten festzuhalten. Dies gilt aus unserer Erfahrung ebenso für die außerbetriebliche, wie auch die innerbetriebliche berufliche Weiterbildung.

Ressourcen und Potenziale, auf die Weiterbildungseinrichtungen zurückgreifen können

Es braucht nicht begründet zu werden, dass Ressourcen sich immer nur auf die jeweilige Einrichtung und ihre Handlungskontexte hin fassen lassen (vgl. auch Dietrich 2001). Wir stellen hier lediglich diejenigen vor, die in den Projekten als Gemeinsames, also im Vergleich etlicher Potenzial- und Ressourcenbilanzierungen identifiziert werden konnten. Damit soll zugleich deutlich werden, dass Potenzialbilanzierungen und Ressourcenvergewisserung einen der ersten Schritte darstellen müssen, wenn Organisationen sich auf den Weg zu ihrer Lernberatungskonzeption machen.

- Professionalität der pädagogisch Tätigen: Sie sind diejenigen, die Lernende in ihrem Lernprozess beratend begleiten können, die sich als kompetente Reflexionspartner zur Verfügung stellen, die Wissen darüber haben, unter welchen Bedingungen Lernen erfolgen kann, kurz, die mit ihren pädagogischen, fachlichen und arbeitsfeldbezogenen Kompetenzen (vgl. Epping 1998) geeignete Rahmen und Settings bereitstellen können.
- Fundus bzw. breites Methodenrepertoire in Bezug auf aktivierende Lernformen, vor allem Gruppenlernmethoden sowie die Kompetenz, Methodenkonzeptionen (vgl. Klingberg 1974) passgenau zu entwickeln und umzusetzen.
- Das Interesse und die Bereitschaft der pädagogisch Tätigen, sich durch Lernen professionell weiterzuentwickeln und die Fähigkeit, Lernbedarfe zu identifizieren und zu benennen. Hier zeigt sich in der Praxis vor allem ein großes Interesse an der Weiterentwicklung des eigenen Methodenrepertoires, wenn es um Konzepte wie Lernberatung zur Förderung von Selbstorganisation im Lernen geht.
- Verständnis über die Relevanz von Mitarbeiterfortbildung bei Innovationsprozessen in den Köpfen von Führung und pädagogisch Tätigen, auch wenn dieses Verständnis zunehmend mit ökonomischen Zwängen und in der Folge hoher Arbeitsverdichtung kollidiert und häufig traditionelle Formen von Mitarbeiterfortbildung vorherrschen, die für die Entwicklung und Erprobung von Lernberatung nicht hinreichend sind (vgl. Beitrag von Büchele in diesem Band).
- Teamstrukturen statt Einzelkämpfertum wie etwa in der Schule. Teamstrukturen sind in den Weiterbildungseinrichtungen verbreiteter als all-

gemein angenommen (vgl. Reutter 2003). Lernberatung als Konzeption zu entwickeln, zu erproben und zu implementieren basiert auf Prozessen kollektiver professioneller Selbstvergewisserung, das Team ist die Struktur, innerhalb derer sich dies vollzieht. Dort wo Teamstrukturen nicht gegeben sind, verschleißen sich in der Praxis Einzelne.

- Möglichkeit, Lernen als sozialen Prozess zu gestalten (Lernberater, Mitlernende). Dies scheint nach unseren Ergebnissen für viele Lernende nach wie vor eine der zentralen Voraussetzungen für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen zu sein.
- Infrastruktur: Räume, Medien usw.
- Zunehmend wird als Ressource ein Netz relevanter Kooperationspartner in der Region benannt (Beratungsstellen unterschiedlichster Art, Betriebe, andere Bildungsanbieter), ein Indiz dafür, dass die Bereitschaft zur Öffnung und zur Kooperation gestiegen ist (vgl. auch Jütte 2003). Diese Beobachtung bestätigt auch Schäffter, wenn er darauf verweist, dass Weiterbildungseinrichtungen „vielfach schon von Hause aus über das offene Bildungsgeflecht (verfügen), das anderenorts erst entwickelt werden muss“ (vgl. Schäffter 2003, S. 87). Er konstatiert, dass diese bislang jedoch nicht hinreichend bewusst und wertgeschätzt wird. Es scheint nicht im professionellen Selbstbewusstsein von Erwachsenenbildungseinrichtungen und den dort Tätigen verankert. Es muss deshalb darum gehen, „wahrnehmungsfähig zu werden für die bereits vorhandenen latenten Vernetzungen, um sie als Wert anzuerkennen, sie für ein bestimmtes Vorhaben zu aktivieren und um die strukturelle Vernetzung als Qualitätskriterium für WB-Organisation berücksichtigen zu können.“ (ebd.)

Derartige professionelle Selbstvergewisserungen haben sich als tragfähige Basis in der externen Beratung von Einrichtungen bzw. den dort tätigen Pädagogen/innen erwiesen, mit denen der Mut, Neues zu entwickeln und zu erproben wachsen kann und an der sich die Anschlussfähigkeit in der konkreten konzeptionellen und umsetzungsorientierten Entwicklungsarbeit festmachen lässt. Potenzialbilanzierungen und Anschlussfähigkeit markieren wesentliche Voraussetzungen dafür, im weiteren Prozess den Blick erweitern zu können auf die in der Regel nicht oder nicht hinreichend gegebenen Rahmenbedingungen, die eine Erfolg versprechende Umsetzung von Lernberatung braucht und die es dann, so weit und so gut wie möglich zu schaffen gilt.

Voraussetzungen/Faktoren, die die Umsetzung von Lernberatung erschweren bis verhindern

Diese stehen im Zusammenhang mit den aktuellen Erwartungen der Geldgeber (vor allem der Arbeitsverwaltung) an die berufliche Weiterbildung und lassen sich schlagwortartig so zusammenfassen:

- mehr kurzzeitige Angebote mit konkreten erwartbaren Nutzensbeschreibungen
- modulförmig ausgerichtete Angebote mit abnehmender Kontinuität im Lernprozess
- höhere Effektivität und Effizienz bei geringeren materiellen Ressourcen
- Erfolgsindikator Ökonomie steht vor Erfolgsindikator Qualität
- weniger Angebote für Gruppen, mehr Angebote für Einzelpersonen

Qualität unter ökonomischen Zwängen

Diese Erwartungen kollidieren mit den Ansprüchen von Lernberatung, deren Etablierung Zeit braucht, die Möglichkeiten zur Entdeckung eigener Lernwege zu bieten und die ein Lernen in sozialem Kontext ist. Der ökonomische Druck, der die Weiterbildungseinrichtungen zunehmend belastet, erschwert die Realisierung qualitativer Entwicklungen. Die Paradoxie, zunehmend Qualitätssicherungssysteme ausweisen zu müssen und gleichzeitig die Ressourcen für qualitätsvolle Arbeit entzogen zu bekommen, braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden. Dieser Druck bewirkt auch eine Steigerung der Arbeitsdichte, die oft nur durch die Bereitschaft zur Selbstaussbeutung zu bewältigen erscheint.

Widersprüche in den Zielen beruflicher Weiterbildung

Bedingt durch die Umstrukturierungen der Arbeitsverwaltung ergeben sich, insbesondere im Bereich des Sozialgesetzbuches Drittes Buch (SGB III), immer deutlichere Widersprüche zwischen den Zielen der geldgebenden Arbeitsverwaltung und den Zielen der Bildungseinrichtung, sowie denen der Lehrenden und denen der Lernenden. Sehen die Bildungseinrichtungen und Lehrenden Kompetenzerhalt und -entwicklung als zentrale Aufgabe, so ist die Arbeitsverwaltung ausschließlich an möglichst kurzfristiger Vermittlung in Erwerbsarbeit interessiert. Pädagogische Ziele lassen sich nur schwer verfolgen, wenn

der Vermittlungsdruck („Kopfprämie“) handlungsleitend wird bzw. werden muss.

Fehlende Planungssicherheit und instabile und prekäre Beschäftigungsverhältnisse

Erschwert wird die Umsetzung neuer Konzepte auch durch kaum noch gegebene Planungssicherheit im SGB-III-Bereich. Eine Arbeitsverwaltung, die selbst kaum noch Planungshorizonte definiert und in ihrem Selbstverständnis verunsichert ist, garantiert nicht einmal mehr ein Minimum an Planungssicherheit. Die Zunahme instabiler und prekärer Beschäftigungsverhältnisse ist die Folge (vgl. Faulstich 2003).

Die Häufung erschwerender Faktoren

In der Praxis führt diese Häufung erschwerender Faktoren dazu, dass pädagogische Innovationen wie Lernberatung in ‚Regelangeboten‘ kaum noch Realisierungschancen haben. So zeigt sich auch in den Projektverbänden, dass die Entwicklungs- und Erprobungsfelder für Lernberatung eher in anderen als den ‚Regelangeboten‘ den Selbstverständnissen und Ansprüchen der Lernberater/Lernberaterinnen entsprechen und in der Folge auch versucht wird, für die eigene Einrichtung den eigenen Qualitätskriterien entsprechende Bildungsangebote zu erwirken. Nicht nur aus bildungspolitischer Sicht ist diese Entwicklung im SGB-III-Bereich fatal, weil sie die Intentionen von Modellversuchen und Projekten konterkariert. Anstatt Erkenntnisse für eine veränderte Praxis in die Regelangebote zu liefern, erscheinen diese Projekte zunehmend als interessante ‚Spielwiesen‘, an denen aufgezeigt wird, wie neue en wirksam werden können, ohne Einfluss auf eine Veränderung der Regelangebote nehmen zu können. Wir haben es im Bereich der Entwicklung neuer Lernkulturen – und Lernberatung steht hier für einen mittlerweile als tragfähig zu bezeichnenden Weg – weniger mit Erkenntnis- als mit Umsetzungsdefiziten zu tun. Umsetzungsdefizite potenzieren sich umso mehr, wenn der Geldgeber nur noch das Ziel der Vermittlung kennt und ignoriert, dass Beschäftigungsfähigkeit (employability) als Ergebnis beruflicher Weiterbildung Voraussetzung für Vermittlungsfähigkeit ist.

Ein Aspekt soll bei der Nennung umsetzungserschwerender Faktoren noch angesprochen werden, der einerseits aus der Fachdiskussion selbst herrührt, andererseits auch von den Projekten benannt wird, die mit diesem Faktor umgehen müssen:

Lernberatung und „Zwangsteilnehmer/Zwangsteilnehmerin“

Betrachtet man die neuere Literatur zu den Konsequenzen der konstruktivistischen Pädagogik für das Lern-/Lehrgeschehen, wird ein Bild über die Lernenden sichtbar, das gerade die Realität in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere in SGB-III-Maßnahmen, nicht angemessen widerspiegelt. Das Bild des expansiven Lernalters (vgl. Klein & Reutter 2003a, S. 174), der freiwillig, interessiert, ausgestattet mit einem hohen Maß an Motivation und Selbstkontrolle und überzeugt von der Sinnhaftigkeit des Lernens an einem Lernangebot teilnimmt, beschreibt eine eher kleine Minderheit der Lernenden. Die meisten Lernangebote werden in beschränkter Freiwilligkeit wahrgenommen, sei es, weil der/die Lernende sich bessere Verbleibchancen im Beruf erhofft oder durch Weiterbildung auf gelingende Reintegration in Erwerbsarbeit setzt, berufliche Statuserhöhung steht als Ziel schon länger nicht mehr im Vordergrund. Die Lernbegründungen sind also eher defensiver Natur. Der Lerner lernt, weil ihn bei „Unterlassung oder Verweigerung des Lernens (...) eine Beeinträchtigung (seiner) Weltverfügung/Lebensqualität droht“ (vgl. Holzkamp 1993, S. 191). Wo und wie in solchen, von Faulstich benannten „kontaminierten Lernarrangements“ (1999, S. 22) angesetzt werden kann, ist eine noch nicht hinreichend beantwortete Frage.

Gestaltbare Voraussetzungen für Lernberatung in den Einrichtungen

Voraussetzungen sind auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben und wir haben dazu in der Vergangenheit auch schon etliche Ausführungen in die Fachdebatte geworfen (vgl. u. a. Klein & Reutter 2003a und 2003 b; Klein & Reutter 1998), die sich auf die Rahmenbedingungen, pädagogische Selbstverständnisse und etliche Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung bezogen haben. Wir wollen uns hier auf einige zentrale Felder

beschränken, die sich in der Evaluation der Projektverbände gezeigt oder mit besonderer Virulenz bestätigt haben.

Räume für die Entwicklung und reflexive Auseinandersetzung mit Lernberatung

„Lernberatung kann nicht gelehrt werden, sie erschließt sich durch praktisches Tun und die Reflexion dieses Tuns – alleine und im Team.“ (Interviewzitat ProLern). Fragt man die pädagogisch Tätigen, was die zu schaffenden Voraussetzungen für Lernberatung sind, so wird – unabhängig zu welchem Zeitpunkt des Entwicklungs- und Implementierungsprozesses man fragt – darauf verwiesen, dass Lernberatung **Räume für reflexive Auseinandersetzung mit dem Konzept und den Erfahrungen und Ergebnissen in der Umsetzung** braucht: Es gilt, „innerhalb der Arbeitszeit Entwicklungs- und Reflexionsräume zu eröffnen, in denen der Umsetzungsprozess geplant, durchgeführt und ausgewertet werden kann.“ (vgl. Wenzig 2003, S. 41). Dies impliziert auch, dass die Entwicklung, Erprobung und Auswertung von kontextspezifischen Lernberatungskonzeptionen als interaktiver Prozess angelegt sein sollte, wo unter den beteiligten ‚Entwicklern/Entwicklerinnen‘ die Suche nach der eigenen Konzeption durch Aushandlungsprozesse gekennzeichnet ist, wo es um Konsensbildung einerseits und um personenbezogene Autonomieräume andererseits geht. Lernberatung kann nicht gelehrt werden und sie kann nicht kommunikations- und interaktionsfrei entwickelt und praktiziert werden. Die Zugänge zu Lernberatung brauchen Räume und Foren für Entwicklungsarbeit, für die Vereinbarung von Erprobungsräumen, für Reflexion der Erfahrungen, Ergebnissen, Erfolgen, Stolpersteinen im Team, in der Abteilung, mit den Vorgesetzten, also konkrete Räume des Austauschs und eine Bündelung und Dokumentation, einerseits um Ergebnisse und Erfolge zu sichern, sie andererseits aber auch gegenseitig nutzbar zu machen.

Aber auch dort, wo Lernberatung mit kontextspezifischer Ausprägung in das Alltagshandeln der Beschäftigten eingegangen ist, zeigt sich, dass es Reflexionsräume für die pädagogisch Tätigen braucht. Es hat den Anschein, dass Lernberatung aufgrund ihres offenen und in hohem Maße immer wieder neu individualisierten und flexibilisierten Charakters der permanenten professionellen Selbstvergewisserung bedarf. Lernberatung erweist sich dann als trag-

fähig, wenn sie in eine interaktiv-reflexive Arbeitsstruktur überführt werden kann. In einer solchen Arbeitsstruktur findet die „für eine nachhaltige Implementierung von Lernberatung, die ein ernsthaftes inhaltliches Einlassen auf das Thema und eine Entwicklung eines einrichtungsspezifischen Lernberatungskonzepts voraussetzt, (erforderliche) intensive ebenenübergreifende Arbeit am Verständnis von Lernberatung und sich daraus ergebende Änderungen des professionellen Selbstverständnisses, Umsetzungsmöglichkeiten und Ziele kombiniert mit konkreten Erfahrungen dessen, was Lernberatung bedeutet/bedeuten kann“, ihren Raum (vgl. Wenzig 2003, S. 79).

Exkurs: Nicht übersehen werden darf bei diesem Einstiegszitat, dass hier aus der Perspektive berufsbegleitende Zugänge zu Lernberatung argumentiert wird. Im Blick auf das Erschließen von Lernberatung im Rahmen des Studiums stellt sich die Frage, welche ‚lehrbaren‘ Wissensbereiche der Kompetenzentwicklung Studierender als Grundlage beitragen und in welchen Angebotsformen dies erfolgen kann. Wenn hier also gesagt wird, Lernberatung könne nicht gelehrt werden, heißt dies nicht, dass die Forschung und die Praxis von der Notwendigkeit entbunden werden, sich Gedanken zu machen, wie Studierende oder pädagogisch Tätige auf eine Tätigkeit als Lernberater/in vorbereitet werden können. Wie eine Professionalisierung zum Lernberater/zur Lernberaterin ‚curricular‘ gefasst werden kann, ist eine vordringliche Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft. Allerdings wird auch eine fundierte Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Lernberater/in nichts an der Notwendigkeit zu Reflexionsräumen und -möglichkeiten in der Praxis ändern.

Strukturen für einrichtungsinterne Kooperation und Verantwortungsteilung in der Zusammenarbeit

Sowohl für die Einführung als auch für die kontinuierliche Umsetzung braucht es **etablierte Foren der Kooperation**. Das ist mehr und anders als eine Teamsitzung. Diesen Aspekt hebt Wenzig hervor, wenn sie festhält, dass hier „strukturierte Arbeitsformen unerlässlich (sind), die Verbindlichkeit und Kontinuität schaffen, aber auch klare Arbeitsaufträge transportieren und eine Verwendung des Erarbeiteten für den Gesamtprozess garantieren“ (vgl. Wenzig 2003, S. 43). Es stellt für die meisten Einrichtungen einen massiven Umbaudruck in ihrer Organisation dar, was nicht nur für so große Einrichtun-

gen wie z. B. eine REHA gilt, wo die interdisziplinäre Kooperation zwischen Pädagogen/Pädagoginnen, Sozialdienst und psychologischem Dienst einer Struktur bedarf. Es soll an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass das Finden von Zeiten für solche Reflexionen zunehmend mehr vom Engagement und der Selbstausschüttungsbereitschaft der pädagogisch Tätigen abhängt. Vor allem bei den Einrichtungen, die sich nicht über öffentlich geförderte Modellprojekte auf den Weg machen, gehen die Bedingungen für die Entwicklung und Erprobung von Neuem vielfach zu Lasten der Engagierten und drohen durchaus zu Verwerfungen innerhalb von Teams oder Abteilungen zu führen. Wir beobachten zunehmend, dass die permanent steigende Arbeitsverdichtung in den Einrichtungen auch Widerstände erzeugt, sich noch zusätzlich neuen arbeitsintensiven Entwicklungen zu stellen bzw. in diese zu investieren.

Unter Rückgriff auf Beck und Orth (2001) reflektiert Bernd Grube vom Stephanuswerk in Isny den Entwicklungsprozess zur Lernberatung dahingehend, dass etablierte Foren alleine keinen Garant dafür darstellen, dass Lernberatung zu einer gemeinsamen Aufgabe wird. Sie stellen lediglich die strukturelle Voraussetzung dessen dar, was erforderlich ist, um den erforderlichen Abstimmungsprozessen einen Rahmen zu geben. Noch nicht berührt ist dabei aus seiner Sicht die Frage, wie in der sozialen Interaktion, die für eine effektive Zusammenarbeit erforderlich ist, die Beteiligten die Chance haben und wahrnehmen, ihre Beiträge und ihr Wissen einbringen zu können. Der Erfolg einer Innovation wie Lernberatung bemisst sich in einer „Gruppenstruktur mit ausgeprägter Mitwirkung aller Teilnehmer“ (vgl. Grube 2003, S. 1). „Der Leistungs- und Wissensvorteil von Gruppen, die Nutzung des Wissens verschiedener Experten/Experteninnen – kommt aufgrund einer kontraproduktiven Auswirkung von Ordnungsmustern nicht optimal zur Geltung“ (ebd. S. 2). Beck und Orth heben die Bedeutung eines metakognitiven Austauschs zu solchen Ordnungsmustern unter den Kooperanden vor und empfehlen eine systematische Diskussionsführung und den Einsatz situativ passender Moderationsmethoden. Grube bilanziert den eigenen Projektprozess dahin gehend, dass das innere Gefüge der Kooperation sich erst dann produktiv herstellte, als eine konkrete Aufteilung von Verantwortung erfolgte: „Auch der Hinweis darauf, dass (...) Eigeninitiative verlangt wird, führte

nicht zwangsläufig zu mehr Engagement und Verantwortungsbereitschaft. Erst die Verteilung von verantwortlich zugeschriebenen Aufgaben führte zu einer deutlich verbesserten und lebendigeren Verfahrensweise (...)“.

Verantwortliche Prozessbegleitung auf dem Weg zur Lernberatung

Lernberatung braucht, vor allem in der langen Zeit der Entwicklung und Erprobung der kontextspezifischen Konzepts verantwortliche Prozessbegleitung. Das bedeutet dreierlei:

- a) **Führung ermöglicht oder verhindert die Umsetzung von Lernberatung.** Es braucht eine Identifikation der Einrichtungsleitung mit dem Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben und Rückendeckung für den Suchprozess. „Diese Rückendeckung gilt es sowohl innerhalb der Einrichtung gegenüber den Mitarbeitern zu demonstrieren (...), als auch außerhalb der Einrichtung gegenüber den Zuwendungsgebern in Form von Überzeugungsarbeit und Aushandlung von Rahmenbedingungen.“ (vgl. Wenzig 2003, S. 74) Unbedingte Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung ist eine Offenheit für neue Konzepte auf allen Ebenen und Offenheit für daraus resultierende Bedarfe auf Leitungsebene. Diese Offenheit steht – das bestätigen unsere Ergebnisse einhellig – offenbar in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung eines Selbstverständnisses von Lernberatung bei allen Beteiligten. Auch und gerade auf Leitungsebene braucht es Nähe zum laufenden Prozess. Die Arbeit in den Projektverbänden hat anschaulich belegt, wie stark die Haltung der Führungskräfte einer Einrichtung die Realisierung von Lernberatung erleichtert oder erschwert. Objektives Hindernis stellt in vielen Einrichtungen die zu beobachtende Tendenz zur Planwirtschaft dar, wo scheinbare oder tatsächliche betriebswirtschaftliche Erfordernisse die Einführung von Kosten-Leistungsrechnungen, die Verwandlung pädagogischer Dienstleistungen in zu definierende Produkte erzwingen. Es wird der Versuch unternommen, komplexer werdende Wirklichkeiten in der beruflichen Weiterbildung durch Schematisierung und Vereinheitlichung in den Griff zu bekommen. Konzepte wie Lernberatung drohen unter solchen Betrachtungsweisen sich zu Kostenfaktoren zu wandeln, die ein Mehr an Ressourcen, Personal und Zeit in der Realisierung brauchen, ohne dass dazu ein ausweisbarer materieller Nutzen entgegensteht. Der Zugewinn von

Lernberatung ist unter betriebswirtschaftlichen Aspekten zunächst nicht zu erfassen, Lernberatung ist ‚nur‘ unter Qualitätsentwicklungsaspekten vorteilhaft beschreibbar. Natürlich wissen wir, dass Bildungseinrichtungen verstärkt unter ökonomische Zwänge geraten sind und dass Instrumente wie Kosten-Leistungsrechnung Voraussetzungen für Transparenz darstellen. Damit ist aber das Risiko verbunden, pädagogische Prinzipien ökonomischen Notwendigkeiten unterzuordnen. Der Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Lernberatung ist evident (vgl. Klein & Reutter 2003a, S. 178ff): Lernberatung basiert auf einer Verantwortungsdelegation für das Lernen an die Lernenden. Das braucht seine Korrespondenz auf der Ebene der Arbeitskultur: Ein partizipativ ausgerichtetes Führungsverhalten, das sich durch Verantwortungsdelegation verbunden mit Entscheidungskompetenzen an die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen und damit in einer High Trust Relation ausdrückt, ist dem Prozess der Einführung und Implementierung von Lernberatung förderlich. Einen wichtigen Faktor stellt hierbei die Transparenz der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen dar, wobei es sich bewährt, klare Rahmenbedingungen unter den Beteiligten auszuhandeln, „um Missverständnisse und latenten Klärungsbedarf zu vermeiden“ (vgl. Wenzig 2003, S. 41; S. 74f). „Die übertragene Verantwortung muss dann allerdings auch von den Mitarbeitern in Anspruch genommen werden. Die beschriebenen Ansprüche an [Führungs-]Strukturen spiegeln die Paradoxie in der Umsetzung von Lernberatung wider, die es für alle Beteiligten auszubalancieren gilt, einerseits Freiräume für Individuen zu eröffnen, und gleichzeitig klare Strukturen zu benötigen, damit diese Freiräume möglich sind“ (vgl. Wenzig 2003, S. 75).

b) **Die Einführung von Lernberatung braucht interne Promotoren, die den Prozess verantwortlich gestalten.** Diese Gestalter/Gestalterinnen, wie wir sie in ProLern nennen, haben die wichtige Motor- und Energieträger-Funktion. Sie stehen für die Entwicklung von Strukturen, um Lernberatung als Konzeption nachhaltig in der Einrichtung zu verankern, wobei sie nicht nur die notwendigen Räume für einen strukturierten Austausch- und Diskussionsprozess, sondern diese Struktur auch mit Leben füllen, indem sie Kontinuität und Verbindlichkeit schaffen. Sie stellen also so etwas wie eine Übergangsstruktur in der Einführungszeit dar. Ihre Funktion können sie dann gut füllen, wenn:

- Lernberatung in die strategischen Planungen der Organisation eingebunden wird,
- Rückendeckung durch Vorgesetzte bei gleichzeitig klarer Definition

der Verantwortungsbereiche und Entscheidungskompetenzen gesichert ist,

- Vorgesetzte den Entwicklungs- und Implementierungsprozess mit steuern und
- es möglichst frühzeitig gelingt, auch auf dieser Ebene Verantwortungsteilung durch gemeinsam vereinbarte kooperative Arbeitsteilungen im Entwicklungs-, Umsetzungs- und Reflexionsprozess zu praktizieren.

Die Rolle des Gestalters/der Gestalterin kann selten frei gelebt werden (...) „dass sie dann von mir erwarten, ich bin die gute Fee und werde das schon erledigen“ resumiert eine ProLern-Gestalterin aus dem Prozess heraus. Damit wird deutlich, dass die Gestalter-/Gestalterinnenrolle problematisch ist, wenn sie nur von Einzelnen oder gar einer Einzelnen ausgefüllt werden soll. Je besser und je eher es gelingen kann, eine möglichst große Anzahl von Gestaltern/Gestalterinnen für die Entwicklung von Lernberatung zu gewinnen, diese aktiv gestaltend, mit klarer Verantwortungszuschreibung – partizipativ – in den Prozess einzubinden, desto leichter scheint es zu fallen, eingefahrene Wege zu verlassen und Lernberatung zu einer gemeinsamen Sache werden zu lassen.

c) **Als hilfreich hat sich bei der Einführung von Lernberatung die Unterstützung durch externe Berater erwiesen.** Hier gelten keine neuen Begründungen, sondern die bekannten: der externe Blick, die Möglichkeit der Thematisierung impliziter Spielregeln und Verhaltensnormen, die Neutralität des Externen, die Nichtverwobenheit mit der Einrichtungsgeschichte usw. Als hilfreich hat sich die Funktion Externer vor allem dann erwiesen, wenn sie als ein mögliches Modell von ‚Lernberater‘ den Beratungsprozess gestalteten, es so also möglich war, „Erfahrungsräume (...) zu schaffen und Anlässe zu finden, die erste Schritte erlauben, inklusive metakognitiver Reflexionen zum eigenen Beratungsprozess.“ (vgl. Wenzig 2003, S. 44) Dieses „Erleben von Lernberatung im eigenen Entwicklungsprozess mit den Kollegen, also im Beratungskontext, scheint ein zentrales Moment zu sein. Hier ist der externe Berater/die externe Beraterin gefordert, entsprechende Lernräume vorzuhalten, also die Arbeit mit den beteiligten Mitarbeitern so zu gestalten, dass dort Lernberatung lebt und erlebbar ist.

Kein kurzfristiger Erfolgsdruck und kein lineares Erfolgsmodell

Die Entwicklung, Umsetzung und Implementierung der Lernberatungskonzeption braucht in der Organisation vereinbarte und von der Organisation getragene Erprobungszeiträume. Lernberatung als Konzeption zur Förderung und Forderung von SOL ist, da es mit Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis, mit Rollenveränderungen bei Lernenden und Lehrenden und mit Eingriffen in die Organisationsstrukturen einher geht, zwar nicht davon entbunden, Ziele im Innovationsprozess zu formulieren und zu verfolgen, braucht jedoch den reflexiven Blick auf den Prozess, braucht Umwege, Revisionen und muss offen bleiben für Zielkorrekturen. Durch das Verlassen gewohnter Strukturen und Vorgehensweisen ist auf allen Ebenen mit Widerständen zu rechnen, die es zu berücksichtigen und aufzubrechen gilt, was wiederum auf Grund seines prozesshaften Charakters Zeit benötigt. Erfolgsdruck, der vorschnell auf das Erfassen besserer Wirkungen von Lernberatung im Vergleich zu den traditionellen Settings ausrichtet, führt leicht dazu, dass Kernelemente von Lernberatung mechanistisch eingeführt und etabliert werden oder dass bei Scheiternserfahrungen vorschnell in vermeintlich altbewährtes didaktisches Handeln zurückgegriffen wird. Die Erprobung von Lernberatung braucht eine Fehlerkultur, die sich dadurch auszeichnet, Scheiternserfahrungen zuzulassen und der offenen Reflexion zugänglich zu machen. Dies gelingt eher, wenn Teams und nicht Einzelne für Probeläufe verantwortlich zeichnen. Zudem ist hier in Bezug auf (ungeduldige) Ergebniserwartungen zu berücksichtigen, dass sich bei der Erprobung von Lernberatung sichtbare, positive Erfahrungen und die Ausdifferenzierung des eigenen Lernberatungsverständnisses gegenseitig bedingen (vgl. Wenzig 2003, S. 79). Dieser Prozess ist also der eigentliche Bezugspunkt des (Lern-)Erfolgs.

Modellhaftes Einführen bei größeren Weiterbildungseinrichtungen

Größere Weiterbildungseinrichtungen, die Lernberatung als Konzept umsetzen wollen, übernehmen sich schnell, wenn der Versuch gemacht wird, in allen Bereichen und Abteilungen gleichzeitig mit der Umsetzung zu beginnen. Es empfiehlt sich, einzelne Maßnahmebereiche oder Abteilungen als Modellräume auszuwählen, ohne dass die am Modell Beteiligten gleichzeitig bereits

Multiplikatorenfunktion für andere Bereiche übernehmen müssen. Sie brauchen zunächst Experimentier- und Erfahrungsräume in den überschaubaren Teileinheiten der Organisation und damit die Möglichkeit, ihre Energien in die Entwicklung von Lernberatung dort einzubringen, wo ihr originäres Arbeitsfeld innerhalb der Einrichtung liegt. Diese Vorgehensweise hat sich in ProLern auch dort bestätigt, wo der Projektauftrag in der Etablierung einer regionalen Struktur von Lernberatung durch drei beteiligte Einrichtungen lag. Hier zeigte sich, dass die regionale Multiplikatorenwirkung erst dann zum Arbeitsauftrag werden kann, wenn durch eigene Entwicklungsarbeiten und Erfahrung mit Lernberatung in den beteiligten Einrichtungen bzw. den Teileinheiten der Organisation ein gewisses Maß an Sicherheit bei den Beteiligten vorhanden war. Sind solche modellhaften Erfahrungen in geschützten Erprobungsräumen gemacht worden, bietet sich eine Ausweitung auf andere Bereiche an, damit sich Lernberatung zum andragogischen Konzept der gesamten Einrichtung entwickeln kann und nicht als ‚Exot‘ (vgl. Wenzig 2003, S. 78) isoliert bleibt. Die Erfahrungen in den Projektverbänden zeigen, dass Erfahrungen mit Lernberatung in abgegrenzten Erprobungsfeldern, die dann kommuniziert werden, Interesse und Fragen bei nicht direkt beteiligten Mitarbeitern auslösen. Werden diese Interessen und Fragen systematisch aufgegriffen, wird die Multiplikatorenfunktion zum neuen Auftrag der Projektbeteiligten, sind Voraussetzungen geschaffen, Lernberatung in weitere Arbeitsbereiche und der Einrichtung zu multiplizieren.

Die Praxis verweist jedoch auch auf anderen Multiplikationspotenziale aus Teilbereichen in andere Organisationsbereiche. Es sind die Bildungsteilnehmenden selbst, die, wenn sie Erfahrungen mit Lernen in den Modellräumen gemacht haben, diese beim Wechsel in eine andere Einrichtungsabteilung – etwa bei modularisierten Ausbildungen, beim Übergang von Berufsvorbereitung in Ausbildung, beim Übergang von Einführungswochen in fachliche Qualifizierungen – reklamieren. *„Wenn Lerner erfahren haben, dass man selbstgesteuert lernen kann, dann ist das denen schwerlich wieder abzuewöhnen.“* (Interviewzitat ProLern) Diese, von uns bereits in den Pionierzeiten von Lernberatung Mitte der 90er Jahre beobachtete Wirkung von Lernberatung auf Lernende, bestätigt sich in den Projektverbänden mit auffallender Häufigkeit. Wenzig verweist exemplarisch auf eine Interviewpassage mit einer

Lernberaterin (TFA Neustrelitz), bei der Teilnehmer/Teilnehmerinnen an einer in hohem Maße biographie- und zielfindungsorientierten Einführungswoche teilgenommen haben, mit neuen Methoden und ‚anderen‘ Gestaltungen für Lernen konfrontiert waren, diese als bereichernd erlebt haben und sie die anschließenden ‚Fachkurse‘ weitertragen, indem sie entweder bei den Lehrkräften ähnliche Methoden einfordern oder selbst die erlernten Methoden einsetzen (vgl. Wenzig 2003, S. 68). Ähnliche Erfahrungen werden auch von einem Lernberatungsprojekt im REHA-Bereich berichtet, wo Teilnehmende aus dem Modellraum Berufsvorbereitung in die Ausbildung wechselten und dort den Anstoß gaben, dass einige Dozenten Interesse an der Lernberatungskonzeption entwickelten.

Lernkultur und Arbeitskultur – zwei voneinander abhängige Kulturen

„Dann stellt sich sicher auch die Frage nach den Hierarchieebenen ganz klar. D.h. wie eng ist die Kontrolle der Lehrkräfte, wie groß sind die Freiheiten, aber auch, wie ist der Rahmen, in dem sich bewegt werden muss. (...) Diese Fragen tritt es relativ heftig los.“ (Interviewzitat einer Führungskraft, vgl. Wenzig S. 54) Bildungseinrichtungen, die Lernberatung als andragogische Konzeption zu realisieren versuchen und sich an dem benannten didaktischen Prinzip der Partizipationsorientierung orientieren, geraten im Prozess der Implementierung an einen Punkt, bei dem deutlich wird, dass die mit den Lernenden praktizierte Lernkultur nicht folgenlos bleibt in Bezug auf die einrichtungsbezogene Arbeitskultur.

Die Delegation von Verantwortung an die Lernenden, die Abgabe von Entscheidungsmacht in die Lerngruppen, das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten wirken unmittelbar auf die Einrichtung, ihre Hierarchien und ihre Arbeitskultur(en) zurück. Autoritär geführte Einrichtungen mit strengen Hierarchien und ausgeprägten Low Trust Relations produzieren Mißtrauenskulturen, die getragen sind von einer spezifischen Sicht der Leitung auf die Mitarbeiter/innen. Unterstellt wird die Notwendigkeit einer Aufsicht und straffen Führung, weil der Gedanke handlungsleitend ist, der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin sei vor allem an persönlichen Nutzenserwartungen orientiert, d. h. möglichst wenig Leistung bei möglichst gutem Einkommen und ausrei-

chender Freizeit. Analogien zur traditionellen Lehrersicht auf Schüler und Schülersicht auf Lehrer, die im PISA-Zusammenhang als eine „Kultur der gegenseitigen Missachtung“ beschrieben wurden, werden deutlich. Lernberatung lässt sich mittel- und langfristig erfolgreich nur dort praktizieren, wo eine Übertragung ihrer Prinzipien auch auf der Ebene Leitung Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen stattfindet.

Zum Schluss

Das Konzept der Lernberatung als Lernprozessbegleitung – auf der Grundlage von Kemper/Klein (1998) – hat sich in den sieben Jahren seiner Praxiserprobung in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Zielgruppen bewährt und den Nachweis geliefert, dass auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur mit derartigen Ansätzen gerade auch die erreicht werden können, die in traditionellen Weiterbildungsangeboten nicht selten scheitern bzw. sie gar nicht erst wahrnehmen. Es sind nicht selten diejenigen, die schon in der Schule erfolglos waren und damit Gefahr laufen, langfristig weder gesellschaftlich noch beruflich integriert zu werden. Nach den PISA-Ergebnissen beträgt der Prozentsatz der Jugendlichen, die die Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe und erwerbsarbeitlicher Integration nicht erfüllen, in Deutschland über 20%. Wenn eine dauerhafte Exklusion vermieden werden soll, braucht es in Schule und Weiterbildung andere Lernkulturen, die ein Mehr an Aufwand, an Ressourcen und an didaktischer Phantasie erfordern.

Auf diesem Hintergrund ist es schlichtweg unverständlich, warum sich die staatliche Arbeitsmarktpolitik in ihren arbeitsmarktaktiven Instrumenten der Fort- und Weiterbildung praktisch vom Leitkonzept der Stärkung der Employability verabschiedet hat und ihre Aufgabe ausschließlich in der Vermittlung sieht, wobei die Frage unbeantwortet bleibt, wie diese Orientierung bei einem Verhältnis von einer offenen Stelle auf elf Arbeitslose tragfähig sein soll.

Wir haben inzwischen gelernt, in einer „ironischen Gesellschaft“ (vgl. Bude 1999) zu leben; bei der aktuellen Politik der Bundesanstalt für Arbeit droht allerdings der Umschlag zur zynischen Gesellschaft, die sich Spielwiesen wie Lernberatung in ausgewählten Projekten leistet, um zu kaschieren, dass die

eigentlichen Aufgaben gar nicht mehr ernsthaft und mit Erwartung auf Veränderung angegangen werden. Dies hätte eine engagierte Bildungspraxis nicht verdient.

Literatur

- Arnold, R. (1996). Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.
- Arnold, R., u. a. (2001). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Beck, D. & Orth, B. (2001). Wer wendet sich an wen? Ordnungsmuster in der sozialen Interaktion in Kleingruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), Projektgruppen in Organisationen. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung, S. 287-306. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bude, H. (1999). Die ironische Nation. Soziologie als Zeitdiagnose. Hamburg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1999). Lernen für die Zukunft. Nationales Confinitea V Follow-up Deutschland. Frankfurt.
- Dietrich, S. (Hrsg.) (2001). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld
- Eckstein, J. (2003). Leitbild „Treffpunkt Lernen“ – Konturen eines Entwicklungsmodells für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 1 Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt, S. 11-46. Recklinghausen.
- Epping, R. (1998). Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In R. Klein, G. Reutter (Hrsg.). (1998). Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung, S. 46-54. Baltmannsweiler.
- Faulstich, P. (1999). Erfolgreiche Weiterbildung. Päd. Forum (2), S. 19-22.
- Faulstich, P. (2003). Die Hartz-Gesetze – Konsequenzen und Alternativen. Forum EB (1), S. 20-25.
- Grube, B. (2003). Funktion, Rolle von Gestaltern/innen. Womit in einer gewachsenen Organisation gerechnet werden muss, wenn Einzelne einen innovativen Prozess begleiten. Isny (unveröffentlichtes Manuskript).
- Holzcamp, K. (1993). Lernen. Frankfurt am Main: New York.
- Holzcamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler.

- Jütte, W. (2003). Analyse von Netzwerken oder die Lesbarkeit vernetzter Strukturen. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schöffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2 Treffpunkt Lernen – Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 115-136. Recklinghausen.
- Kemper, M. & Klein, R. (1998). Lernberatung. Baltmannsweiler.
- Klein, R. (Hrsg.) (2002). ProLern-Zwischenbericht. Dortmund (unveröffentlichtes Manuskript).
- Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.) (1998). Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Klein, R. & Reutter, G. (2003a). Lernberatung als Form einer Ermöglichungs- didaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In R. Arnold, I. Schüssler (Hrsg.), Ermöglichungs- didaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, S. 170-186. Baltmannsweiler.
- Klein, R. & Reutter, G. (2003b). Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schöffter (Hrsg.). Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band. 2 Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 47-84. Bonn.
- Klingberg, L. (1974). Einführung in die allgemeine Didaktik. Berlin.
- Meisel, K. (2002). Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.) (2002). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 127-143
- Reutter, G. (2003). „Wer lange mit den Verlierern arbeitet...“. Zum Selbstverständnis des pädagogischen Personals in berufsvorbereitenden Maßnahmen. (Publikation in Vorbereitung)
- Schöffter, O. (2003). Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In U. Witthaus, W. Wittwer, C. Espe (Hrsg.), Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Wissenschaft-Praxis DIALOG Berufliche Bildung, Band 10. Bertelsmann Verlag. S. 69-70. Bielefeld.
- Schwarz, A. & Henkel, M. (2002). Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für selbst organisiertes Lernen. Problemorientierte Fallstudie von Quali-

- tätsringen am Beispiel des Netzwerks, TransferLernen'. Als download unter www.bbb-dortmund.de/Projekte
- Siebert, H. (2003). Neue Lernkulturen. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schöffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2 Treffpunkt Lernen – Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 11-24. Recklinghausen.
- Siebert, H. & Gerl, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In QUEM. Kompetenzentwicklung '99, S. 17-59. Münster.
- Stehr, N. (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main.
- Wenzig, A. (2003). Lernberatung als Impuls für Organisationsentwicklung. Diplomarbeit. Universität Münster.

Rosemarie Klein, Gerhard Reutter

**Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der
beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf
der Einrichtungsebene**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Juni 2004

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klein04_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Der Artikel ist erschienen in: Matthias Rohs, Bernd Käßplinger (Hrsg.), Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. [Waxmann 2004](#)

Abstract

Rosemarie Klein, Gerhard Reutter: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene

Für Klein/Reutter verbindet sich mit Lernberatung eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen und selbst organisierten Lernens aus der Perspektive der organisierten Erwachsenenbildung gibt. Im Zentrum der didaktisch-methodischen Überlegungen stehen die Lernenden mit ihren Interessen, (Lern-)Zielen und ihren biografisch erworbenen Haltungen und Kompetenzen zum Lernen. Im Aufsatz werden mit Blick auf die Weiterbildungseinrichtungen die notwendigen Voraussetzungen und Veränderungsbedarfe diskutiert.