

Henning Pätzold

Lernberatung und Erwachsenenbildung



Online-Zweitveröffentlichung (August 2013) in der Sammlung:
Zweitveröffentlichungen in DIE-Autorenschaft

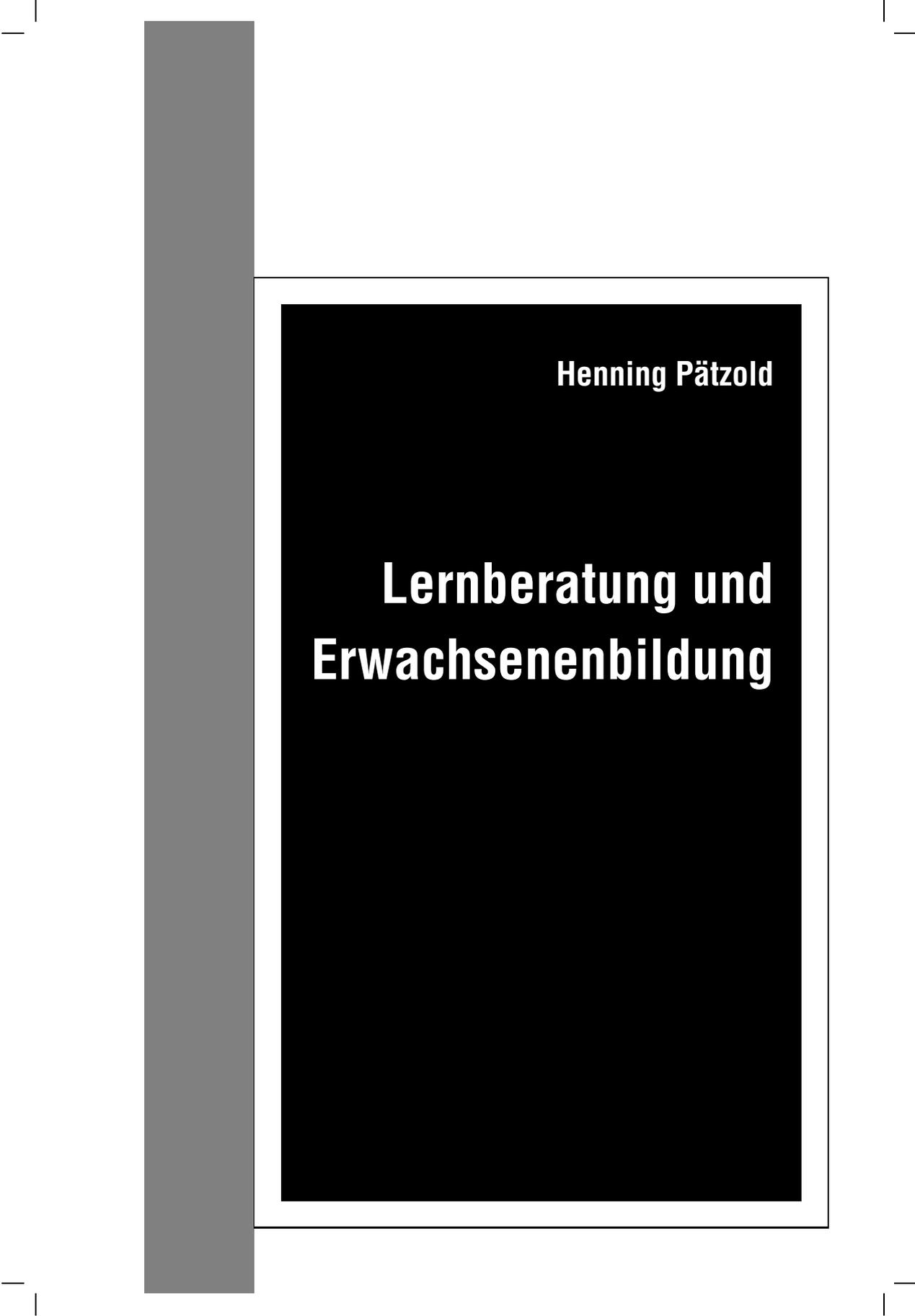
Erstveröffentlichung (2004):
Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Reviewstatus: Begutachtung als Dissertationsschrift

vorgeschlagene Zitation/proposed citing: Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online-Zweitveröffentlichung (August 2013) in der Sammlung: Zweitveröffentlichungen in DIE-Autorenschaft. URL: www.die-bonn.de/doks/2013-lernberatung-01.pdf



Dieses Dokument ist unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Henning Pätzold

**Lernberatung und
Erwachsenenbildung**



Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 41

Lernberatung und Erwachsenenbildung

Von
Henning Pätzold



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Rolf Arnold

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern genehmigte Dissertation. D 386 / 2004

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 41
ISBN 3-89676-852-2
Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004.
Printed in Germany. Druck: Digital Print Group, Erlangen

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Lernberatung als Aufgabe der Erwachsenenbildung	1
1.2	Theoretische Zugänge	2
1.3	Empirische Zugänge	4
1.4	Synthese	4
2	Einordnung und Begründung im pädagogischen Diskurs	7
2.1	Anknüpfungspunkte	7
2.1.1	Vernetzung der Diskurse	8
2.1.2	Begründete Auswahl der vier Kernbereiche	9
2.2	Diskursgestützte Begründungen von Lernberatung	11
2.2.1	Gesellschaftliche Anforderungen: Lebenslanges Lernen	12
2.2.2	Institutionelle Entwicklungen: Wandel der Lernkulturen	15
2.2.3	Neue Formen der Interaktion: Selbstgesteuertes Lernen	18
2.2.4	Die Perspektive des Individuums: Umgang mit Konstruktivität	22
2.3	Zusammenfassung	25
3	Lernen	27
3.1	Klassische Lerntheorien	29
3.2	Lernen in der Erwachsenenpädagogik	30
3.2.1	Traditionelle erwachsenenpädagogische Lernkonzepte	33
3.2.2	Wandel der Lernkulturen und Lernkultur der Postmoderne	35
3.2.3	Nachhaltiges Lernen	37
3.2.4	Bemerkungen zum Lernen von Organisationen	41
3.3	Folgerungen	46
4	Zur Konstruktion des Beratungsbegriffs	51
4.1	Entwicklung eines pädagogischen Beratungsbegriffs	51
4.2	Außerwissenschaftliche Beratungskonzepte	55
4.2.1	Allgemeinsprachliche Aspekte von Beratung	55
4.2.1.1	Zusammenfassung	57
4.2.2	Ratgeberliteratur	57
4.2.2.1	Begriffsbestimmung	57
4.2.2.2	Dauerhaftigkeit der Inhalte	58
4.2.2.3	Erkenntnisquellen, Stil und Ansprache in der Ratgeberliteratur	59
4.2.2.4	Zusammenfassung	61
4.3	Wissenschaftliche Beratungskonzepte	62
4.3.1	Klientenzentrierte Beratung	63
4.3.1.1	Klientenzentrierte Beratung	65
4.3.1.2	Beratungsanlass: Inkongruenz	65

4.3.1.3	Emotionale Zuwendung, Wärme und Empathie	66
4.3.1.4	Hilfesuche	67
4.3.1.5	Innere Übereinstimmung / Echtheit	68
4.3.1.6	Zusammenfassung und Weiterführung	68
4.3.2	Brief Psychotherapies	69
4.3.2.1	Zeit und Lösungsorientierung	70
4.3.2.2	Zusammenfassung und Weiterführung	72
4.3.3	Individualpsychologische Beratung	72
4.3.3.1	Menschenbild	73
4.3.3.2	Methodik	75
4.3.3.3	Zusammenfassung und Weiterführung	76
4.3.4	Systemische Beratung und Therapie	77
4.3.4.1	Systemtheoretische Grundannahmen	77
4.3.4.2	Die Einstellung zum System	80
4.3.4.3	Die Einstellung des Beraters zu sich selbst	81
4.3.4.4	Die Einstellung zum Klienten	81
4.3.4.5	Methodische Folgerungen	82
4.3.4.6	Zusammenfassung und Weiterführung	83
4.3.5	Beratung in der sozialen Arbeit	85
4.3.5.1	Ziele	86
4.3.5.2	Methoden	89
4.3.5.3	Theorie und Orientierung	90
4.3.5.4	Zusammenfassung und Weiterführung	93
4.3.6	Weiterbildungsberatung	94
4.3.6.1	Zusammenfassung und Weiterführung	97
4.3.7	Philosophie und Beratung	97
4.3.7.1	Sprachphilosophische Vorüberlegungen	97
4.3.7.2	Konstruktive Ethik	98
4.3.7.3	Die ideale Sprechsituation bei Habermas	100
4.3.7.4	Zusammenfassung und Weiterführung	102
4.4	Analyse der Aspekte von Beratung	103
4.4.1	Defizitorientierung	104
4.4.2	Freiwilligkeit	105
4.4.3	Konflikt	107
4.4.4	Verantwortung	108
4.4.5	Sprache	109
4.4.6	Umgang mit Lösungen	111
4.4.7	Personal, Qualifizierung und Kompetenzen	113
4.4.8	Weitere analytische Aspekte von Beratung	114
4.5	Zusammenfassung	118
5	Von der Beratung zur Lernberatung	121
5.1	Korrespondenz zwischen Erwachsenenbildung und Lernberatung: Praktische Erfahrungen	121
5.1.1	Lernprobleme bei besonderen Zielgruppen: „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“	123
5.1.1.1	Grundlagen	123
5.1.1.2	Ziele und Inhalte	124
5.1.1.3	Methoden	125

5.1.1.4	Theoretischer Hintergrund	125
5.1.1.5	Qualifizierung	126
5.1.2	Qualifizierung von Weiterbildungnern: „Modellversuch Lernberatung“	126
5.1.2.1	Grundlagen	126
5.1.2.2	Ziele und Inhalte	127
5.1.2.3	Methoden	128
5.1.2.4	Theoretischer Hintergrund	128
5.1.2.5	Qualifizierung	129
5.1.3	Die Zielgruppe Kinder und Jugendliche: „Lernermutigung und Lernberatung“	130
5.1.3.1	Grundlagen	130
5.1.3.2	Ziele und Inhalte	131
5.1.3.3	Methoden	131
5.1.3.4	Theoretischer Hintergrund	132
5.1.3.5	Qualifizierung	132
5.1.4	Lernberatung für Berufsrückkehrerinnen: „Europool“	132
5.1.4.1	Grundlagen	132
5.1.4.2	Ziele und Inhalte	133
5.1.4.3	Methoden	133
5.1.4.4	Theoretischer Hintergrund	135
5.1.4.5	Qualifizierung	136
5.1.4.6	Anmerkung zum verwendeten (Lern-)Beratungsbegriff	136
5.1.5	Lernberatung als Teil der Berufsberatung: „Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung“	137
5.1.5.1	Ziele und Inhalte	137
5.1.5.2	Methoden und theoretischer Hintergrund	138
5.1.5.3	Qualifizierung	138
5.2	Definitive Abgrenzung	138
5.2.1	Lernberatung und Psychotherapie	139
5.2.2	Weitere Abgrenzungen	144
5.3	Zusammenfassung: Lernberatung als erwachsenenpädagogischer Begriff	145
6	Empirischer Teil	149
6.1	Anlage der Untersuchung	149
6.1.1	Ziel	149
6.1.2	Erhebungs- und Auswertungsmethodik	150
6.1.2.1	Stichprobe	151
6.1.2.2	Codierung	153
6.2	Vergleich theoretischer Erkenntnisse und empirischer Befunde	154
6.2.1	Praktische und theoretische Einsichten zum Beratungsbegriff	155
6.2.1.1	Freiwilligkeit	155
6.2.1.2	Konflikt	156
6.2.1.3	Verantwortung	156
6.2.1.4	Sprache	158
6.2.1.5	Umgang mit Lösungen	158
6.2.1.6	Personal, Qualifizierung und Kompetenzen	159
6.2.1.7	Weitere analytische Aspekte	161
6.2.2	Praktische und theoretische Einsichten zum Konzept Lernberatung	162
6.2.2.1	Lernberatung als Beratung	162
6.2.2.2	Inhaltlicher Bezug zum Lernen	163

6.2.2.3	Lernberatung als Teil von Lernprozessen	165
6.2.2.4	Theoriebezug ohne Theorienpräferenz	167
6.2.2.5	Lernberatung als nicht rechtlich bestimmte Tätigkeit	168
6.2.2.6	Professionalität und Qualifizierung	169
6.2.2.7	Ressourcenorientierung	170
6.2.2.8	Lernberatung als hierarchiefreie Beratung	170
6.3	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	171
7	Synthese: Ein Konzept von Lernberatung	175
7.1	Lernberatung und Gesellschaft	176
7.2	Institutionalisierung von Lernberatung	178
7.3	Interaktion der Lernberatung	181
7.4	Lernberatung und Individuen	186
8	Schlussbetrachtung: Überlegungen zur Qualifizierung von Lernberatern	191
8.1	Theoretische Orientierung	191
8.2	Methodik und Inhalte	193
8.3	Umfang und institutionelle / berufliche Einordnung	194
8.4	Ethische Rückbindung	196
8.5	Ausblick	196
A	Leitfaden für Interviews	199
B	Auswertungskategorien	201
	Literaturverzeichnis	203

Abbildungsverzeichnis

1.1	Schematischer Aufbau der Arbeit	3
2.1	Einordnung der ausgewählten Diskurse in die Ebenen erwachsenenpädagogischer Theorie	9
2.2	Lernberatung als subsidiäres Komplement selbstgesteuerten Lernens	20
3.1	Lernen unter postmodernen Bedingungen	38
3.2	Bedeutungs- und Verwendungskontexte des Begriffs nachhaltiges Lernen	38
3.3	Bedingungen organisationalen Lernens: Organisationstypen von French und Bell . . .	43
3.4	Organisationstypen und Lernkulturen	45
4.1	Vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Zugänge zum Beratungsbegriff	54
4.2	Etymologische Rekonstruktion des Beratungsbegriffs	56
4.3	Ratgeberliteratur: Legitimation und Ziele	61
4.4	Determinanten des Beratungsprozesses in Rogers' personenzentriertem Ansatz . . .	65
4.5	Ziele sozialpädagogischer Beratung	88
4.6	Bereiche der Weiterbildungsberatung	94
4.7	Die Perspektive von Sprachphilosophie und konstruktiver Ethik	103
4.8	Kriterien aus der Betrachtung von Beratungsmodellen	119
5.1	Seminarabfolge für eine Weiterbildung Lernberatung	130
6.1	Beispiele zur Bildung von Kategorien, Unterkategorien und Bewertungen	154
6.2	Beratungsinhalte aus der Praxis	164
7.1	Ablaufmodell für Lernberatung außerhalb organisierter Lernprozesse	183

Vorwort des Reihenherausgebers

Dass Lernberatung in der Erwachsenenbildung eine Rolle zu spielen hat, daran gibt es zurzeit kaum Zweifel. Was aber ist hierunter zu verstehen, wie kann Lernberatung aussehen und wie können Lehrende sich hierfür qualifizieren? Diesen Fragen geht H. Pätzold in der vorliegenden Untersuchung nach. Zunächst wird – in der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Debatte in der Erwachsenenpädagogik – eine breite Lesart des Lernberatungsbegriffes entwickelt, Lernberatung wird hier in grundlegender Weise als „eine Form des Umgangs mit den Erfordernissen heutiger Erwachsenenbildung“ konzipiert, die für den sich vollziehenden erwachsenenpädagogischen Rollenwandel charakteristisch ist. Ausgangspunkt ist dabei die Auseinandersetzung mit den „Zulieferkonzepten“ für einen erwachsenenpädagogischen Lernbegriff und eine umfassende Darstellung zentraler Beratungskonzepte von der Individualpsychologie über die systemische Beratung bis hin zu philosophischen Beiträgen zur Theorie der Beratung. Diese verschiedenen Einflüsse werden zu einem Merkmals- bzw. Anforderungsbündel für die Charakterisierung eines Beratungsmodells verdichtet. Ähnlich strukturierend und verdichtend ist die Analyse der erwachsenenpädagogischen Lernberatungskonzepte – ein Zugriff, durch den erstmals in der Erwachsenenpädagogik eine übergreifende, auch erfahrungsbasierte Konzeption von Lernberatung aufscheint, welche auch theoretisch begründet ist. Auf breiter Literaturbasis (bei der nahezu die gesamte erwachsenenpädagogische Diskussion ausgewertet wird), entsteht so ein komplexes Bild von erwachsenenpädagogischer Lernberatung.

In einem weiteren Teil werden in einem empirischen Zugriff (kategoriale Inhaltsanalyse von leitfadengestützten Interviews sowie Gruppendiskussionen) die Aussagen und Deutungsmuster von Erwachsenenpädagogen/innen ermittelt, die lernberatend tätig sind. Dabei geht es darum, das empirische Material ergänzend und kontrastierend mit der theoretischen Erkenntnis zu vergleichen, also um einen explorativ orientierten Zugriff. Die Ergebnisse haben damit eher illustrierenden und anregenden Charakter, als dass sie das Projekt Lernberatung empirisch „abzuschließen“ sollen. Durch die gebündelten und verdichteten Interviewaussagen werden wesentliche Aspekte des theoretisch entfaltenen Lernberatungskonzeptes in einer Synthese erklärt, ergänzt und im Hinblick auf professionalitätsbezogene Konsequenzen weiter geführt.

Ein theoretisch und empirisch entfaltetes Konzept von Lernberatung bliebe unvollständig ohne Anmerkungen zu seiner Umsetzung. Im abschließenden Kapitel werden deshalb Grundlinien eines Konzeptes zur Qualifizierung von Lernberaterinnen und Lernberatern in pädagogischen Aus- und Weiterbildungen skizziert, die – unter Rückgriff auf die umfangreiche Darstellung – als Ausgangspunkt für eigene Qualifizierungskonzepte dienen können.

Rolf Arnold

Kaiserslautern, im Mai 2004

Vorwort des Autors

Seit den 70er-Jahren hat die Idee des selbstgesteuerten Lernens in der Pädagogik zunehmend an Bedeutung gewonnen, aber erst in den 90er-Jahren ist sie mancherorts regelrecht zur Verheißung emporgehoben worden – der alte Traum Comenius', „alle Menschen alles zu lehren“, erschien in neuem Gewand, indem nun alle alles *selbst* lernen mögen. Dem stand natürlich von Anfang an nicht nur die Skepsis derer gegenüber, die in ihrer Funktion als *Lehrende* durch solche Perspektiven irritiert werden, sondern auch der verhaltene Hinweis darauf, dass zum selbstgesteuerten Lernen allerlei Kompetenzen erforderlich seien, die voraussetzen nicht immer realistisch ist, zumal gegenüber solchen Gruppen, die auch im bisherigen institutionalisierten System der Erwachsenenbildung weniger als gewünscht erreicht werden. Muss es also doch bei einer Belehrungsdidaktik bleiben, die auch Erwachsene (in der Mehrzahl) in eine pädagogische Vollversorgung zu nehmen hat? Die „offenen Enden“ dieser beiden Entwicklungen – selbstgesteuertes Lernen auf der einen Seite und der wachsende Anspruch auch einer wenig lerngewohnten Klientel, an Erwachsenenbildung teilzuhaben auf der anderen – ware der Ausgangspunkt, von dem aus die folgende Untersuchung zur Lernberatung in der Erwachsenenbildung startete.

Verkürzt ausgedrückt besteht der hier unternommene Versuch einer Antwort auf dieses Dilemma in der Idee, Erwachsene in jenen Bereichen ihres Lernens zu beraten, mit denen sie aus verschiedenen Gründen nicht alleine umgehen können *oder* möchten, gleichzeitig aber die Variationsbreite für den eigentlichen Lernprozess – auf dem Kontinuum von formell bis informell etwa – möglichst offen zu halten. Hieraus ergeben sich unmittelbar weitere Fragen: Welche Rolle spielen in diesem Arrangement die Lehrenden? Wie können sie beraten und was können sie hierzu von anderen Disziplinen lernen, die Beratung ebenfalls zum Gegenstand haben? Und was bedeutet unter dieser Perspektive eigentlich „Lernen Erwachsener“? Auch diese Aspekte sollen in dem vorliegenden Buch erörtert werden.

Für zahlreiche hilfreiche Anregungen, Anstöße zu entscheidenden Fragen und Unterstützung aller Art möchte ich einigen Menschen danken – zu vorderst für die Betreuung durch Prof. Dr. Rolf Arnold, der die Arbeit von Anfang an mit einer wohltuenden Mischung aus Unterstützung und „Laufen lassen“ begleitet hat. Ungezählte Anregungen kamen ferner aus dem Kreis der Kolleginnen und Kollegen am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern, zu nennen sind, auch stellvertretend für andere, Claudia Gómez Tutor, Thilo Harth, Markus Lermen, Hans-Joachim Müller, Anne Reichold und Inge Schüßler. Für die kritische Lektüre, die einem Text nur gut tun kann, ebenso für darauf aufbauende kritische und konstruktive Diskussionen danke ich meiner Frau Christine Pätzold, weiterhin den studentischen Hilfskräften am Lehrstuhl für Pädagogik, insbesondere Wolfgang Schade und Doris Grün. Bei der Datenerhebung unterstützen mich Antonia B. Abram und Volker Gohlke. Schließlich danke ich den (ungenannten) Interviewpartnern und -partnerinnen für ihre umfassende Auskunftsbereitschaft.

Ich widme dieses Buch Hartmut Cardeneo.

Henning Pätzold

Kaiserslautern, im Mai 2004

1 Einleitung

1.1 Lernberatung als Aufgabe der Erwachsenenbildung

In der Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist in vielfältiger Weise von einem Rollenwandel die Rede, der Kennzeichen dafür ist, dass bisherige Konzepte der Aufgaben, Tätigkeit und Professionalität von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern¹ für heutige Anforderungen nur begrenzte Gültigkeit zu haben scheinen. Siebert (2001b, 20) bezeichnet die Veränderungen der Rolle von Erwachsenenbildnern explizit als eine „Akzentverschiebung von der Lehre zur Lernberatung“. Allerdings ist „Lernberatung“ in der Erziehungswissenschaft bislang kein definierter Fachbegriff. Er wird in verschiedenen Zusammenhängen sehr unterschiedlich verwendet. Beispielsweise bezeichnen Kemper und Klein (1998) damit ein relativ geschlossenes Weiterbildungskonzept, Reimann (1997) betrachtet sie mit Bezug auf die Individualpsychologie als einen Bestandteil der professionellen Begleitung institutionalisierten Lernens, bei Siebert (2001b) ist der Begriff „Lernberatung“ eher die gemeinsame Schnittmenge in einer Vielfalt von Aspekten des selbstgesteuerten Lernens.

Diese begriffliche Unschärfe ist zunächst nicht ungewöhnlich. Meist werden sozialwissenschaftliche Begriffe, die ein hinreichend komplexes Konstrukt zu fassen suchen, von einer kontroversen Debatte bezüglich ihres Inhalts begleitet², in denen wissenschaftstheoretische Positionen und Traditionen, zum Teil aber auch vorwissenschaftliche Anschauungen eine Rolle spielen, weil schon die Verwendung der Begriffe, mehr noch die Umsetzung von damit verbundenen Konzepten nicht ohne gesellschaftlichen Einfluss bleiben³. Auch einem Modell von Lernberatung dürfen gesellschaftliche Implikationen unterstellt werden (beispielsweise in Bezug auf die Verteilung von Verantwortung für Weiterbildung (vgl. auch Haas 2003, 261). Bemerkenswert ist im Falle der Lernberatung jedoch, dass es eine derartige Debatte meines Erachtens allerhöchstens in Ansätzen gibt. Die genannten Beispiele umfassenderer Lernberatungskonzepte (und weitere, die in Kap. 5.1 dargestellt werden) bestehen parallel und nehmen kaum Bezug aufeinander. Das Fehlen eines zusammenhängenden Diskurses zur Lernberatung deutet darauf hin, dass die Wahrnehmung eines wie auch immer gearteten Konzeptes von Lernberatung in der Pädagogik äußerst gering ist. Anders verhält es sich demgegenüber mit den Begriffen Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Ersterer etwa wurde bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 thematisiert (Deutscher Bildungsrat 1970, 91ff). Der Begriffsgehalt von Weiterbildungsberatung wird beispielsweise bei Eckert et al. (1997) ausgeführt.

Obwohl Lernberatung im Gegensatz zu den genannten Beispielen kaum ein Thema zu sein scheint, findet in pädagogischen Kontexten Beratung in Bezug auf Lernvorgänge aber zweifellos statt. Sei es in Schulen, in denen Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler in Fragen des Lernens beraten, sei es in dem sicher viel zu wenig untersuchten Bereich der kommerziellen Nachhilfe (vgl. Gießing 2002; Dzierza und Haag 1998) oder auch in Zusammenhängen, die nicht jeden sofort an Lernen denken

¹ Wenn im Folgenden von Erwachsenenbildnern, Klienten etc. die Rede ist, so sind damit stets auch Erwachsenenbildnerinnen, Klientinnen etc. gemeint. Das Deutsch bietet leider nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit, geschlechtsneutrale Begriffe zu verwenden, ohne den Lesefluss übermäßig zu beeinträchtigen. Wo diese Möglichkeit bestand (Lernende, Lehrende etc.), wurde sie genutzt.

² Man denke etwa an Kernbegriffe wie Erziehung, Bildung etc.

³ Diese gesellschaftlichen Einflüsse und Implikationen sind nicht hintergebar. Jank und Meyer (1994, 198ff) haben die Unmöglichkeit einer vermeintlich wertfreien erziehungswissenschaftlichen Theorie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik verdeutlicht.

lassen, etwa in Bibliotheken oder in der Berufsberatung. Und bei genauerem Hinsehen taucht der Lernberater immer wieder auf, wenn vom Rollenwandel der Lehrenden die Rede ist. In der weiter unten angesprochenen Diskussion um den Wandel der Lernkulturen wird dieser Rollenwandel beispielsweise explizit in Richtung von „Moderatoren und Beratern“ (Arnold und Schüßler 1998, 13) beschrieben. Zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sollen Lehrende sich von „Ausbildern zu Lernberatern wandeln“ (Sprick 1996, 27) und es ist von Lehrerinnen und Lehrern die Rede, die nicht mehr „AlleinunterhalterInnen“ sind, sondern zu „LernberaterInnen“ werden (Beiderwieden 1994, 85).

Die Betonung der Beraterrolle für Lehrende überrascht nicht, wenn man berücksichtigt, welche Entwicklungen für die Erwachsenenpädagogik in den letzten Jahren bezeichnend sind. In Kap. 2.2 werden vier hierfür charakteristische Diskurse angesprochen (lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, selbstgesteuertes Lernen, und Konstruktivismus). Zu jedem dieser Diskurse kann Lernberatung unmittelbar in Beziehung gesetzt werden, was darauf hindeutet, dass sie – ohne dass an dieser Stelle bereits ein entwickeltes Modell vorläge – zentral bei der Beschreibung der Erwachsenenpädagogik sein kann.

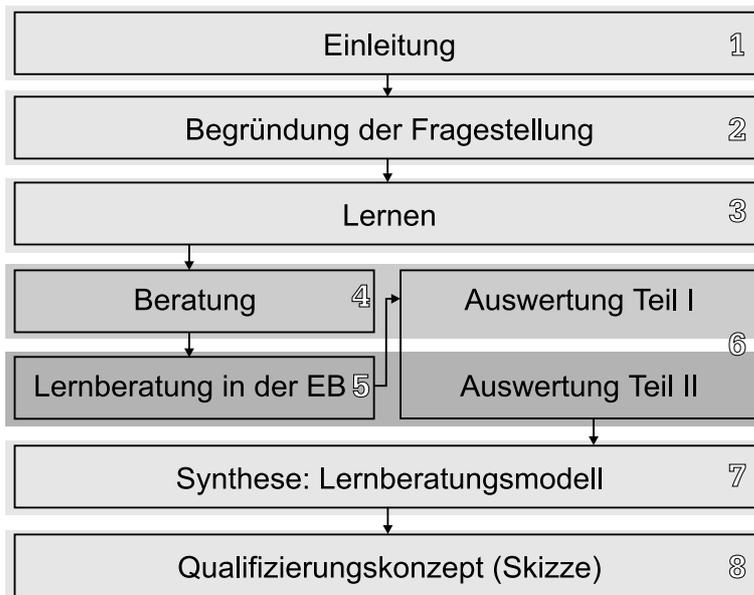
1.2 Theoretische Zugänge

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit ist in Abbildung 1.1 skizziert. Lernberatung, wie sie hier konzipiert werden soll, stellt eine Form des Umgangs mit den Erfordernissen heutiger Erwachsenenbildung dar. Beispielhaft auf der Ebene des selbstgesteuerten Lernens formuliert kann sie eine Brücke zwischen den Anforderungen, die dieses an die Lernenden stellt, und den realen Lernmöglichkeiten Erwachsener sein. Diese Argumentation soll sowohl über einen theoriegeleiteten als auch über einen empirischen Zugang verfolgt werden, die als Synthese zu einem Konzept von Lernberatung führen sollen, das als Grundlage für die Qualifizierung erwachsenenpädagogisch Tätiger in diesem Bereich dienen kann.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Begriff „Lernen“. Allerdings sind die gängigen Lernmodelle, insbesondere aus der psychologischen Lerntheorie und -forschung, an dieser Stelle nicht adäquat. Vielmehr sollen die Überlegungen auf einen *erwachsenenpädagogischen* Lernbegriff gestützt werden – wenngleich einzuräumen ist, dass dieser nicht in Form einer elaborierten Theorie existiert. Trotzdem erscheint es sinnvoll, ein pädagogisches Verständnis vom Lernen Erwachsener zugrunde zu legen, das in Kap. 3 entwickelt werden soll.

Die Konstruktion eines Lernberatungskonzeptes, die hierauf aufbauen soll, kann nicht ‚in einem Sprung‘ stattfinden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Erwachsenenpädagogik keine abgeschlossenen Überlegungen zu einem Lernberatungsverständnis liefern kann und auch in anderen Beratungsbereichen zum Teil fragmentiert und oft ohne ein stabiles theoretisches Fundament arbeitet. Anders verhält es sich mit dem Beratungsbegriff, betrachtet man ihn aus anderen Perspektiven. So gibt es von Beratung (im Gegensatz zu Lernberatung) ein solides Alltagsverständnis, dessen Grundlagen sich etymologisch rekonstruieren lassen. Auch in der Literatur werden der Begriff Beratung und verwandte Termini (Ratgeber, Berater usw.) vielfältig verwendet, sodass die Betrachtung von Ratgeberliteratur weiteren Aufschluss über das Thema Beratung geben kann. Am bekanntesten sind in diesem Zusammenhang aber zweifellos die psychologisch orientierten Beratungskonzepte, die sich oft aus verschiedenen Therapieschulen ableiten. Die Auseinandersetzung mit einschlägigen psychologischen Beratungskonzepten soll verhindern, dass das hier zu entwickelnde Modell hinter das zurückfällt, was in der Psychologie (und anderen Bezugswissenschaften wie der Philosophie) bereits an theoretischem und praktischem Wissen zu Beratungsvorgängen erarbeitet und abgesichert worden ist. Diese Vorarbeiten erlauben, ein bereits auf Lernberatung fokussiertes Raster von Merkmalen zu entwickeln, die für ein Beratungsmodell relevant erscheinen. Im 4. Kapitel werden

Abbildung 1.1: Schematischer Aufbau der Arbeit



dementsprechend zunächst wissenschaftliche sowie außerwissenschaftliche Ansätze zur Beratung dargestellt und dann daraufhin analysiert, welche Merkmale zur Charakterisierung eines Beratungsmodells von besonderer Bedeutung sind.

Nach diesem interdisziplinären Zugang zur Beratung folgt der Übergang zur Erwachsenenbildung und damit zur *Lernberatung*. In Kap. 5.1 werden die wichtigsten Lernberatungskonzepte aus der Erwachsenenbildung vorgestellt – die Auswahl erfolgte danach, ob die Konzepte in der Praxis umgesetzt wurden und durch wenigstens eine Buchveröffentlichung dokumentiert sind. Den Anfang macht der „Modellversuch Lernberatung“ (Volk-von Bialy 1991). Hier wurde in einem Qualifizierungsprogramm ab Anfang der Achtzigerjahre erstmalig ein Lernberatungsmodell für Erwachsene entworfen und mit dem Begriff „Lernberatung“ verknüpft (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, 81). Daran anschließend werden weitere Projekte und Modellversuche zur Lernberatung Erwachsener betrachtet. Die praktischen Erfahrungen, die in Form von Modellversuchen gewonnen wurden, werden durch theoretische Erörterungen ergänzt, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit Lernberatung befassen. Leider gibt es, wie angesprochen, in diesem Feld der Erwachsenenbildung kaum konzeptionelle Arbeiten – Ansätze hierzu liegen im erwachsenenpädagogischen Diskurs nur verstreut vor, sie werden an entsprechenden Stellen berücksichtigt.

Diese drei Zugänge, der Lernbegriff, die außerwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Konzepte von Beratung sowie die erwachsenenpädagogischen Beiträge zur Lernberatung nehmen in vielfältiger Weise Bezug aufeinander. Obschon sie als aufeinander folgende Kapitel dargestellt werden müssen, bilden sie eine gemeinsame theoretische Grundlage für die weitere Untersuchung. Im Rahmen einer ersten Vorstellung von Lernberatung als Beratung von Lernenden innerhalb pädagogischer Vorgänge markieren sie die Spannweite des Begriffs sowohl in theoretischer Hinsicht (etwa durch das, was in Kap. 3 unter dem Begriff „Lernen“ gefasst wird), als auch hinsichtlich des Lernberatungsverständnisses, wie es in Projekten der Erwachsenenbildung dokumentiert worden ist.

1.3 Empirische Zugänge

Das hiermit entfaltete und theoretisch begründete Beratungskonzept soll in einem zweiten Zugriff um eine qualitativ-empirische Untersuchung ergänzt werden, in der eine Verbindung zwischen einer Theorie der Lernberatung und den Aussagen von Praktikerinnen und Praktikern gesucht wird, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Auf der Grundlage von 15 leitfadengestützten Interviews mit Personal aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung sowie zweier Gruppendiskussionen, an denen insgesamt 19 Personen teilnahmen, soll ermittelt werden, wie sich verschiedene Aspekte der Beratung in der Praxis subjektiv darstellen (vgl. den Leitfaden in Anhang A). Es geht dabei nicht um eine repräsentative Darstellung der Beratungspraxis in der Erwachsenenbildung, vielmehr werden Anknüpfungspunkte zur Vermittlung zwischen theoretischer Erkenntnis und praktischer Relevanz gesucht. Insbesondere soll so weit wie möglich ausgeschlossen werden, dass ein Konzept von Lernberatung entsteht, das aufgrund systematischer Fehler prinzipiell nicht umsetzbar ist. Weiterhin geht es selbstverständlich darum, in der Synthese (Kap. 7) sowohl die empirischen als auch die theoretischen Ergebnisse in plausibler Weise miteinander zu verbinden, um so insgesamt zu einem theoretisch fundierten und praktisch relevanten Modell von Lernberatung zu kommen.

Die Interviews wurden nicht im Anschluss an die theoretische Untersuchung sondern parallel dazu durchgeführt, um nicht über die theoretischen Ergebnisse eine übermäßige Vorstrukturierung der Gespräche zu bewirken, die wahrscheinlich verhindert hätte, dass von den Gesprächspartnern Aspekte angesprochen wurden, die in der Theorie anders oder gar nicht vorkommen. Damit soll aber auch deutlich werden, dass die Interviews nicht der Verifikation einer Theorie dienen, sondern die theoretischen Ergebnisse *ergänzen*. Die Auswertung erfolgte in Form einer kategorialen Inhaltsanalyse, d.h. die Interviews wurden verschriftlicht, im Anschluss daran wurden die Aussagen zum Themenkreis dieser Arbeit kategorisiert. Die Anlage der Untersuchung wie die Methode der kategorialen Inhaltsanalyse machen es dabei notwendig, dass die Kategorien nicht im Vorhinein entwickelt und dann auf das Material angewandt werden, sondern erst im Verlauf der Auswertung gewonnen werden (Mayring 1999, 91ff, siehe auch Kap. 6).

Die Trennung in allgemeine Aussagen über Beratung und das konkrete Feld der Lernberatung ist auch für die Auswertung der Interviews sinnvoll. Zum einen lassen sich die Bezüge zwischen Theorie und empirischen Aussagen leichter herstellen, zum anderen musste für die Interviews davon ausgegangen werden, dass der Lernberatungsbegriff, im Gegensatz zum Begriff Beratung, nicht mit stabilen individuellen Vorstellungen verbunden ist, sodass Lernberatung bei den Gesprächen häufig über ‚Hilfskonstruktionen‘ wie Fragen nach pädagogischer Beratung oder Beratung in Lernprozessen thematisiert wurde. In der Inhaltsanalyse werden die Aussagen dann dem einen oder dem anderen Bereich zugeordnet⁴.

1.4 Synthese

Der Abgleich zwischen theoretischen Modellen und empirisch erhobenen Einschätzungen bezüglich Lernberatung ist Ausgangspunkt für den dritten Teil der Arbeit. Zunächst werden hier die Ergebnisse in Form eines Modells von Lernberatung dargestellt. Dieses kann als ein möglicher Ausgangspunkt für die weitere Entfaltung einer pädagogischen Lernberatungstheorie gesehen werden, es erscheint aber auch geeignet, um bereits ein Qualifizierungskonzept für Personen zu konzipieren, zu deren Aufgaben Lernberatung hinzugerechnet wird.

Den Abschluss der Arbeit bildet deshalb die Skizze eines solchen Qualifizierungskonzeptes, dass

⁴ Eine solche Zuordnung ist – wie viele andere Maßnahmen im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses – mit Subjektivitäten behaftet, wurde aber aus den angeführten Gründen trotzdem vollzogen. Zu genaueren Überlegungen bezüglich der Auswertung siehe Kapitel 6.

die Aufgabe hat, Kompetenz zur Lernberatung systematisch und in allen genannten Dimensionen entwickeln zu helfen. Ein derartiges Konzept ist in vielen Formen denkbar. Es könnte eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Diplompädagogik- oder Lehramtsausbildung sein, ebenso ein postgraduales Seminar, ein Fernstudienmodul oder eine langfristig angelegte berufsbegleitende Zusatzqualifikation. Für eine Reihe derartiger Formen gibt es bereits Vorbilder. So bestand der „Modellversuch Lernberatung“ (Volk-von Bialy 1991) in einer mehrstufigen berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme von Erwachsenenbildnern. Seminare zur Lernberatung gibt es auch verschiedentlich im Bereich des (Fremd-)Sprachenlernens (vgl. z.B. Wehmer 2000). Daneben sind natürlich die zahlreichen Aus- und Weiterbildungslehrgänge zu nennen, die für bereits etablierte Beratungstätigkeiten im Bildungssystem vorgesehen sind, etwa die länderspezifischen Fortbildungen für Beratungslehrer und Schulpsychologen sowie die Ausbildung zum Berufsberater⁵. Es spricht viel dafür, hier keine allzu genaue Festlegung zu treffen. Zwar gehört eine sorgfältige Bedingungsanalyse zu den Grundlagen für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, ab einem bestimmten Grad an Präzision ist sie jedoch an eine jeweils spezielle Lerngruppe gebunden, welche für die hier angestrebte allgemeine Konzeption nicht vorausgesetzt werden kann. Zudem lassen sich viele didaktische Aussagen auch ohne Bezug auf eine bestimmte Adressatengruppe treffen, bzw. können jeweils verschiedenen Gruppen angepasst werden. Die im 8. Kapitel skizzierten Überlegungen zur Qualifizierung deshalb weder vom Zeitumfang noch von der Adressatengruppe genau festgelegt.

⁵ Dass die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung angegliedert ist und damit oft nicht im Zusammenhang mit dem Bildungssystem gesehen wird, ist ein deutsches Spezifikum, das keineswegs Standard in den Industrieländern ist. So werden Schul- und Berufsberatung international gleichermaßen durch die AIOSP (Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle) vertreten (vgl. Jenschke 2000).

2 Einordnung und Begründung im pädagogischen Diskurs

Lernberatung lässt sich vorläufig bestimmen als eine Maßnahme, um Lernenden zu helfen, ihre Lernbedürfnisse zu bestimmen, Lernziele abzuleiten, Lernressourcen zu ermitteln, eine Strategie zu entwickeln, sie umzusetzen und den eigenen Lernerfolg dabei zu bewerten. Ob sich Lernberatung als Tätigkeit in die Formen erwachsenenpädagogischen Handelns integrieren lässt, bedarf der Untersuchung und Begründung. Im folgenden Abschnitt geht es um die grundlegende Frage, ob eine Notwendigkeit von Lernberatung – die in jüngeren Veröffentlichungen immer häufiger als Zukunftsaufgabe genannt wird – sich aus den erwachsenenpädagogischen Diskursen heraus schlüssig begründen lässt.

Der Bezug auf die Erwachsenenbildung ist dabei nicht zwangsläufig. Auch in allgemeinpädagogischen und auf Schule bezogenen Debatten spielt Lernberatung eine Rolle, ausschnittsweise wird dies in Abschnitt 2.2.2 (zum Wandel der Lernkulturen) erkennbar. Dennoch ist das Konzept mit der Erwachsenenbildung in besonderer Weise verbunden, was sich auch in der Auswahl der Begründungsdiskurse (s.u.) widerspiegelt. Überdies ist sie im Hinblick auf Beratungskonzepte bisher eher wenig untersucht – demgegenüber gibt es im Bereich der schulischen Bildung bereits etabliertere Beratungsmodelle mit Bezug auf den Umgang mit Lernanforderungen, etwa für Beratungslehrer und den schulpсихologischen Dienst. Damit soll nicht gesagt werden, dass es in der Erwachsenenpädagogik keinen Diskurs zu Themen der Beratung gebe, wohl aber, dass hier Nachholbedarf hinsichtlich der konzeptionellen *Grundlagen* besteht. Lernberatung soll hier also noch nicht als Konzept vorgestellt und beschrieben werden, der Hauptaspekt dieses Kapitels liegt vielmehr auf der *Begründung* von Lernberatung als Beitrag zu einer modernen Erwachsenenbildung.

2.1 Anknüpfungspunkte

Eine pädagogische Begründung von Lernberatung kann sich aus den Anforderungen an die Bildung Erwachsener ergeben, wie sie sich in den gegenwärtigen Diskursen widerspiegeln. Zur genaueren Betrachtung wurden vier Bereiche ausgewählt, die Anknüpfungspunkte zur Lernberatung aufweisen, die aber auch untereinander stark verbunden sind und gegenwärtig in der erwachsenenpädagogischen Diskussion eine große Rolle spielen. Es sind dies

- das Konzept des „*lebenslangen Lernens*“, das in den Siebzigerjahren vor allem in Veröffentlichungen von Seiten internationaler Organisationen diskutiert wurde, seit Mitte der Achtzigerjahre aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion verstärkt aufgegriffen worden ist (vgl. Kraus 2001),
- das Konzept des „*selbstgesteuerten Lernens*“, das ebenfalls bereits seit Mitte der Siebzigerjahre, vor allem im englischen Sprachraum, diskutiert wird (vgl. Knowles 1975), wenige Jahre später aber auch in der deutschsprachigen Diskussion wahrgenommen wurde (vgl. Neber 1978) und inzwischen vor allem in der Erwachsenenpädagogik eine große Rolle spielt,
- der „*Wandel der Lernkulturen*“, wie er etwa von Arnold und Schübler (1998) oder Krapf (1993) dargestellt wird und sich jüngst auch im Forschungs- und Entwicklungsprogramm

„Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wiederfindet (vgl. BMBF 2001),

- schließlich als eine theoretische Rahmendiskussion mit starken Bezügen zu den anderen drei Aspekten die Rezeption des *Konstruktivismus* in der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold und Pätzold 2001).

2.1.1 Vernetzung der Diskurse

Lernberatung weist nicht nur zu den genannten Aspekten vielfältige Bezüge auf. Weitere Diskussionen, die Lernberatung als Element pädagogischen Handelns bedeutungsvoll erscheinen lassen, sind beispielsweise die Kompetenzentwicklungsdebatte (vgl. Heyse und Erpenbeck 1997), neuere Diskussionen zum Fremdsprachenlernen (vgl. Wehmer 2000) und die Überlegungen zum computerunterstützten Lernen sowie zum Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Elert und Schreuler 1997; Dehnbostel et al. 1992). Die Vielfalt der Bereiche, in denen inzwischen die Bedeutung einer professionellen Beratung Lernender thematisiert wird, hängt mit der starken Vernetzung der genannten und weiterer pädagogischer Diskurse zusammen. So spielt in der Debatte um Kompetenzentwicklung nicht nur die Fähigkeit des Einzelnen zur Lösung von Problemen eine Rolle, sondern auch die Entwicklung einer Disposition zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten im Sinne des Selbstlernens (Heyse und Erpenbeck 1997, 45). Bezüge zum selbstgesteuerten Lernen sind hier also unübersehbar. Und es bedarf kaum des Hinweises, dass sich das Konzept der Kompetenzentwicklung als Strategie zur nachhaltigen Sicherung von Employability bruchlos in den ursprünglich bildungsökonomischen Diskurs um das lebenslange Lernen einfügt. Ähnlich verhält es sich mit den Überlegungen zum Lernen mit multimedialen Lernumgebungen. Auch ihnen wird im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen ein großes Potenzial zugesprochen, da – so die gängige Argumentation – bei gleichbleibender oder gar verbesserter didaktischer Qualität eine größere Zahl von Lernenden mit geringerem personellen Aufwand erreicht würden. Insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. z.B. Schütte 2000) und in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. z.B. Kraft und Hemsing-Graf 2001) werden hohe Erwartungen in die neuen Medien gesetzt. Weiterhin ist auch hier der Bezug zum selbstgesteuerten Lernen, insbesondere aufgrund der erhöhten Anforderung an die Selbststeuerungsfähigkeit in virtuellen Lernumgebungen, sichtbar.

Als theoretischer Hintergrund spielt der Konstruktivismus bei Überlegungen zur virtuellen Lehre eine ebenso wichtige Rolle. So entsprechen beispielsweise Hypertextstrukturen viel besser konstruktivistisch gedachten Erkenntnisprozessen, als linear organisierte Texte. Hier haben die Rezipienten eher die Möglichkeit, verschriftliches Wissen gemäß ihrer eigenen Konstruktion von Wirklichkeit in ihr kognitives System zu integrieren. Zusammenhänge werden über den Text in Form von Querverweisen *angeboten*, aber nicht durch eine festgelegte lineare Abfolge *postuliert*¹.

Diese Beispiele sollen den hohen Vernetzungsgrad zwischen den genannten Diskussionssträngen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft verdeutlichen. Gleichzeitig muss allerdings dem Eindruck eines ‚pädagogischen Holismus‘ entgegengetreten werden, dass nun alles mit allem zusammen hänge. So gibt es zwar die erwähnte Verbindung zwischen selbstgesteuertem Lernen und der Didaktik der neuen Medien. Genauso gibt es in Bezug auf Mediendidaktik aber auch zahlreiche Fragen, die keine Bezüge zum selbstgesteuerten Lernen aufweisen.

Ferner gibt es Debatten, die (inzwischen) in wesentlichen Teilen gänzlich abseits zentraler Themen wie lebenslangem Lernen geführt werden, etwa die um das nicht minder wichtige Thema der

¹ Damit ist nicht gemeint, dass nicht auch mit gedruckten Texten ein nichtlinearer Zugang möglich wäre. Diese Möglichkeit ist jedoch durch den Hypertext stärker ins pädagogische Blickfeld geraten und spielt bei der Gestaltung elektronischer Hypertexte im Allgemeinen auch eine größere Rolle als beim Schreiben von Büchern.

Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold 2000; Wieckenberg 2000). Es geht deshalb in dieser knappen Darstellung der Vernetzung lediglich darum, aufzuzeigen, warum an verschiedensten Punkten der erwachsenenpädagogischen Debatte damit gerechnet werden kann, dass Konzepte von Lernberatung aufgrund ihrer Verbindung zu den eingangs dargestellten vier zentralen Diskussionssträngen Aufnahme finden werden oder bereits gefunden haben.

2.1.2 Begründete Auswahl der vier Kernbereiche

Die vier Diskussionsstränge wurden ausgewählt, weil ihnen exemplarische Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Debatte zukommt; sie spielen im Diskurs eine zentrale Rolle und jeder von ihnen steht für eine der vier Ebenen erwachsenenpädagogischer Forschung (vgl. Abb. 2.1): Die Debatte um lebenslanges Lernen ist vor allem bildungspolitisch und bildungsökonomisch motiviert. Sie hat ihren Ursprung in der Frage, wie durch Bildung mit wachsenden gesellschaftlichen Veränderungen umgegangen werden kann und speiste sich über lange Zeit hinweg vor allem aus bildungspolitischen Veröffentlichungen des Europarates, der europäischen Kommission, der OECD und der UNESCO, während die erziehungswissenschaftliche Resonanz in Deutschland eher gering blieb (vgl. Kraus 2001, 19ff). Die wesentliche Rolle, die *internationale Organisationen* in dieser Diskussion spielen (auch auf nationaler Ebene sind Veröffentlichungen zum Thema staatlich in Auftrag gegeben worden, z.B. Dohmen 1998) macht ihre hohe *gesellschaftliche* Relevanz deutlich.

Abbildung 2.1: Einordnung der ausgewählten Diskurse in die Ebenen erwachsenenpädagogischer Theorie (nach Arnold 2001, 76f)

Ebene	Defintion	Gewähltes Beispiel
Makrosoziologische Ebene	Beziehung zwischen ökonomischem und sozialem Wandel und Erwachsenenbildung	Lebenslanges Lernen
Institutionsebene	Institutionelle Organisation der Erwachsenenbildung durch öffentliche und private Einrichtungen	Wandel der Lernkultur
Interaktionsebene	Interaktionsstrukturen in Situationen der Erwachsenenbildung, mikrodidaktische Perspektive	Selbstgesteuertes Lernen
Individualebene	Individuell-biografische, soziale und anthropologische Anknüpfungspunkte des Lernens Erwachsener	Konstruktivismus in erkenntnistheoretischer Sicht

Der Wandel der Lernkulturen kann zwar als Querschnittsthema aufgefasst werden, das alle vier Ebenen erwachsenenpädagogischer Forschung umfasst, dennoch lässt er sich zu einem Gutteil auf der Ebene der *Institutionen* ansiedeln. Das liegt daran, dass Lernkulturwandel ein langfristig angelegter Prozess ist. Eine Kultur kann nicht durch punktuelle Maßnahmen verändert werden und auch unter staatlicher Beteiligung organisierte Vorgänge wie die Neuordnung des Prüfungswesens in der beruflichen Ausbildung genügen nicht, um einen Wandel einzuleiten. Deshalb ist das allgemeinbildende Schulwesen der naheliegende erste Adressat für Veränderungen im Sinne eines Wandels der Lernkulturen und die mit dem Lernkulturwandel verknüpften Umsetzungsideen finden bei den Prozessen der Neujustierung schulischer Bildung eine entsprechende Resonanz (vgl. z.B. Bildungskommission NRW 1995, 82). Zwar wird darauf hingewiesen, dass Lernkultur über diese institutionelle Ebene hinaus gehe und letztlich „Teil der gesellschaftlichen Gesamtkultur“ (Siebert 2001b, 142) sei; da aber das allgemeinbildende Schulwesen als einzige staatlich legitimierte und allgemeinverbindliche Instanz der Sozialisation großen Anteil an der gesamtgesellschaftlichen kulturellen Reproduktion hat, scheint mir gerade dies ein Argument dafür zu sein, Möglichkeiten des Lernkulturwandels als Forschungsthema zuallererst auf der institutionellen Ebene anzusiedeln. Hiermit wird ein Widerspruch zur Thematik insofern in Kauf genommen, als das allgemeinbildende Schulwesen nicht der Erwachsenenbildung zuzurechnen ist. Eine punktuelle Bezugnahme auf den Bereich der schulischen Bildung scheint dem Autor an dieser Stelle jedoch gerechtfertigt, weil das Subjekt der Erwachsenenbildung, der erwachsene Lerner ja nicht voraussetzungslos in der Lernsituation erscheint, sondern als Träger und Produkt einer Biografie, insbesondere einer Lernbiografie wahrgenommen werden muss, die institutionell im allgemeinbildenden Schulwesen ihren Ausgang nimmt.² Auch wenn Lernberatung hier also als Thema der Erwachsenenbildung behandelt wird, dürfen die durch Schule und Jugendbildung geschaffenen Grundlagen für ein umfassendes Verständnis dieses Konzeptes nicht gänzlich aus den Augen verloren werden (in vergleichbarer Weise wird immer wieder vor einer Verengung des Blicks bei der erwachsenenpädagogischen Rezeption des Konzeptes lebenslangen Lernens gewarnt, vgl. Kraus 2001, 12f).

Das „selbstgesteuerte Lernen“ (Knowles 1975) wurde als Beitrag zur Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden entworfen³, das zeigen sowohl der Untertitel von Knowles' Buch („A Guide for Learners and Teachers“) als auch die lehrpraxisorientierten Beigaben, die mehr als die Hälfte des Buches ausmachen (ebd., 59ff). Selbstgesteuertes Lernen spielt als Konzept inzwischen auch in der bildungspolitischen Diskussion eine gewichtige Rolle, die sich beispielsweise in Veröffentlichungen des Bildungsministerium widerspiegelt (z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999) und auch ökonomische Aspekte spielen eine Rolle (Geldermann 2000, 4). Allerdings beschäftigt sich die wissenschaftliche Diskussion nach wie vor zu erheblichen Teilen mit didaktischen Fragen, wie der nach den Voraussetzungen und Grenzen selbstgesteuerten Lernens und nach Strategien der Umsetzung, weshalb selbstgesteuertes Lernen hier auf der Ebene der Interaktion eingeordnet wird. Da sich auch das hier vorläufig zugrunde gelegte Konzept der Lernberatung am selbstgesteuerten Lernen orientiert, wird es in dem entsprechenden Abschnitt (2.2.3) skizziert.

Der Konstruktivismus schließlich nimmt als Erkenntnistheorie die Aneignungsprozesse der einzelnen Lernenden in den Blick, befasst sich also mit den Individuen. Natürlich ist dabei zu berücksichtigen, dass es ein einziges, geschlossenes konstruktivistisches Modell nicht gibt, sondern dass verschiedene Anschauungen (grob eingeteilt nach radikalem und sozialem Konstruktivismus) ne-

² Neuerdings wird auch der Elementarbereich stärker in die Bildungsdiskussion einbezogen. Zwar werden Kindergärten und ähnliche Einrichtungen schon lange als Teil des Bildungssystems verstanden (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 292ff), erst in jüngerer Zeit und vor allem aufgrund internationaler Bildungssystemvergleiche wird ihnen jedoch eine zunehmend wichtigere Funktion im Bildungssystem zugesprochen (Arbeitsstab Forum Bildung 2001a, 9f).

³ Es ist also von den Hauptvertretern der Diskussion von Beginn an ausdrücklich vorgesehen gewesen, dass selbstgesteuertes Lernen die Beteiligung Lehrender *nicht* ausschließt – ein Umstand, der von Kritikern dieses Konzeptes immer wieder übersehen wurde.

beneinander bestehen. Beiden Richtungen liegen jedoch identische Kernbegriffe zugrunde, die auf die prinzipiell von außen nicht zugängliche Wirklichkeitskonstruktion des Individuums abheben und an die Stelle eines ontischen Wahrheitsbegriffs den der Viabilität, d.h. der Passung, setzen. Der Konstruktivismus bildet einen theoretischen Hintergrund, der in allen genannten Diskussionssträngen mit berücksichtigt wird, sofern sich diese auf die Bedingungen der individuellen Aneignung beziehen (vgl. z.B. Siebert 2001b, 119; Arnold und Schüßler 1998, 76ff). Wie schon im vorangegangenen Abschnitt lassen sich auch hier freilich keine scharfen Trennlinien ziehen. Die Zuordnung zu den Ebenen erwachsenenpädagogischer Forschung erfolgt also danach, wo in der jeweiligen Debatte besondere Schwerpunkte liegen.

Die Auswahl der vier Diskussionsstränge erfolgte ferner aufgrund ihrer großen Bedeutung innerhalb der erwachsenenpädagogischen Diskussion⁴ und nach Zahl der Veröffentlichungen. Es handelt sich um zentrale Bereiche erwachsenenpädagogischer Forschung, die nicht nur in der gegenwärtigen Debatte eine große Rolle spielen, sondern aller Wahrscheinlichkeit nach auch in Zukunft in Form von Forschung und Diskurs bedeutend bleiben werden (Arnold et al. 2001a). Nicht zuletzt wurden sie freilich deshalb ausgewählt, weil sie nach Ansicht des Autors geeignet sind, für die hier unternommene Begründung des Konzeptes Lernberatung wesentliche und exemplarisch bedeutsame Argumente zu liefern.

Nach dieser kurzen Darstellung der Auswahl der begründungsrelevanten Diskurse soll im nächsten Kapitel untersucht werden, in welcher Weise diese die Argumentation stützen, nach der Lernberatung zu einem wichtigen Bestandteil professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns werden könnte.

2.2 Diskursgestützte Begründungen von Lernberatung

Sowohl die Anlehnung von Lernberatung an selbstgesteuertes Lernen (Siebert 2001b; Pätzold 2001) als auch andere Konzepte der Integration von Lernberatung in die Erwachsenenpädagogik (z.B. Kemper und Klein 1998; Kliche 1994; Volk-von Bialy 1991) bedeuten zunächst einen materiellen und personellen Aufwand, der begründungsbedürftig ist. So finden sich entsprechende Argumente in den Einleitungen zu zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema. Bildungsökonomische Erwartungen in Richtung einer effektiveren Lehre (höhere Zielerreichung, weniger Abbrecher) wurden in Bezug auf die Beratung in den Schulen bereits früh geäußert (Aurin et al. 1977, 22). Andere Beratungsmodelle argumentieren häufig mit Bezug auf eine bestimmte Klientel (was nahe liegt, wenn die Konzepte aus konkreten Weiterbildungsmaßnahmen heraus entstanden sind). So wendet sich der „Modellversuch Lernberatung“ (Volk-von Bialy 1991) an Weiterbildner, die aus einer fachlichen Kompetenz heraus in der Weiterbildung tätig sind, in der Absicht, speziell dieser Gruppe eine Perspektive zur Entwicklung ihres didaktischen Könnens zu geben. Die „Lernproblembearbeitung“ (BIBB-Hauptausschuss 1994), wie sie vom Bundesinstitut für Berufsbildung konzipiert worden ist, hat zum Ziel, Weiterbildner für eine sich verändernde, beratungsbedürftigere Klientel dahingehend zu qualifizieren, dass sie diese oft wenig orientierten, eher bildungsfernen und an Fremdsteuerung gewöhnten Erwachsenen bei deren Lernen beratend begleiten können. Auch die Lernberatung im EUROPOOL-Projekt (Kemper und Klein 1998) versteht sich nicht zuletzt als Antwort auf klientelbezogene Anforderungen wie die „Heterogenität der Teilnehmerinnen“ (ebd., 7), wird jedoch in weiter reichende pädagogische Diskussionen (lebenslanges Lernen, selbstgesteuertes Lernen und Schlüsselqualifikationen) eingeordnet. Im Folgenden sollen die vier angesprochenen Diskurse (lebenslanges Lernen, Wandel der Lernkulturen, selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus) ausschnittsweise mit Bezug auf das Konzept Lernberatung dargestellt und zu dessen Begründung herangezogen werden.

⁴ Ein Hinweis auf diese Relevanz ist die Stellung, die die genannten Diskussionen innerhalb des Forschungsmemorandums (Arnold et al. 2000) der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einnehmen.

2.2.1 Gesellschaftliche Anforderungen: Lebenslanges Lernen

Auf den ersten Blick erscheint der Begriff „lebenslanges Lernen“ selbsterklärend, was nicht nur zu seiner weiten Verbreitung beigetragen haben dürfte, sondern auch die Gefahr des Missverständnisses birgt, da seine vielfältigen Bedeutungselemente und die damit verbundenen Diskurse leicht unterschätzt werden. So wird lebenslanges Lernen mitunter schlicht als Bezeichnung für die allgemein bekannte Tatsache aufgefasst, dass das Lernen nicht mit dem Abschluss des Schulbesuchs, einer Ausbildung o.ä. ein Ende finde, sondern während des gesamten Lebenslaufes immer wieder gelernt werde. Tatsächlich geht es um mehr: Lebenslanges Lernen bezeichnet „all diejenigen Konzepte [...], die explizit und in ihrem Kern die Unmöglichkeit bzw. Unangemessenheit eines Endproduktes der Lernbemühungen jedes einzelnen Menschen benennen“ (Kraus 2001, 10). Zum einen wird hier deutlich, dass lebenslanges Lernen nicht erst nach dem Ende der Jugendbildung einsetzt, sondern sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt – eine Gleichsetzung von lebenslangem Lernen mit Erwachsenenbildung birgt dagegen die Gefahr, die Beiträge des Lernens in der Kindheit und Jugend für die Fähigkeit zum Weiterlernen im Erwachsenenalter zu übersehen, weil die Institutionen der allgemeinen Schulbildung und auch der beruflichen Erstausbildung nicht berücksichtigt und in ein Gesamtkonzept der Bildung vom Primarschulbereich bis zur Weiterbildung⁵ einbezogen werden. Zum anderen macht die Definition deutlich, dass lebenslanges Lernen nicht den Lernfortgang selbst beschreibt oder die schlichte Tatsache, dass Lernen stattfindet, vielmehr sind damit Konzepte gemeint, die diesen Umstand bereits voraussetzen und, daran anknüpfend, sich mit Fragen der Gestaltung des lebenslangen Lernens befassen, beispielsweise danach fragen, *was* gelernt werden soll, in welchen *Institutionen* und *Settings* dies geschehen kann, welche Verantwortung dabei vom *Staat* zu übernehmen sei und so fort.

Die Ursprünge des lebenslangen Lernens reichen in die Sechzigerjahre zurück, in denen der Europarat an Konzepten zur „permanent education“ gearbeitet hat, die 1971 in einem Sammelband veröffentlicht worden sind (Kraus 2001, 58). Die Diskussion wurde also von Anfang an wesentlich von internationalen Organisationen getragen und auch im weiteren Verlauf waren der Europarat, ferner die Europäische Kommission, die OECD und die UNESCO die Herausgeber wichtiger Dokumente. Aus deren jeweiliger Herkunft lässt sich auf ein spezifisches erkenntnisleitendes Interesse schließen, das den Zielen der jeweiligen Organisationen nahe steht. Sehr vereinfachend kann zwischen eher ökonomisch orientierten (insbesondere OECD, EU-Kommission) und stärker auf gesellschaftliche Entwicklung und politische Kultur ausgerichteten Ansätzen (Europarat, UNESCO) unterschieden werden (ebd., 106ff). Auch hieraus wird die bildungspolitische Bedeutung des lebenslangen Lernens erkennbar, die – bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – immer von der Notwendigkeit ausgeht, sich wandelnden Umweltbedingungen ökonomischer, sozialer und materieller Art anzupassen. So bezieht die EU-Kommission lebenslanges Lernen auf den Umgang mit dem Wandel im Beschäftigungssystem:

„Kommission und Mitgliedsstaaten haben lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (EU-Kommission 2000, 3).

Eine andere Akzentsetzung wird im sogenannten Delors-Bericht von 1996 deutlich:

„Bildungspolitische Entscheidungen sollen auf größere Verantwortlichkeit der einzelnen Bürger abzielen und dabei gleichzeitig das Grundprinzip der Chancengleichheit bewahren. [...] Lebenslanges Lernen sorgt dafür, dieser sozialen Dimension von Bildung eine Richtung zu geben“ (zit. n. Kraus 2001, 83).

⁵ Ein solches integriertes Bildungswesen forderte bekanntlich bereits der Deutsche Bildungsrat (Deutscher Bildungsrat 1970, 26).

Nach Auffassung des Autors muss man diese beiden idealtypisch getrennten Aspekte, die Ebene der politischen Kultur und der gesellschaftlichen Entwicklung auf der einen und die des ökonomischen Wandels (mit besonderem Blick auf den Erhalt und die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit) auf der anderen Seite zusammen betrachten, auch wenn sie in verschiedenen Konzepten unterschiedlich stark betont werden. Diese Unterschiede entsprechen einer Arbeitsteilung auf politischer Ebene, die die Organisationen kennzeichnet – offenkundig ist der Europarat in viel höherem Maße für die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur zuständig, als die EU-Kommission, gleiches gilt im Verhältnis zwischen OECD und UNESCO. Aus dieser Gesamtsicht lassen sich für lebenslanges Lernen folgende Ziele identifizieren (vgl. ebd., 111):

- Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur
- Humanistische kulturelle Orientierung
- Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität
- Sozialer Zusammenhalt
- Wirtschaftswachstum
- Beschäftigungsfähigkeit
- Förderung von sozialer und ökonomischer Chancengleichheit
- Persönlichkeitsentwicklung

Diese Teilziele sind für lebenslanges Lernen, wie es in den Dokumenten der internationalen Organisationen konzipiert wurde, bestimmend. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte und im gesellschaftlichen Bewusstsein haben sie sich niedergeschlagen. So wird der Anspruch lebenslangen Lernens (hier aufgefasst als die Bereitschaft, sich lebenslang auf neue Weiterbildungsanforderungen einzulassen) allgemein akzeptiert: 1997 äußerten 67% der Westdeutschen und sogar 75% der Ostdeutschen den Wunsch, sich ihr ganzes Leben hindurch weiterbilden zu können (Melich 2000, 165ff). Auch die didaktische Diskussion geht von diesem Anspruch aus: „Die erfolgreiche Bewältigung dieser [aktuellen beruflichen und gesellschaftlichen] Anforderungen setzt Menschen voraus, die Lernen als Lebensform akzeptieren“ (Girmes 1999, 15).

Unter diesen Umständen liegt es nahe, nach den Umsetzungsbedingungen für diesen mit recht großer Einmütigkeit akzeptierten Anspruch zu fragen. Im Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird nach den „metakommunikativen und metakognitiven Kompetenzen [...] von Lehrenden und Lernenden“ (Arnold et al. 2000, 8) gefragt und mit dieser Betonung *metakognitiver* und *metakommunikativer* (also nicht fachlicher oder allgemeindidaktischer) Kompetenzen wird ein zweifacher Anknüpfungspunkt an Lernberatung in den Blick gerückt. Für die *Lehrenden* ist die Orientierung an Metakognition und Metakommunikation ein Weg, sich auf Lernberatung vorzubereiten. Für die *Lernenden* bedeutet sie einen wesentlichen Aspekt der Vorbereitung auf lebenslanges Lernen. Viel mehr als Belehrung erfordert Lernberatung nämlich den Austausch über den *Prozess* des Lernens. Angesichts der mit dem lebenslangen Lernen verbundenen unermesslichen Vielfalt der möglichen Lerngegenstände findet fachliche Beratung schnell ihre Grenzen. Wirkungsvolle Lernberatung muss also die bereits gewonnene Expertise des Lernenden innerhalb des Lernfeldes, in dem er sich bewegt oder zu bewegen beabsichtigt, voll aufnehmen. Im Gegensatz zur klassischen Unterrichtssituation ist dieser Vorgang jedoch durch Unsicherheiten gekennzeichnet. So weiß der Lernende zwar möglicherweise schon etwas über das anvisierte Lernfeld, es fällt ihm aber im Allgemeinen schwer, die Relevanz dieses Wissens zu beurteilen. Im traditionellen Unterricht konnte der Lehrende diese Relevanz gemäß der

Einordnung der Inhalte in ein Curriculum und aufgrund seines eigenen Überblicks klar beantworten. Als Lernberater, der sich auf das Lernprojekt des Klienten einlässt, kann er hierzu unter Umständen nicht einmal eine ungefähre Einschätzung abgeben, da er mit seinem Wissen bezüglich eines bestimmten Lernfeldes sogar im Rückstand gegenüber dem Lernenden sein kann. Deshalb tritt an die Stelle der heteronomen Beurteilung durch den Lehrenden die Beurteilung im Dialog, d.h. der Lehrende hilft dem Lernenden durch Beratung, herauszufinden, welche Relevanz dessen Wissen im Gesamtzusammenhang zukommt.

Diese Hilfe entspricht in etwa der „Feststellung des Lernbedarfs“ (vgl. Abb. 2.2, S. 20), die am Anfang einer Lernberatung steht. Didaktisch weist sie Parallelen zur Aufgabe der Bedarfsanalyse in der traditionellen Vorstellung makrodidaktischer Aufgaben in der Weiterbildung auf, nur dass es hier nicht um den Bedarf einer mehr oder weniger abstrakt bleibenden Adressatengruppe geht, sondern um den einzelnen Lernenden. Dennoch sind sowohl Ziele als auch Methoden übertragbar. So geht es auch hier um die Schaffung einer „Basis für die Planungen, Maßnahmen und Projekte der Weiterbildung“ (Arnold 1996b, 201), auf deren Basis „sodann die Inhalte und die Lernziele sowie die didaktisch-methodische Gestaltung“ (ebd.) festgelegt werden. Der Bezug zur Bildungsbedarfsanalyse wird an dieser Stelle nicht nur thematisiert, um einen Anknüpfungspunkt an Themen der klassischen Weiterbildung zu haben, sondern er macht drei wichtige Aspekte von Lernberatung in Bezug auf lebenslanges Lernen deutlich:

1. Die Lernziele der Individuen können kaum vorweg genommen werden. Ähnlich wie bei der Veranstaltungsplanung einer Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung, bei der die mit der Planung betraute Person kaum über fundierte Kenntnisse in allen in Frage kommenden Angebotsbereichen verfügen kann, kann auch ein Lernberater angesichts der Vielfalt möglicher Themen zur Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens kaum erwarten, sich in den konkret anvisierten Bereichen auszukennen.
2. Die Bildungsbedarfsanalyse ist eine Aufgabe der Erwachsenenpädagogik, über die professionelles Wissen vorliegt (vgl. z.B. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung Ebner und Winter 2000; Schlutz 2000). Insofern – und das ist für die Begründung eines Konzeptes von Lernberatung außerordentlich wichtig – erscheint es möglich, Erwachsenenbildner für diese Aufgabe zu qualifizieren.
3. Weiterbildungsbedarfe ändern sich in immer kürzeren Zeitabständen. Das „Obsolenzproblem“ (Arnold und Schüßler 1998, 65), d.h. die Schwierigkeit, Bildungsinhalte zu identifizieren, die nicht möglicherweise schon während der Ausbildung veralten, stellt sich auch bei der Weiterbildungsplanung. Es ist damit ein Grund für die Notwendigkeit von professioneller Bedarfsanalyse (und Lernberatung), weil es nicht mehr genügt, aus einem kanonisierten Standard möglicher Bildungsangebote auszuwählen.

Aus der Beschreibung lebenslangen Lernens heraus ergeben sich also spezifische Beratungsbedarfe, die einerseits die Bildungsbedarfsanalyse vor neue Aufgaben stellen, andererseits aber auch deutlich machen, dass über diese hinaus eine individuelle Unterstützung bei der Ermittlung von Bildungsbedürfnissen erforderlich ist, die einen Bestandteil von Lernberatung ausmacht. Diese Auffassung deckt sich mit Äußerungen aus den oben erwähnten bildungspolitischen Dokumenten, die eine Erweiterung und Veränderung der Rolle der Lehrenden in dieser Richtung vorsehen. So wird ihre Rolle im Konzept der ‚Permanent Education‘ des Europarates von 1971 unter anderem mit dem Begriff „guidance counsellor“ (zit. n. Kraus 2001, 63) umschrieben und auch im Faure-Bericht der UNESCO kommt ihnen nicht zuletzt die Aufgabe der „Diagnose der Bedürfnisse der Lernenden“ (zit. n. Kraus 2001, 79) zu.

Das hierbei das Konzept der Beratung nahe liegt, ergibt sich aus den Anforderungen und Eigenschaften lebenslangen Lernens. So weist Dohmen (2001a) darauf hin, dass die skeptischen Positionen, die von einer Verpflichtung zum „lebenslänglichen Lernen“ (K. A. Geißler) sprachen, inzwischen nur von wenigen vertreten werden und die erziehungswissenschaftliche Diskussion im Allgemeinen von freiwilliger Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ausgeht. Dem entspricht die korrespondierende Eigenschaft der Freiwilligkeit in der Mehrzahl der pädagogischen Beratungskonzepte (z.B. Reimann 1997, 73). Weiterhin erscheint Beratung als die adäquate Antwort auf das Problem der Unbestimmtheit zukünftiger Lernanforderungen, wie oben schon dargestellt wurde. In beiden Fällen ist ein signifikanter Unterschied zu anderen Formen didaktischen Handelns, etwa zum Unterrichten, erkennbar. Schließlich gibt es einen unübersehbaren Bedarf an Orientierung seitens der Lernenden, der sich darin ausdrückt, dass von denjenigen, die in der oben angesprochenen Umfrage nicht dem Anspruch lebenslangen Lernens zustimmen mochten, über 90% als einen Grund angeben, dass es schwer sei, „zu wissen, was man tun kann“ (Melich 2000, 165ff).

2.2.2 Institutionelle Entwicklungen: Wandel der Lernkulturen

Beim „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold und Schüßler 1998; Pätzold und Lang 1999) ist – wie auch beim lebenslangen Lernen – zu berücksichtigen, dass es sich um einen Diskurs, also nicht um ein geschlossenes, unkritisiertes Konzept handelt. Dementsprechend gibt es widerstreitende Meinungen, der Begriff Lernkultur „wird, wie viele Begriffe, die auf -kultur enden, ganz unterschiedlich verwendet“ (Weinberg 1999, 81), und die Übereinstimmung der Positionen nimmt oft in dem Maße ab, in dem ihre Konkretheit zunimmt. Im Folgenden sollen aus den Konzepten zum Wandel der Lernkulturen (die Lernberatung mitunter bereits als konkrete Handlungsform thematisieren, vgl. Arnold und Schüßler 1998, 116) vor allem die Aspekte herausgegriffen werden, die sich auf Institutionen beziehen. Andere Bereiche, etwa bildungstheoretische oder im engeren Sinne didaktische Fragen treten demgegenüber zurück, werden jedoch zum Teil in den Abschnitten über selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus wieder aufgegriffen.

Der Wandel der Lernkulturen, weg von streng-hierarchischen und hin zu partizipativen, kooperativen und vernetzten Handlungsformen (vgl. Weinberg 1999, 136), stellt eine mögliche Antwort auf verschiedene Krisensymptome und antizipierte Herausforderungen des Bildungssystems dar. Lernkulturen sind dabei keine Endpunkte einer gesellschaftlichen oder gar wissenschaftlichen Erkenntnis sondern fokussieren gesellschaftliche Verhältnisse auf den Aspekt des Lernens:

„Lernkulturen verändern sich in sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten, vor dem Hintergrund des verfügbaren Wissens und der informationstechnischen Medien, in Abhängigkeit von Urbanisierung, Mobilität, Säkularisierung und gesellschaftlichem Wertewandel. Lernkulturen lassen sich nicht trennen von ‚epochalen Schlüsselproblemen‘ (Wolfgang Klafki). Lernkulturen verweisen auf den Stand gesellschaftlicher Entwicklung und Problemlösekapazitäten, auf das *Lernklima* einer Gesellschaft“ (Siebert 2001b, 146).

Siebert unterscheidet sieben lernkulturelle Muster, die nicht zuletzt den institutionellen Aufbau des Bildungswesens prägen. Sie weisen einen Bezug zur sozialhistorischen Entwicklung auf, jedoch ist keine der beschriebenen Kulturen durch eine andere abgelöst worden, vielmehr stellt jede historisch beschreibbare Lernkultur eine Mischung und Erweiterung der ihr vorausgehenden Muster dar. Auch die gegenwärtige Lernkultur, die das Lernen in Schulen und Hochschulen prägt, speist sich nicht nur aus den traditionell mit Lernen und Bildung in Verbindung gebrachten Aspekten des Narrativen, Ästhetischen und Literarisch-wissenschaftlichen, sondern ebenso aus denen der Erlebniskultur, der Globalisierung, der Ökologie und der Unternehmenskultur (vgl. ebd., 168).

Lernkulturen dürfen aber nicht nur als Zeitdiagnosen verstanden werden, die Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse sind, sie können auch gestaltet werden, denn „Kultur ist das Ergebnis (historischer) Lernprozesse“ (ebd., 142). Damit sind sie nicht nur Resultat gesellschaftlicher Entwicklungen sondern können auch deren Ausgangspunkt oder wenigstens ein Mittel hierzu sein. In diese Richtung geht beispielsweise die Argumentation von Arnold und Schüßler. Insofern sind Aussagen zum Lernkulturwandel auch Programmaussagen über erstrebenswerte Entwicklungen in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. In Bezug auf die Schule unterscheiden Arnold und Schüßler (1998, 3) folgende Bereiche:

- „die Umgangs- und Verkehrsformen,
- die Verständigung über Bildungs- und Erziehungsziele,
- die in Lehr-Lern-Prozessen vermittelten Inhalte,
- die dazu eingesetzten Lehr- und Erziehungsmethoden,
- die bereitgestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten,
- der Kontakt der Umwelt zur Schule.“

Dies entspricht einer Aufteilung, die auf allgemeinerer Ebene auch auf andere Organisationen angewandt werden kann, etwa bei Geißler (2000, 86), der Visionen, Verfassung, Politik und Kultur einer Organisation unterscheidet; der Begriff Kultur ist hierbei allerdings als Teildimension verwendet und bezeichnet im Anschluss an Edgar Schein „ein Muster von *grundlegenden Vorannahmen*“ (ebd., 92).

Die Quelle der Lernkulturdebatte kann in dem Bedürfnis von Bildungseinrichtungen nach einer allgemeinen Orientierung gesehen werden. So stellte das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen in einem Rahmenkonzept bereits 1988 fest:

„Schulen brauchen ihr eigenes Konzept. Dazu bedarf es einer grundlegenden pädagogischen Orientierung, an der sich die Aktivitäten ausrichten können, um aus der Beliebigkeit und Zufälligkeit herauszufinden (Konzeptualisierung). Pädagogische Zielperspektiven und Leitideen müssen auf dem Hintergrund der Veränderung der Lebenswelt entwickelt und reflektiert werden, damit sie für die jeweilige Schule in ihrem ‚individuellen‘ Kontext genutzt werden können“ (Kultusministerium 1988, 15f).

Dieser Bedarf wurde in der weiteren Diskussion aufgegriffen, in Nordrhein-Westfalen beispielsweise durch die sogenannte Rau-Kommission (Bildungskommission NRW 1995) und auch durch die erwähnten Publikationen. Zur Positionsbestimmung, zur Entwicklung von Zielen und daraus ableitbaren Maßnahmen müssen jedoch auch Merkmale der bestehenden Lernkultur und ihrer Rahmenbedingungen bestimmt werden. Ein Aspekt, der dabei im Bezug auf den Wandel der Lernkultur eine wichtige Rolle spielt und anhand dessen die Bezüge zur Lernberatung herausgearbeitet werden können, ist das Thema der Entgrenzung. Im Gegensatz zur Überschaubarkeit des Umfangs, der Vermittlung und der Anwendung von Fachwissen in traditionellen Lernkulturen beobachten Arnold und Schüßler (1998, 105ff) eine „dreifache Entgrenzung“:

1. Die Lerninhalte wandeln sich (wie schon im Abschnitt 2.2.1 angesprochen), sodass ein Antizipieren notwendiger Aus- und Weiterbildungsinhalte auf der Ebene des Fachwissens zunehmend an seine Grenzen stößt. Neben die Anpassungsqualifikation treten das „strategische Erschließungslernen“ (Geißler 2000, 51ff), aber zunehmend auch das „Identitätslernen“ (ebd.)

als Voraussetzungen für einen notwendigen Prozess der kontinuierlichen Entwicklung von Organisationen⁶.

2. Die traditionellen Lernorte Schule / Kursraum einerseits und Arbeitsplatz andererseits werden in mehrfacher Hinsicht erweitert. Während Schulen sich gegenüber ihrer Umwelt öffnen und außerschulische Orte zu Lernorten machen, entfaltet sich das „Lernen am Arbeitsplatz“ (Dehnbostel et al. 1992) über traditionelle Ausbildungsformen hinaus auch in Richtung einer permanenten Verzahnung von Lernen und Arbeiten, wozu auch elektronische Medien als potenziell arbeitsplatznahe Lernangebote einen Beitrag leisten. Schließlich wird neben dem traditionellen Lernen in institutionalisierten und strukturierten Aus- und Weiterbildungskontexten auch dem informellen Lernen (Dohmen 2001a) mehr Bedeutung zugemessen.
3. Schließlich wird von einer Entgrenzung der Lernsubjekte gesprochen. Galt traditionell das Individuum als der Adressat didaktischen Handelns, so sind es inzwischen größere soziale Systeme, seien es Gruppen, Organisationen oder gar eine ganze Gesellschaft. In den Vorstellungen einer neuen Lernkultur ist ein Lernbegriff, der nur auf den Erwerb von Kompetenzen beim einzelnen Individuum abzielt, nicht mehr ausreichend. Hier treffen sich nicht nur die Vorstellungen des Lernkulturwandels mit denen der Organisationsentwicklung, es wird auch noch einmal deutlich, warum der Lernkulturwandel ein Thema ist, das in besonderem Maße die *Institutionen* betrifft.

Betrachtet man diese dreifache Entgrenzung als Triebkraft eines Wandels der Lernkulturen, so wird deutlich, wie Lernberatung dieser Entwicklung folgend Teil des Wandels sein kann. Die *fachliche* Entgrenzung wurde schon in Kap. 2.2.1 angesprochen. „Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbarer Wissens orientiert und vernachlässigt den Lernprozess selbst, die Entwicklung von Interessen, den hinzugewinn von anwendungsbezogenem Wissen, die Zunahme von Handlungskompetenz und die Möglichkeit sozialer Erfahrung“ (Bildungskommission NRW 1995, 82). Demgegenüber hat der Wandel der Lernkultur die Stärkung der Reflexivität im Sinn, d.h. nicht die Ausstattung mit „Speicherwissen“ (Arnold und Schüßler 1998, 61) sondern die Ermöglichung „reflexiven Wissens“ (ebd.) in den Dimensionen Methodenwissen, Reflexionswissen und Persönlichkeitswissen. Beratung könnte offenkundig eine Form der Anbahnung solchen Wissens sein, denn

- die Lehrenden wären auch hier zweifellos überfordert, sollten sie in den vielfältigen Bereichen über das Allgemeinbildungsniveau hinaus *fachkompetent* sein. Sie können aber methodische und organisatorische Hilfestellung geben, indem sie über Strategien des Lernens informieren. Damit sind nicht nur Lernstrategien im engeren Sinne gemeint, wie sie beispielsweise in Methodentrainings vermittelt werden, sondern auch allgemeinere Aspekte, etwa die oben angesprochene Identifikation von Lernbedürfnissen.
- Methodenwissen lässt sich nicht über Formen der Belehrung vermitteln sondern erfordert Anwendung und Einübung. Die Ressource der Lehrenden lässt sich aber zweifellos sinnvoller nutzen als in der ‚Beaufsichtigung‘ von Übungen. Auch hier geht es also um die Hilfe bei der Erschließung eines Methodenfundus sowie die Beratung bei der Anwendung. Überdies

⁶ Zur Vermischung der Debatten um Lernkulturwandel einerseits und „Organisationspädagogik“ (Geißler 2000) andererseits sei darauf hingewiesen, dass Geißler keineswegs nur erwerbswirtschaftliche Organisationen thematisiert und dass eine deutliche inhaltliche Verzahnung beider Diskussionen feststellbar ist, etwa im oben angeführten Beispiel der Vergleichbarkeit der Dimensionen eines Wandels der Lernkultur mit denen der Organisationsentwicklung oder im Punkt 3 der Aufzählung, „Entgrenzung der Lernsubjekte“.

verfügen erwachsene Lerner im Allgemeinen über ein individuell verschiedenes Methodenrepertoire, das einerseits nicht durch bestimmte, ‚verbindliche‘ Methoden entwertet werden darf, andererseits aber mitunter erst vermittelt durch beratende Hilfestellung sachgerecht zum Einsatz gebracht werden kann.

- Ähnlich verhält es sich mit dem Reflexionswissen, verstanden als „Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten“ (ebd.). Kritikfähigkeit gründet sich zwar auch auf eine sachgerechte Einschätzung eines Gegenstandes, erfordert jedoch wesentlich mehr. Die Beratungssituation entspricht strukturell dem Anspruch autonomer Kritik, weil sie einerseits auf eine Verbesserung der Entscheidungs- bzw. Kritikgrundlagen abzielt, andererseits aber die Verantwortung konsequent auf Seiten des Ratsuchenden belässt.
- Persönlichkeitswissen schließlich ist der Anteil reflexiven Wissens, der am offensichtlichsten nicht über traditionelle Formen der Belehrung erreicht werden kann. Wissen über sich selbst, über die eigenen Stärken und Schwächen, Abwehrhaltungen und Präferenzen wird in jüngerer Zeit verstärkt als Bestandteil von „Selbstlernkompetenz“ (Arnold et al. 2001b, 2002) erkannt und in dem Maße, in dem die neue Lernkultur auf Aktivität der Lernenden setzt, werden diese Faktoren bedeutungsvoller. Persönlichkeitswissen lässt sich nicht von außen an das Individuum herantragen. Beratung kann allerdings helfen, Wege zu finden, um mit den Ergebnissen formeller oder informeller Introspektion kompetent umzugehen.
- Auch dem Lernen am Arbeitsplatz entspricht das Modell der Lernberatung in hohem Maße, weil es den Zeitaufwand der Lehr-Lern-Interaktion verringert, dabei aber dennoch die Anforderungen begrenzt, die Lernen am Arbeitsplatz an die Lernenden stellen würde, sollten sie ohne beratende Unterstützung mit den Lernaufgaben konfrontiert werden. Damit verändert sich auch die Zeitstruktur der pädagogischen Interaktion, das didaktische Handeln des Lehrenden und die eigentliche Aneignung können zeitlich voneinander getrennt sein.
- Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Organisationsentwicklung und Lernkulturwandel auch in der Konzeption von Lernberatung selbst mit aufgenommen, etwa wenn Schäffter (2000) „Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen“ thematisiert. Sie erscheint als adäquate Form der Interaktion, wenn es darum geht, ein Lernprojekt einer Organisation zu unterstützen, denn zum einen erfüllt sie auch hier das Gebot, dass die Verantwortung nicht von der ratsuchenden Institution abgegeben wird, zum anderen fügt sich die Unterstützung von Organisationslernen mittels Lernberatung in etablierte Kontexte der Unternehmensberatung ein.

Lernberatung ist eine mögliche Antwort auf die im Rahmen des Lernkulturwandels diskutierten Entgrenzungstendenzen (vgl. auch Weinberg 1999, 136ff). Sie erscheint als eine Möglichkeit, mit einigen der damit verbundenen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Natürlich ist Lernberatung nicht die ultimative Konsequenz der Entgrenzung; andere Formen didaktischen Handelns, sowohl neue als auch alte, spielen daneben ebenfalls eine Rolle. Andererseits ist das Konzept der Lernberatung auch nicht nur gegenüber der Entgrenzungsdebatte anschlussfähig. Auch in den als nächstes zu untersuchenden Diskursen um selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus finden sich Verknüpfungen zwischen Lernberatung und Lernkulturwandel.

2.2.3 Neue Formen der Interaktion: Selbstgesteuertes Lernen

Während das lebenslange Lernen auf der Analyseebene Gesellschaft verortet wurde, wurde mit dem Wandel der Lernkulturen vor allem die institutionelle Ebene angesprochen. Daneben wurden im

vorhergehenden Abschnitt jedoch bereits Aspekte der Interaktion im Lehr-Lern-Geschehen thematisiert, die in diesem Abschnitt vertieft werden sollen. Hintergrund dieser Betrachtung ist der Diskurs um das selbstgesteuerte Lernen, der in den siebziger Jahren in den USA begonnen und inzwischen für die Erwachsenenbildung geradezu paradigmatische Bedeutung gewonnen hat (vgl. Reischmann 1997, 125). Da der hier zugrunde gelegte Ansatz von Lernberatung sehr eng an die Definition selbstgesteuerten Lernens von Knowles (1975, 18) angelehnt ist, ist ein enger Zusammenhang beider Konzepte auf der Ebene didaktischen Handelns nicht überraschend. Zunächst soll jedoch weniger dieser praktischen Ausformung nachgegangen werden, als vielmehr der Frage, wie sich die Sinnhaftigkeit von Lernberatung aus dem selbstgesteuerten Lernen heraus begründen lässt.

Dazu soll zunächst ein kurzer Blick auf die Argumentationen geworfen werden, auf die sich das selbstgesteuerte Lernen selbst stützt. Hier sind zwei grundsätzliche Ansätze erkennbar (vgl. Arnold und Schüßler 1998, 65): Zum einen gibt es einen humanistisch orientierten Diskurs, der die Autonomie und Individualität des einzelnen Lernenden zum Ausgangspunkt nimmt und daraus die Forderung ableitet, diesen Aspekten im Lerngeschehen mehr Raum zu geben. Zum anderen gibt es eine stark bildungsökonomisch orientierte Diskussion, nach der bereits absehbar ist, dass sich zukünftige Lernanforderungen (vor allem betrieblicher Art) nicht in der tradierten Form der seminarorientierten Weiterbildung bewältigen lassen werden und deshalb selbstgesteuertes Lernen eine ökonomische Bedingung für den Umgang mit Modernisierung wird. Beide Perspektiven sind auch in der oben dargestellten Diskussion zum lebenslangen Lernen angelegt und werden durch die mit dem Begriff selbstgesteuertes Lernen verbundenen Aneignungsvorstellungen konkretisiert.

Zu den Vertretern der ersten Argumentationslinie gehören Brockett und Hiemstra (1991), die für ihr Konzept einer „Selbststeuerung im Lernen“ explizit zwei Grundannahmen nennen: „Erstens befürworten wir die Sicht, dass die menschliche Natur grundsätzlich gut ist und dass die Individuen über ein praktisch unerschöpfliches Wachstumspotenzial verfügen. Zweitens glauben wir, dass es nur durch die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen möglich ist, einen proaktiven Zugang zum Lernprozess zu finden“ (Brockett und Hiemstra 1991, 26f, Ü. d. A.). Die zweite Haltung ist erwartungsgemäß vor allem in ökonomisch orientierten Diskussionen zu finden: „Für die Unternehmen ist selbstgesteuertes Lernen attraktiv, weil sie davon eine zeitnahe, reibungslose und kostengünstige Bereitstellung aktuell benötigter Qualifikationen erwarten“ (Geldermann 2000, 4). Vielfach werden beide Argumentationslinien auch vermischt und bemerkenswerterweise ist ein Konflikt zwischen ihnen in der Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen nach Ansicht des Autors kaum auszumachen – ganz im Gegensatz zu der angesprochenen Kontroverse um lebenslanges Lernen. Das liegt sicherlich auch daran, dass die beiden Begründungsansätze einander logisch nicht unmittelbar widersprechen⁷ und selbstgesteuertes Lernen nicht einer bestimmten bildungstheoretischen Grundströmung entstammt, die in Konkurrenz zu anderen Strömungen stünde (wie es etwa bei der Diskussion um den vermeintlichen Gegensatz von Bildung und Qualifizierung der Fall ist).

Auch Lernberatung fügt sich in beide Ansätze ein. In dem oben bereits erwähnten Merkmal, dass Lernberatung die Verantwortung für den Lernprozess beim Lernenden belässt, kommt das positive Menschenbild zum Ausdruck, das für Brockett und Hiemstra Grundlage des „proaktiven Zugangs“ ist. Gleichzeitig ist es naheliegend, von einer Lehr-Lern-Interaktion in Form von Lernberatung eine kostengünstige und flexible Art der Qualifizierung zu erwarten. Schließlich werden die Interaktionszeiten verkürzt, indem beispielsweise Phasen der Informationsbeschaffung, der Aneignung und der Übung zu weiten Teilen ohne Lehrende stattfinden; gleichzeitig kann der Beratende seine Expertise in Bezug auf Lernformen und mögliche zukünftige Bedarfe erweitern und im Sinne des Unterneh-

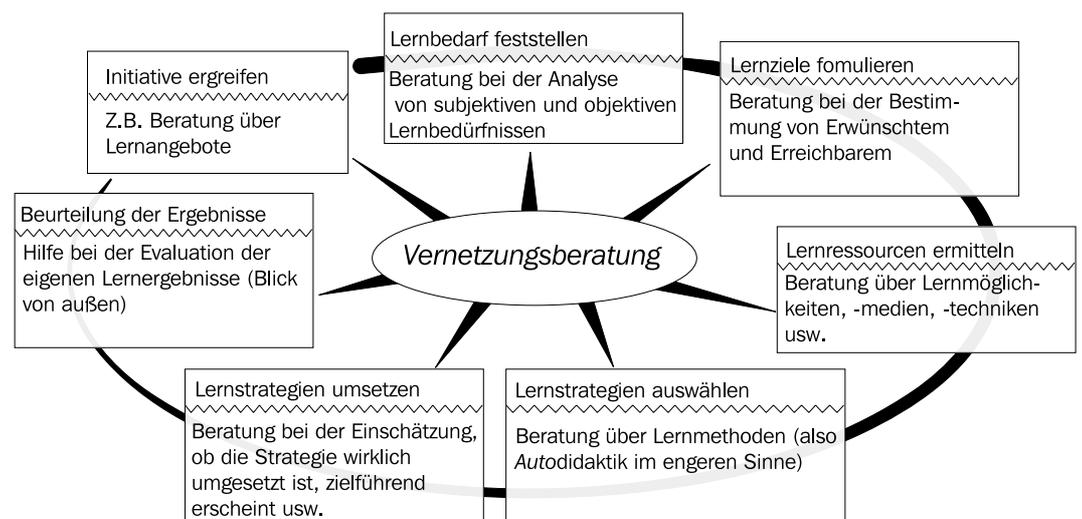
⁷ Allerdings birgt selbstgesteuertes Lernen womöglich stärker als andere Lernformen das Risiko, dass Lernende mehr und anderes lernen, als vom Auftraggeber intendiert. Unternehmen müssen beispielsweise damit rechnen, dass Mitarbeiter, von denen hohe Selbststeuerung beim Lernen erwartet wird, auch Ansprüche an Möglichkeiten der Selbststeuerung im Arbeitsprozess erheben, sie müssen sich auf „weitere“ und gleichzeitig auch „unberechenbarere“ Qualifikationen und Kompetenzen einlassen“ Arnold (1998, 227).

mens zielgerichtete und passendere Qualifizierungsmaßnahmen fördern. Überdies wird durch die beratende Unterstützung ein prozessbegleitender Abgleich zwischen Lernzielen und -ergebnissen auf hohem Niveau möglich. Damit gelangt ein Moment der Qualitätssicherung in den Lernvorgang, welches gezielt auf den Entwicklungs- und den Transfererfolg abstellt und somit eine Form der als fortschrittlich zu beurteilenden „entwicklungsorientierten Erfolgskontrolle“ (Arnold 1996b, 230) darstellt. Lernberatung fügt sich also in das Konzept selbstgesteuerten Lernens ein, unabhängig davon, ob dieses humanistisch oder ökonomisch begründet wird.

Die theoretische Anbindung eines Lernberatungskonzeptes an das selbstgesteuerte Lernen wurde eingangs bereits angedeutet und macht nach Ansicht des Autors einen wesentlichen Aspekt der Begründung einer Notwendigkeit von Lernberatung aus. Betrachtet man Lernberatung als „subsidiäres Komplement“ (Pätzold 2001, 146, Siebert 2001b, 98) selbstgesteuerten Lernens, so kommt ihr in der Erwachsenenbildung die Aufgabe zu, erwachsene Lernende in den einzelnen Teilen selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen, denn „zwischen den überkommenen Vorstellungen eines Vorratslernens und der Forderung nach selbstgesteuertem Lernen klafft [...] eine Lücke – woher nehmen die Lernenden die Fähigkeit, ihre Lernbedürfnisse zu identifizieren und ihnen zu genügen? Während in Schulen und zunehmend auch in Hochschulen Kommunikations- und Methodentrainings als Strategie zur Entwicklung von Lern- und Selbstlernkompetenz ins Feld geführt werden, bleibt die Frage unbeantwortet, wie jene Lernenden neuen Lernanforderungen begegnen sollen, die aus traditionellen Bildungsgängen im Sinne des Vorratslernens entlassen (sozusagen *ausgebildet*) wurden und werden“ (Pätzold 2001, 146).

Lernberatung vermittelt also zwischen den Anforderungen, die selbstgesteuertes Lernen an die Lernenden stellt und den Lernenden selbst, die aus ihrer (Bildungs-)biografie heraus diesen Anforderungen nicht unbedingt gänzlich gewachsen sind – „selbstgesteuertes Lernen kann nicht gelehrt werden, aber es kann begleitet und erleichtert werden“ (Siebert 2001b, 98).

Abbildung 2.2: Lernberatung als subsidiäres Komplement selbstgesteuerten Lernens (Pätzold 2001, 146)



Die einzelnen Bereiche der Beratung sind in Abb. 2.2 dargestellt. Am Anfang steht eine Initiative (die theoretisch schwer zu fassen ist, da sie in den verschiedensten Handlungen bestehen kann).

Der Ausgangspunkt für Lernberatung kann beispielsweise eine betriebliche Neuerung sein, ein lang gehegtes privates Weiterbildungsinteresse, ein Messebesuch oder vieles andere mehr. Der Initiative kommt als Einstieg in die Lernberatung eine große Bedeutung zu, da sie häufig der Feststellung eines Lernbedarfes vorausgeht und, wie Schäffter (2000, 55f) mit Bezug auf Organisationen feststellt, dennoch bereits ein wesentlicher Teil des Beratungsvorganges sein kann.

Aus der Initiative heraus können Lernbedarfe identifiziert und Lernziele abgeleitet werden. Auch hier ist eine analytische Trennung beider Schritte erforderlich; so kann beispielsweise angesichts bestimmter Bedarfe auch festgestellt werden, dass sie nicht zu befriedigen sind, eine Konkretisierung in Lernziele also wertlos wäre. Aus den Zielen lassen sich notwendige Ressourcen ableiten, hier berührt die Lernberatung das etabliertere Feld der Weiterbildungs- / Bildungslaufbahnberatung (Tippelt 1998, 15), welches vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen vorhandener Weiterbildungsangebote (Erreichbarkeit, Voraussetzungen, Finanzierungsmöglichkeiten) untersucht, wenngleich Weiterbildungsberatung natürlich auch die Interessenlage der Ratsuchenden berücksichtigt. Sind die Ressourcen bekannt, so können sie in Lernstrategien eingebettet werden. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Abfolge der Schritte keineswegs so linear gedacht werden kann, wie eine Beschreibung und auch die grafische Darstellung es nahe legen. Lernressourcen können nicht unabhängig von Strategien ermittelt werden (entscheidet sich der Ratsuchende beispielsweise für ein Selbststudium, so werden alle Seminarangebote irrelevant), sodass zwischen beiden Schritten ein Wechselspiel erwartet werden kann. Dies soll mit dem Begriff „Vernetzungsberatung“ (s.u.) angedeutet werden, es ist aber auch ein Hinweis auf die Komplexität der Planung und Durchführung eines Lernprojektes, was die Bedeutung von Lernberatung unterstreicht.

Sind Lernressourcen und -strategien bestimmt, beginnt die Implementierungsphase und die Beurteilung ihres Erfolges. Auch diese beiden Schritte stehen in engem Zusammenhang, denn in einem individuellen Lernprojekt, dem kein standardisiertes Muster zugrunde liegt, kann die Erfolgsbeurteilung keinesfalls erst nach Abschluss stattfinden. Überdies bietet die durch Beratung unterstützte Kopplung von Umsetzung und Beurteilung die Möglichkeit einer permanenten Revision des Lernweges im Hinblick auf bestimmte Lernziele (z.B. Transfermöglichkeit). Dass dabei die Gefahr besteht, an die Stelle eines kontinuierlichen, möglicherweise aufgrund des Inhalts langwierigen Lernprozesses eine andauernde Revision bis hin zur Orientierungslosigkeit zu setzen, wenn keine professionelle Hilfe bei der Beurteilung der Erfolge zugegen ist, unterstreicht nach Ansicht des Autors noch einmal die Bedeutung von Lernberatung.

Die Vernetzung der Schritte geht über diese beiden Bereiche hinaus. Grundsätzlich kann von jedem Schritt aus in jeden anderen eingetreten werden. So gibt es zahlreiche Beispiele für Prozesse, bei denen die Evaluation ergibt, dass schon bei der Zielbestimmung Fehler gemacht worden sind. Besonders mit Bezug auf das lebenslange Lernen wird überdies klar, dass ein Lernprojekt kein singuläres Ereignis ist, sondern sich in der Biografie der Lernenden mitunter verschiedene Projekte privater und beruflicher Art überschneiden können – so ist es wünschenswert, dass die Erfahrungen in einem Lernprojekt in die anderen einfließen. Auf diesem Wege, d.h. durch die Beratung bei der Reflexion erfolgreicher wie weniger erfolgreicher Lernprojekte, kann die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen mit jedem Lernprozess erweitert werden.

In diesem kurzen Abriss wurde dargestellt, dass Lernberatung an die Begründungsdiskurse selbstgesteuerten Lernens anschließen kann und dass sie auf der Ebene des didaktischen Handelns als dessen komplementäre Ergänzung angesichts der nicht gänzlich ausgebildeten Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden betrachtet werden kann. Diese Passung ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass selbstgesteuertes Lernen konzeptionell für den Konstruktivismus anschlussfähig ist. Auch wenn manche Autoren annehmen, dass es nur als Vehikel zur Einführung des Konstruktivismus in die

Erwachsenenbildung verwendet werde (vgl. Bonham 1995, 162f), lassen sich tatsächlich zahlreiche strukturelle Ähnlichkeiten feststellen (vgl. Siebert 2001b, 97ff). Im folgenden Abschnitt soll der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie daraufhin untersucht werden, inwieweit seine Bedeutung in der Lernforschung auch Lernberatung begründen kann.

2.2.4 Die Perspektive des Individuums: Umgang mit Konstruktivität

Der Konstruktivismus ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft sicher einer der wesentlichen theoretischen Impulse der letzten Jahre. Er stellt dabei allerdings kein völlig neues Konzept der erkenntnistheoretischen Grundlegung von Erwachsenenbildung dar, vielmehr leistet er einen wesentlichen *Erklärungsbeitrag* zu empirischen Phänomenen, die hier zwar seit langem beobachtet und in Teilen auch theoretisch rekonstruiert worden sind, denen jedoch eine konsistente theoretische Fundierung fehlte. So ist das Neue am Konstruktivismus für Hans Tietgens (1999, 134) „vor allem, dass jetzt der Auslegungscharakter menschlichen Lebens auch naturwissenschaftlich mit der Gehirnforschung begründet werden kann“. Mit konstruktivistischen Modellen lassen sich also pädagogische Vorgänge abbilden⁸, insofern leistet er einen Beitrag zur Erklärungsfunktion der Pädagogik. Die Art, wie Lernende sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen, ihr „Umgang mit Konstruktivität“ (Arnold 2003c, 74) lässt sich überdies aus einer neuen Perspektive betrachten. Ebenso bildet der Konstruktivismus aber auch eine Grundlage für *Kritik* an der pädagogischen Praxis. Aus seiner Perspektive lassen viele der verbreiteten Lehr-Lern-Methoden nämlich keinen Wissens- oder Kompetenzerwerb erwarten, sondern führen eher zu defensivem Lernen und totem Wissen. Diese Kritik spricht die verbreitete Selbsttäuschung Lehrender an, die darin besteht, dass diese das Gefühl haben, den Stoff ‚gemacht‘ zu haben. Das Abhandeln eines Inhaltes im Unterricht bietet jedoch zunächst keinerlei Gewähr dafür, dass sich dadurch in Hinblick auf die Kompetenzen der Lernenden irgendetwas verändert hat und möglicherweise wird der Lernerfolg sogar gänzlich vorgetäuscht (vgl. Holzkamp 1993, 193). Hierin artikuliert sich eine

„Kritik an Lehrsituationen, die in historisch gewonnener Tradition und Selbstzufriedenheit ein Lehrangebot zur Verfügung stellen, von dem sie annehmen, es sei für die Lerner geeignet. Die komplizierten Beziehungen zwischen Lehrangebot und tatsächlichem Lernprozess werden dabei in grober Vereinfachung als voneinander abhängig gesehen: Was gelehrt wird, ist direkte Ursache für das, was gelernt wird“ (Dichanz 1999, 183).

Die Kritik an der „Lehr-Lern-Illusion“ (Holzkamp) wird aus konstruktivistischer Sicht durch die Viabilitätsthese gestützt. Lernende orientieren sich danach bei ihrer Aneignung nicht an einer (ontologisch ohnehin schwer zu fassenden) *Wirklichkeit*, sondern daran, was ‚passend‘ ist (vgl. Glasersfeld 1996, 55). In dem Maße, in dem die Verantwortung für den Lernprozess und die Bedeutsamkeit guter Lernergebnisse dem Lehrenden zugeschrieben werden, ist es *passend*, diesen *Eindruck* anzustreben – weniger passend ist es, tatsächlich zu Lernen, sofern hierdurch der Eindruck eines Lernerfolges weniger überzeugend hervorgerufen werden kann, als durch geschickte Täuschung.

Damit soll nicht gesagt werden, dass Lernende in klassischen Lehr-Lern-Arrangements stets darum bemüht seien, nur einen Eindruck zu erzeugen, der durch eine möglichst optimale Befriedigung ihrer Bedürfnisse (nach sozialer Anerkennung etc.) honoriert wird, und dass nur dann tatsächlich Erfolge im Sinne der intendierten Lernziele erreicht würden, wenn sich kein einfacherer Weg zeigt, um den beschriebenen Eindruck hervorzurufen. Das ist schon deshalb nicht zu erwarten, weil die Verantwortung für das Lernen in klassischen Unterrichtsformen zwar häufig in erheblichem Maße den Lehrenden zugeschrieben wird, aber dennoch nicht vollständig bei diesen liegt. So empfinden

⁸ Dabei darf der Konstruktivismus allerdings nicht auf biologisch-naturwissenschaftliche Ergebnisse reduziert werden, vielmehr gibt es eine mindestens ebenso bedeutsame philosophische Ausprägung (vgl. Siebert 2001b, 42).

auch Schüler oder Lernende in mehr oder weniger freiwillig aufgesuchten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eigene Verantwortung für ihren Lernerfolg. Die kulturpessimistische Vorstellung einer ausschließlich extrinsischen Motivation der Lernenden trifft nach Ansicht des Autors nicht zu.

Dennoch ist der Aspekt der Verantwortung für den Lernprozess und die Lernergebnisse ein wichtiger Anknüpfungspunkt für den Konstruktivismus und für die Bedeutung von Beratung. Wie oben bereits angesprochen wurde, ist Beratung ein Prozess, bei dem einerseits der Ratsuchende mit seinem Interesse nicht allein gelassen wird, andererseits aber auch keine Verantwortung – außer für den Beratungsprozess – an den Beratenden abgeben werden kann. Die Bedeutung dieses Aspektes wurde bereits im ersten Hauptkapitel über lebenslanges Lernen angesprochen, spielte aber auch in der Diskussion des selbstgesteuerten Lernens und noch mehr in Bezug auf den Lernkulturwandel eine Rolle. Aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich nun ein zusätzlicher Aspekt, der sich auf die Viabilitätsthese stützt. Dazu kann man sich eine ‚ideale Beratungssituation‘ vorstellen, die folgende Merkmale aufweist:

- Der Ratsuchende nimmt die Beratung freiwillig an in der Absicht, mit einer Lernaufgabe konstruktiv umzugehen.
- Der Berater erfüllt gegenüber dem Ratsuchenden keinerlei Funktion, die sich nicht aus der Beratung ergibt (d.h., dass er beispielsweise keine Bewertung irgendwelcher Leistungen vornimmt und auch keine besondere – etwa soziale – Rolle spielt).
- Die Verantwortung für den Umgang mit der Lernaufgabe verbleibt gänzlich beim Ratsuchenden.

Diese Beratungssituation orientiert sich erkennbar an der „idealen Sprechsituation“ (Habermas 1984b, 175), die in Kap. 4.3.7 ausführlicher erörtert wird. An dieser Stelle sei angenommen, dass die formulierten Normen (Freiwilligkeit, beschränkter Auftrag, Verantwortung beim Ratsuchenden) eine besonders günstige Lernberatungssituation konstituieren. In einer solchen Situation ist defensives Lernen keine *viable* Lösung der Lernaufgabe. Es sind zwar auch *viable* Lösungen jenseits der erfolgreichen Bewältigung der Lernaufgabe denkbar, beispielsweise könnte die Aufgabe im Rahmen der Beratung als irrelevant verworfen werden. Diese stellen im Gegensatz zum defensiven Lernen jedoch keine unbefriedigende Form des Umgangs mit der Lernaufgabe dar. Unter der Voraussetzung einer idealen Lernberatungssituation wird mit Lernberatung eine plausible Antwort auf das konstruktivistisch erklärbare Problem des defensiven Lernens gegeben.

In der Realität sind solche Beratungssituationen allerdings selten in dieser Form vorzufinden. Deshalb stellen reale Beratungsbedingungen besondere Anforderungen an die Beteiligten. Die Freiwilligkeit muss so gut wie möglich gewährleistet werden. Die Begründung von Lernberatung aus konstruktivistischer Perspektive ist nur dann haltbar, wenn im Rahmen der äußeren Bedingungen in *jeder* Beratungssituation Freiwilligkeit angestrebt wird. Ähnliches gilt für die Loslösung der Beratung von anderen Funktionen. Auch wenn der Berater in der Praxis möglicherweise noch andere derartige Funktionen (beispielsweise die der Bewertung) übernehmen muss, muss er so gut wie möglich erkennbar machen, dass die Ergebnisse der Beratung nicht Gegenstand der Bewertung sind. Gleichzeitig ist bei den Ratsuchenden eine Einstellung zu fördern, die die produktive Bearbeitung einer Lernaufgabe unter Zuhilfenahme von Beratung im Zweifelsfalle auch über das Ziel einer optimalen Bewertung stellt. Schließlich ist auch die Verantwortung für den Lernprozess in der Praxis selten eindeutig beim Ratsuchenden zu verorten. So unterliegen öffentlich geförderte Maßnahmen der Erwachsenenbildung, wie sie etwa Gegenstand des „Modellversuchs Lernberatung“ (Volk-von Bialy 1991) sind, einer Ergebniskontrolle, bei der beispielsweise die Vermittlungsquote arbeitsloser Teilnehmer ein Rolle spielt. Insofern liegt den Lehrenden nicht nur aus dem eigenen pädagogischen Anspruch heraus an einem Erfolg der Teilnehmenden, sie müssen auch um der Legitimation der

Maßnahme Willen daran interessiert sein. Der Auftrag einer Beratung ist an dieser Stelle also ausgeweitet, weil diese auch auf Vermittlung abzielt und die Verantwortung für die Vermittlung bleibt beim Träger bzw. dem Berater als seinem Beauftragen. Dem Ideal der Beratungssituation kann an dieser Stelle durch Transparenz (vgl. auch Bönsch 1996, 182) näher gekommen werden. Die Lehrenden leisten einen Beitrag zum aufrichtigen Umgang miteinander, indem sie ihr institutionell motiviertes Interesse am Vermittlungserfolg nicht verschleiern, sondern ihren institutionellen Auftrag offen legen. Den Teilnehmenden gibt das die Möglichkeit, sich diesem Ziel tendenziell zu entziehen, allerdings ist das im Allgemeinen nicht sehr wahrscheinlich, weil sich gemäß der Konzeption derartiger Maßnahmen die Interessen der Teilnehmenden weitgehend mit denen des Trägers decken sollten.

Eine weitere These des (radikalen) Konstruktivismus, die Lernberatung argumentativ stützt, liegt in der Vorstellung einer operationalen Geschlossenheit der lernenden Individuen. Die oben angesprochene Viabilität ist danach nicht nur ein pragmatisches Kriterium, um ontologischen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, sondern es gibt zu ihr – da kein direkter Zugang zu Natur besteht – auch keine Alternative:

„Die Vorstellung, dass wir über unsere Wahrnehmung in direktem Kontakt mit der Welt stehen, wird zwar bereits durch das Wissen um die Eingeschränktheit und die Selektionsverfahren der Sinne, die darüber hinaus Täuschungen unterliegen können, relativiert, dennoch wird nicht an der grundsätzlichen Erkennbarkeit der Welt gezweifelt. Spätestens mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungen – so die Annahme – ließe sich Wirklichkeit objektiv abbilden. Neurophysiologische Untersuchungen [...] zeigen allerdings, dass das Gehirn keinen direkten Zugang zur Welt hat. [...] Einflussnahmen von außen werden daher zunächst als Störungen empfunden und entsprechend der eigenen Struktur verarbeitet“ (Schüßler 2000, 133).

Es ist also aus grundsätzlichen Erwägungen heraus nicht möglich, das Wissen oder die Kompetenzen vom Lehrenden auf die Lernenden in einer Art Abbildungsprozess zu übertragen. Und so muss davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in jedem Lehr-Lern-Prozess ein erhebliches Maß an *didaktischen* Leistungen selbst vollbringen, angefangen von der Transformation von Inhalten zu Lerngegenständen bis hin zur individuellen Visualisierung von Zusammenhängen etc. Unter diesen Umständen erscheint es naheliegend, das didaktische Handeln nicht nur darauf zu konzentrieren, den Lernenden in dieser Hinsicht so weit wie möglich entgegen zu kommen (denn diese Möglichkeit wird, aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, ohnehin im Allgemeinen eher überschätzt), sondern sie statt dessen bei ihrer eigenen ‚didaktischen‘ Arbeit zu unterstützen. Unter diesem Gesichtspunkt wird die Ähnlichkeit zwischen Beratungsaufgaben und didaktischem Handeln besonders deutlich. So werden auch in traditionellen didaktischen Modellen Lernziele bestimmt, beispielsweise durch eine ‚didaktische Analyse‘ (Klafki). Auch die Auswahl der Lehr-Lern-Medien und -Methoden wird in didaktischen Modellen thematisiert. Hier ist insbesondere der Beitrag der lehr-lern-theoretischen Didaktik hilfreich, der mit der ‚Interdependenzthese‘ (Jank und Meyer 1994, 193) einen Hinweis auf die Vernetzung dieser Bereiche mit anderen Aspekten des Lernprozesses (Ziele, Inhalte) liefert; diese Interdependenz soll durch die oben dargestellte ‚Vernetzungsberatung‘ aufgegriffen werden. Die eigentliche Durchführung des Lernprozesses verliert also beim Lernberatungsansatz gegenüber traditionellen didaktischen Arrangements dramatisch an Bedeutung, da sie weitestgehend in der Hand der Lernenden liegt. Damit sind insbesondere die Aufgaben der Steuerung obsolet, beispielsweise der Versuch, innerhalb einer Lerngruppe ein einheitliches Lerntempo zu realisieren. Die Methodenfrage verlagert sich vom Lehrenden zu den Lernenden, das heißt, der Lehrer berät die Lernenden darin, welche Methoden *ihnen* helfen, mit der Lernaufgabe produktiv umzugehen. Während in traditionellen Arrangements zahlreiche Methoden darauf abzielen, die Lernenden in einem vom Lehrer sorgfältig geplanten Erschließungsprozess aktiv zu beteiligen, wird mit

Lernberatung die Methodenfrage – abgesehen von der Beratungsmethodik – zu einem ausschließlichen Problem der Interaktion der Lernenden mit dem Lerngegenstand, ohne dass eine vom Lehrer vorbereitete oder gesteuerte Methode dazwischen tritt. Auch die Ergebnissicherung, beispielsweise Fragen der „Erweisbarkeit“ (Jank und Meyer 1994, 171) bei Klafki oder die Lernzieloperationalisierung im Anschluss an Mager (ebd., 303ff), findet sich in Form der Beurteilung der Ergebnisse in dem dargestellten Lernberatungsmodell wieder.

Unabhängig von der Methodik eines Lehrprozesses müssen also didaktische Aufgaben von den Lernenden übernommen werden. Sie können diese so wenig in die Hände des Lehrenden legen, wie den eigentlichen Lernprozess.

Abschließend soll dargestellt werden, dass die ‚Arbeitsteilung‘ zwischen Lehrenden und Lernenden in traditionellen Unterrichtskonzepten aus konstruktivistischer Sicht einige ‚Störfaktoren‘ mit sich bringt, die in einem Lernberatungsmodell verringert werden könnten:

Aus konstruktivistischer Perspektive finden viele didaktische Handlungen (z.B. die Beurteilung der Relevanz bestimmter Inhalte) mehrmals statt. Sowohl der Lehrende als auch die Lernenden vollziehen diese Handlungen, denn auch wenn ein Lehrender Inhalte auswählt, deren Bedeutung er sorgfältig geprüft hat, können die Lernenden gemäß der These von der operationalen Geschlossenheit prinzipiell nicht umhin, diese Bewertung selbst erneut zu vollziehen.⁹ Beide Akteure stützen sich dabei auf eine prinzipiell der Viabilität und nicht der Wahrheit verpflichteten Sicht. Was aus der Perspektive eines Individuums aber eine viable Konstruktion ist, kann aus der Perspektive eines anderen als Verzerrung¹⁰ wahrgenommen werden. So kann es einem Lehrenden unmittelbar einleuchten, dass ein Gegenstand für Lernende relevant ist, ohne dass diese Einschätzung für einen Lernenden in irgendeiner Weise viabel wäre. Werden viele Maßnahmen der ‚Vermittlung‘ zwischen Lernenden und Gegenstand durch den Lehrenden vorgenommen, so bestehen für solche Verzerrungen entsprechend viele Möglichkeiten – von der didaktischen Reduktion über die Bewertung der Relevanz bis zur Wahl spezifischer Formen der Darbietung stehen viele Entscheidungen des Lehrenden zwischen den Lernenden und dem Gegenstand. Ein Lernender würde aber möglicherweise andere, für ihn viablere Entscheidungen treffen. Trotzdem kann man nicht unbedingt auf eine unmittelbare, ‚unvermittelte‘ Begegnung zwischen Lerner und Gegenstand setzen, nicht zuletzt, weil dies in vielen Fällen eine Überforderung bedeuten würde. Die beratende Unterstützung einer solchen Begegnung stellt hier einen Mittelweg dar, weil einerseits der Lehrende seine Kompetenz (etwa bei der Beurteilung der Relevanz von Teilaspekten eines Themas) einbringen kann, andererseits der Lernende einen größeren Freiraum hat, eigene, subjektiv viable Wege der Auseinandersetzung zu wählen.

2.3 Zusammenfassung

Lernberatung ist in der erwachsenenpädagogischen Diskussion ein Thema, zu dem bereits eine Reihe von Modellen und konzeptionellen Arbeiten vorliegen. Gleichzeitig wird sie aber auch vielfach in eher vagen Beschreibungen des Rollenwandels pädagogischen Personals im Zuge der Modernisierung angesprochen, ohne hinreichend präzisiert zu werden. Aus den vier hier angesprochenen Diskursen, dem lebenslangen Lernen, dem Lernkulturwandel, dem selbstgesteuerten Lernen und dem Konstruktivismus lässt sich begründen, dass ein Konzept pädagogischer Lernberatung für erwachsene Lerner einigen Anforderungen entspricht, die die gesellschaftliche Modernisierung sowohl gegenüber den einzelnen Lernenden als auch gegenüber dem Bildungssystem mit sich bringt.

⁹ Bei diesem ‚Konstruktionsakt‘ spielen auch die Einschätzungen des Lehrers, die geäußert werden, eine Rolle, aber sie sind ein Faktor unter anderen, aus denen das Individuum letztlich seine Bewertung konstruiert.

¹⁰ Streng genommen ist Verzerrung nicht der richtige Ausdruck, weil er einen defizitären Klang hat, obwohl die „Verzerrungen“ individuell ja gerade erforderlich sind, um zu einem viablen Konstrukt zu kommen. Mit dem Begriff soll also lediglich angedeutet werden, dass sie sich nachteilig auswirken, sobald sich die Konstrukte eines Lehrenden zwischen den Gegenstand und die Lernenden schieben.

Aus jeder dieser Debatten konnten exemplarisch wesentliche Elemente identifiziert werden, die ein Konzept von Lernberatung stützen.

Nicht explizit thematisiert wurde die Frage, ob sich aus den angesprochenen Diskursen auch Argumente *gegen* ein Lernberatungskonzept ableiten lassen. Diese sicher ebenso wichtige Frage lässt sich an dieser Stelle allerdings nicht beantworten, weil zur Kritik an einem Lernberatungskonzept dieses detaillierter ausgearbeitet sein müsste. Bis dahin beschränkt sich die Kritik eher auf Anforderungen an Lernberatung, wie sie aus dem Diskussionsstand der Erwachsenenbildungsforschung abgeleitet werden können. Hierfür steht exemplarisch die Diskussion einer „idealen Beratungssituation“ (siehe S. 23 sowie Kap. 4.3.7), aus der sich in der Tat Ansprüche an eine Lernberatung ergeben. Wenn ein pädagogisches Konzept aus pädagogischen Diskursen, Theorien und Modellen begründet werden soll, so erscheint es dem Autor wichtig, darauf zu achten, dass es sich in seiner weiteren Entwicklung nicht in einen Widerspruch zu den Begründungsmodellen stellt. Hierfür scheint eine ausführlichere Darstellung der Begründungskontexte und der Argumentation sinnvoll, wie sie in dem vorliegenden Abschnitt unternommen wurde. Neben einer Begründung erfordert ein Konzept von Lernberatung weiterhin, das spezifische Verständnis der Bestandteile des Begriffs, also Lernen und Beratung, zu klären, was in den nächsten beiden Kapiteln geschehen soll.

3 Lernen

Der Beratungsdiskurs der vorliegenden Arbeit ist interdisziplinär angelegt, da es im pädagogischen Umfeld keine Beratungstheorie gibt auf welche zurückgegriffen werden könnte (vgl. Kap. 4). Für den Lernbegriff trifft dies nicht zu. Auch wenn pädagogische Grundlagentexte auf den ersten Blick eine Dominanz psychologischer Quellen bei der Bearbeitung des Konstruktes „Lernen“ erkennen lassen¹, gibt es – insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung – Lernkonzepte, die einerseits die lernpsychologische Theoriebildung der vergangenen Jahrzehnte nicht ignorieren, andererseits aber von *pädagogischen* Fragestellungen ausgehen, und deshalb eine fundamental andere Schwerpunktsetzung bei der Beschreibung und theoretischen Durchdringung des Lernens vornehmen. Von der Erwachsenenbildung wurde schon länger erkannt, dass diese für die Konzeption von Beratungsvorgängen eine wichtige Rolle spielen. So stellt Skowronek in Bezug auf die in den Siebzigerjahren überraschenden Befunde zur Bedeutung selbstgesteuerten Lernens bei Erwachsenen in den USA und Kanada fest, dass bei einer solchen Individualisierung des Lernens „die individuelle Unterstützung durch professionelle Berater wichtig [ist]“ (Skowronek 1984, 152). Einen direkten Bezug zwischen Lernmodell und Lernberatung sieht auch Walter, seiner Auffassung nach muss sich die Erwachsenenbildung „fragen lassen, was sie über das Lernen mit Erwachsenen weiß, wie man sie anspricht, wie Lernhindernisse abgebaut werden können, wie und ob es so etwas wie eine Lernberatung geben sollte und könne“ (Walter 1982, 2). Die Arbeit an einem erwachsenenpädagogischen Lernbegriff scheint zur Konzeption von Lernberatung unerlässlich.

Dabei kann es natürlich nicht darum gehen, die wesentlichen Beiträge benachbarter Disziplinen, insbesondere der Psychologie, zu übergehen. Tatsächlich spielen sie in der pädagogischen Theoriebildung zum Begriff Lernen eine große Rolle. Allerdings sind psychologisch orientierte Lerntheorien zum Teil, wie unten ausgeführt wird, für ein Konzept der Lernberatung weniger ergiebig. Im Folgenden soll also zunächst eine kritische Würdigung traditioneller lerntheoretischer Ansätze aus der Psychologie erfolgen (ohne diese zu ausführlich zu behandeln, vgl. dazu z.B. Edelmann 2000). Den relativ prägnant ausgearbeiteten und vor allem empirisch zugänglichen Konzepten aus der traditionellen Lernforschung stehen insbesondere aus der Erwachsenenbildung etwas diffusere Lernkonzepte gegenüber. Der Nachteil einer eher geringen quantitativ-empirischen Zugänglichkeit (vgl. Schäffter 2001, 157) wird hier allerdings durch die Herkunft aus der erwachsenenpädagogischen Tradition und damit verbunden eine viel engere Anbindung an deren Handlungsfelder relativiert. Derartige Ansätze sind jedoch im Allgemeinen eher fragmentarisch geblieben, und speisen sich aus verschiedenen Quellen, in denen der Lernbegriff situativ gefasst wird, um in bestimmten Zusammenhängen (z.B. biografischem Lernen, Deutungslernen usw.) verfügbar zu sein.

Aus diesen verstreuten Beschreibungen lässt sich kein konsistenter Lernbegriff gewinnen; wohl aber lassen sich hieraus Anforderungen ablesen, denen ein Lernbegriff, wie er zur Konzeptionalisierung von Lernberatung nötig ist, entsprechen muss. Wie zu erwarten ergeben sich dabei vielfältige Anknüpfungen an die in der voranstehenden Begründung der Fragestellung angesprochenen Diskurse lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus.

¹ Es gibt auch aus der Pädagogik einzelne Beiträge zu einem Lernbegriff (z.B. Klafki 1971a), die jedoch nicht den Ansprüchen einer Theorie oder zumindest einer Theorieskizze genügen. Daneben gibt es Beiträge der pädagogischen Psychologie, die sich ebenfalls von einem allzu rigiden experimentellen Ansatz lösen; auch diese erfassen Lernen jedoch als einen psychischen Prozess mit einiger Relevanz innerhalb der Pädagogik, nicht jedoch als pädagogisch zu beschreibenden Vorgang (als Überblick siehe Weinert 1998).

Neben den pragmatischen Definitionen von Lernen, die in der erwachsenenpädagogischen Literatur für jeweils bestimmte Sachbereiche (wie etwa das oben genannte lebenslange Lernen oder die politische Erwachsenenbildung) formuliert werden, gibt es jedoch auch hier Diskurse, die sich einer grundsätzlichen Fassung eines handhabbaren (erwachsenen-)pädagogischen Lernbegriffs widmen. Beiträge hierzu finden sich in

- der Diskussion zum „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold und Schüßler 1998) und der „Lernkultur der Postmoderne“ (Siebert 2001a),
- dem Konzept des „nachhaltigen Lernens“ (Schüßler 2001), dass erst im Entstehen begriffen ist und
- dem pädagogischen Anteil an der Diskussion zur „Lernenden Organisation“ (vgl. z.B. Geißler 2000).

Die Auswahl dieser Konzepte orientiert sich nicht zuletzt an den erkenntnistheoretischen Fortschritten im Zusammenhang mit den Systemtheorien und dem Konstruktivismus. Ältere theoretische Ansätze zum Lernen Erwachsener² gehen zwar ebenfalls ausführlich auf die individuellen Aspekte der Aneignung (etwa Biografie, Interessen) ein, bleiben aber notwendigerweise hinter den Erkenntnissen systemisch-konstruktivistisch orientierter Theoriebildung zurück; zumindest fehlen ihnen in diese Hinsicht ein konsistentes Vokabular, das damals noch nicht vorlag, sondern sich erst im Zuge der Theorieentwicklung herausgebildet. Tatsächlich spricht einiges dafür, dass erst diese neueren systemisch-konstruktivistischen Ansätze, die auf das soziale Eingebettetsein menschlichen Lernens sowie dessen Konstruktivität abheben und sich von der idealisierten Laborsituation lösen, geeignet sind, einen stärker erwachsenenpädagogisch orientierten Lernbegriff zu formulieren, weil sie der klassischen naturwissenschaftlichen Orientierung an Modell und (Labor-)Experiment entgegen. In älteren Darstellungen ist demgegenüber der Schritt von (psychologischen) Konzepten des Lernens zu (erwachsenenpädagogischen) Gestaltungshinweisen zu Lernsituationen oft auffällig wenig begründet (vgl. z.B. Skowronek 1984).

Diese Konzepte sollen im Anschluss an die allgemeine Darstellung erwachsenenpädagogischer Lernbegriffe und einen kurzen historischen Exkurs genauer untersucht werden. Dabei wird sich ein Merkmal zeigen, dass die überwiegende Mehrzahl dieser Konzepte auszeichnet: Dem Subjekt wird als dem aktiv Steuernden im Lernvorgang eine besondere Rolle zugesprochen. Hierin liegt nicht nur ein charakteristisches Theoriemoment der Erwachsenenpädagogik (vgl. Tietgens 1999, 133f) sowie des selbstgesteuerten Lernens, sondern zugleich ein Bezug zur subjektwissenschaftlichen Theorie des Lernens (Holzkamp 1993, 1996). Holzkamps Ansatz wird, soweit er nicht in die kritischen Betrachtung traditioneller psychologischer Konzepte einfließt, an dieser Stelle berücksichtigt. Schließlich soll auf dieser Grundlage ein Lernbegriff formuliert werden, der für die weitere Behandlung des Themas Lernberatung geeignet ist.

Damit wird auch in dieser Arbeit der Weg beschritten, der oben bereits angedeutet war, nämlich die Entwicklung eines themenbezogenen Lernbegriffes. Die folgenden Überlegungen sollen nicht zu einer umfassenden Neukonzeptionalisierung oder Revision des Lernbegriffs der Erwachsenenpädagogik führen, sondern zu einem durch spezifische Merkmale charakterisierten Lernbegriff, der einerseits aus der Perspektive erwachsenenpädagogischen Handelns anschlussfähig ist, andererseits aber auch spezifische Anknüpfungspunkte für lernbezogene Beratung bietet.

² Zu nennen wären hier etwa die Untersuchungen zum Lernen in Bildungsurlaubsseminaren (Holzapfel 1982; Nuissl und Schenk 1978) und der schulabschlussbezogenen Weiterbildung (Walter 1982). Exemplarisch wird unten auf den Ansatz Holzapfels eingegangen.

3.1 Klassische Lerntheorien

In allen pädagogischen Zusammenhängen spielt Lernen eine wichtige Rolle. Der pädagogisch relevante Begriff „Lernen“ stellt aber gleichzeitig einen zentralen Gegenstand der Psychologie dar. Anders als etwa beim Begriff „Bildung“, der relativ eindeutig der Pädagogik zuzuordnen ist³, oder dem der „Intelligenz“, der, wenngleich pädagogisch relevant, seine Heimat in der Psychologie hat⁴, ist das Lernen ein Gegenstand, der keiner der beiden Disziplinen schwerpunktmäßig zugerechnet werden kann⁵. Die Erwachsenenpädagogik neigt – wie oben bereits angedeutet wurde – einem pädagogischen Verständnis von Lernen zu. Dies wird unter anderem daran sichtbar, dass Lernen hier auffällig häufig im Zusammenhang mit Lehren thematisiert wird⁶ – oder es wird, wie im Fall des „informellen Lernens“ (Dohmen 2001a), das Fehlen einer Lehrperson als besonderes Merkmal herausgestellt. Allgemein finden sich in der Pädagogik jedoch vielfältige Rückgriffe auf traditionelle Lerntheorien (bei denen das Lehren wenig oder gar nicht direkt thematisiert wird, vgl. z.B. Kaiser und Kaiser 1999, 102ff; Bovet 1998).

Mit traditionellen Lerntheorien sind an dieser Stelle jene Modelle des Lernens gemeint, die üblicherweise als behavioristisch (Konditionierung) und kognitiv (Beobachtungslernen, Lernen durch Einsicht etc.) bezeichnet werden. Diesen Modellen ist zu eigen, dass sie von mehr oder weniger klar beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten des Lernens ausgehen. So spricht Seel (2000, 24) von der „bis heute vertretenen Argumentation, dass Lehren mit den Prinzipien des menschlichen Lernens übereinstimmen und den Ausgang in psychologischen Lerntheorien nehmen müsse“. Es müsste demnach also *natur- bzw. verhaltenswissenschaftlich begründete Prinzipien* des Lernens geben, an denen pädagogische Entscheidungen sich zu orientieren hätten.⁷

Der verhaltenswissenschaftliche Zugang zum Lernen erweist sich besonders in der Forschung als sehr erfolgreich, weil ein unter Laborbedingungen definierter Lernvorgang experimentell leicht zugänglich ist und die Konstrukte, die verschiedenen Lernvorgängen unterlegt werden, überdies so angelegt sind, dass sie eine differenzierte quantitative Auswertung ermöglichen. Das gilt sowohl für die Tierversuche etwa von Pawlow, Thorndike und Skinner (vgl. Kaiser und Kaiser 2001, 103ff), wie auch für die bereits früh vorgenommenen lernpsychologischen Experimente mit Menschen von Ebbinghaus (vgl. Seel 2000, 38ff) und kognitive Untersuchungen, etwa in der Tradition Piagets. Während diese Gesetze in den behavioristischen Reiz-Reaktionsmodellen noch sehr eng gefasst wurden, hat sich in der weiteren Lernforschung gezeigt, dass ein großer Teil beobachtbarer Lernvorgänge mit allzu mechanistischen Modellen nicht erklärbar ist.

Den in dieser Forschungstradition explizierten Lerngesetzmäßigkeiten kommt in der Pädagogik mitunter ein großer Stellenwert zu, obwohl sie weder dort noch in der Psychologie unwidersprochen geblieben sind⁸. Dabei muss betont werden, dass die Rezeption lernpsychologischer Modelle in päd-

³ Hierbei ist freilich auf die vielfältigen Quellen des Bildungsbegriffs etwa in der Philosophie und den Kulturwissenschaften zu verweisen.

⁴ Dies gilt auch dann, wenn der Begriff gelegentlich in andere Kontexte übernommen wird. Bislang bleibt seine Verwendung dort i.a. metaphorisch.

⁵ Wenn er überhaupt einer Disziplin hauptsächlich zuzuordnen ist, dann dürfte das die „pädagogische Psychologie“ sein, also eine Brückendisziplin (vgl. z.B. Weinert 1998)

⁶ So verzeichnen einschlägige Einführungen in die Erwachsenenpädagogik häufig kein Kapitel, das sich explizit nur mit Lernen auseinandersetzt (vgl. z.B. Kade et al. 1999; Arnold 2001). Das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ (Arnold et al. 2001c) enthält zwar einen Eintrag über Lernen, jedoch keinen über Lernforschung, wohl aber über Lehren und über Lehr-Lern-Forschung.

⁷ Die Vorstellung, dass die Pädagogik somit eine der Psychologie nachgeordnete Disziplin mit besonderer Berücksichtigung der Erziehung sei, ist freilich älter. So schreibt Beneke bereits im 19. Jahrhundert: „Alle Zwecke, welche sich Erziehung und Unterricht setzen mögen, kommen auf die Beweggründe gewisser psychischer Produkte, alle Mittel, deren sie sich bedienen können, auf die Erzeugung gewisser psychischer Entwicklungen zurück, und so ist denn die gesamte Pädagogik, der Hauptsache nach, nur eine angewandte Psychologie“ (Beneke 1842, zit. n. Hügli 1999, 57).

⁸ Innerhalb der Psychologie ist die ‚kognitive Wende‘ der Sechzigerjahre ein Ergebnis der Kritik an zu starren behavioristischen Auffassungen, die die inneren Zustände des Lernenden ungenügend berücksichtigen. Die subjektorientierte Psy-

agogischen Zusammenhängen grundsätzlich begrüßenswert ist. Problematisch wird sie dort, wo entweder psychologisch überholte oder den psychologischen Maßstäben an Evidenz nicht genügende Modelle als Grundlage didaktischer Überlegungen herangezogen werden, oder wo anspruchsvolle psychologische Konzepte unangemessen vereinfacht werden, um dann in einer Art pseudowissenschaftlicher Legitimation zu Lernmodellen oder didaktischen Modellen ausgebaut zu werden (beispielsweise bei Döring und Ritter-Mamczek 2001, 43f).

Ebenso genügen psychologische Lernbegriffe im Allgemeinen von ihrer Anlage her nicht den Ansprüchen, die die Anwendung in gesellschaftlich relevanten Kontexten wie lebenslangem Lernen stellt. Die klassischen Lernbegriffe sind sehr stark auf die Veränderung individuellen Verhaltens bzw. individueller Verhaltensdispositionen unter streng determinierten Rahmenbedingungen ausgerichtet und erfassen damit nicht solche Lernsituationen, die sich in der Interaktion in Gruppen unter Einfluss von Lehrenden und weiteren realen Umweltbedingungen ergeben.⁹ Stark vereinfachend kann man sagen, dass sich die psychologischen Lerntheorien hauptsächlich mit der Veränderung von Verhalten und Verhaltensdispositionen unter Einfluss von definierten Rahmenbedingungen in experimentalen oder experimentähnlichen Situationen auseinandersetzen. Die Pädagogik versteht unter Lernen – wie auch immer der Begriff im Einzelnen ausgedeutet werden mag – die Veränderung von Verhalten und Verhaltensdispositionen unter dem Einfluss von Lehre, die häufig durch ‚reguläre‘ Lehrende geschieht, aber auch – analog zur ‚Selbsterziehung‘ (Prange 2000, 35) und manchen Modellen selbstgesteuerten und informellen Lernens – vom Lernenden selbst ausgehen kann. Der Unterschied zwischen Lehrenden in pädagogisch beschriebenen Lernsituationen und experimentellen Situationen (wo Lehrende häufig auch eine Funktion haben) besteht darin, dass die Lehrenden im letzteren Fall dem Experiment untergeordnet sind. Ihre Aufgabe ist keine pädagogische, sondern sie besteht darin, eine definierte Funktion im Rahmen eines Experimentes auszufüllen. Nach dieser Unterscheidung stellen allerdings bestimmte schulische Situationen einen Grenzbereich dar, der ‚experimentartig‘ genannt werden könnte: In manchen didaktischen Settings übernimmt der Lehrende mehr oder weniger die Rolle eines Versuchsleiters in einem lernpsychologischen Experiment, d.h. er versucht, unter der Bezeichnung Unterricht die vermeintlich erfolgreiche experimentelle Situation in ihren Grundzügen zu reinszenieren.

3.2 Lernen in der Erwachsenenpädagogik

Die Erwachsenenpädagogik geht – darauf wurde bereits hingewiesen – in ihrer Konzeption eines Lernbegriffs zum Teil von eigenen Traditionen aus (vgl. z.B. Arnold 2001; Tietgens 1999; Kade et al. 1999). Lernen hat hier viel stärker als in den meisten psychologischen Ansätzen mit Subjektivität, Situationsbezogenheit, aber eben auch mit Lehre zu tun. Überdies ist die Betrachtung des Lernens unter den Bedingungen von Lehre auf zwei Ebenen verteilt. Während eine *Lerntheorie* sich primär damit auseinandersetzt, wie Lernen unter den besonderen (biografischen, sozialen, kognitiven und emotionalen) Bedingungen des Erwachsenen vonstatten geht, fragt die *Didaktik* primär danach, wie solche Vorgänge arrangiert bzw. hilfreich unterstützt werden können. In beiden Bereichen gibt es umfangreiche Beiträge, auf die unten näher eingegangen wird. Zunächst geht es jedoch

chologie Holzkamps geht in ihrer Kritik noch weiter. Sie bemerkt sowohl an den behavioristischen wie an den kognitiven Modellen die einschränkende Sicht, nach der der Subjektivität des Lernenden eine Objektivität der Umwelt gegenübergestellt wird, der jene mit subjektiven Erwartungen begegnen. Hier würde also „Subjektivität als bloße *Sichtweise* des Individuums von dessen wirklichen, realitätsverändernden Handlungen abgekoppelt“ (Holzkamp 1993, 116).

⁹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es keinen Anlass gibt, psychologische Lernkonzepte aus pädagogischer Sicht als verkürzt oder falsch zu bezeichnen, weil sie diese vermeintliche Schwäche aufweisen. Vielmehr hat man es hier mit einem terminologischen Problem zu tun, das darin besteht, dass sowohl Psychologie als auch Pädagogik den Begriff des Lernens verwenden, dabei zum Teil sogar auf Konzepte der jeweils anderen Wissenschaft zugreifen (insbesondere ist der Rückgriff der Pädagogik auf lernpsychologische Modelle gemeint), jedoch aus einer umfassenderen Perspektive betrachtet sehr unterschiedliche Gegenstände thematisieren.

um die Frage, in welcher Weise sich der Lernbegriff aus den klassischen Lerntheorien gegen eine direkte Verwendung in erwerbspädagogischen Kontexten sperrt. Als Ausgangspunkt hierzu soll das Konzept einer Lehr- und Lernforschung dienen, wie sie im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold et al. 2000) skizziert wird:

„Lernen ist [. . .] nicht als isolierter oder isolierbarer Forschungsgegenstand vorfindbar. Lernen geschieht immer in untrennbarer und lebendiger Verflochtenheit mit anderen Fähigkeiten und Tätigkeiten. Für die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung macht daher eine ‚reine‘ Lernforschung wenig Sinn. Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten ist grundlegend und konstitutiv für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ (ebd., 6).

Die Autoren des Forschungsmemorandums gehen davon aus, dass eine ‚reine‘ Lernforschung wenig zum erwerbspädagogischen Erkenntnisgewinn beitragen kann. Das zentrale Argument hierfür liegt in der notwendigen Integration der „lebensweltlichen und individuellen Kontexte“, also der *realen* Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet (Situiertheit), und die in der traditionellen Lernforschung experimentell nicht hinreichend abgebildet werden können. Noch deutlicher drückt Prange (2000) diese Zweifel aus:

„Auch die empirische Lernforschung, insbesondere als Laborforschung, [. . .] macht das Lernen nur insoweit sichtbar, als ihre Methoden reichen. Die Annahme, es könne gewissermaßen eine autonome Lernforschung geben, als Pendant und zur Stützung der Formel vom Lernen des Lernens, die uns unabhängig von thematischen Beständen und Weltzugriffen umfassend über das Lernen belehrt, sodass man diesem Wissen dann nur noch die didaktischen Projekte aufzusetzen bräuchte, diese Annahme ist vollkommen abwegig und gehört zu den beklagenswerten Effekten der Depädagogisierung der Didaktik“ (ebd., 274).

Prange macht unmissverständlich deutlich, dass die Pädagogik von der experimentellen Lernpsychologie nicht all zuviel zu erwarten hat. Die Zurückhaltung gegenüber einem experimentellen Zugriff und die (nicht unberechtigte) Betonung methodologischer Probleme bei der experimentellen Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen werden noch verständlicher, wenn man sich vor Augen führt, in welchem Umfang sie den traditionsreichen Antagonismus von qualitativer und quantitativer Forschung berühren. Seit der sogenannten „realistischen Wendung“ (Roth 1962) und der Antwort in Form einer „reflexiven Wendung“ (Schlutz 1982; Tietgens 2001), in deren Umfeld neben anderen Themen auch die Forschungsmethodik zur Debatte stand, lassen sich hier gewisse ‚Frontlinien‘ erkennen, die sich erst in der jüngeren Zeit aufzulösen scheinen. Auch wenn inzwischen quantitative Methoden in der Erwachsenenbildung einen gewissen Stellenwert haben, bezieht sie sich stärker auf interpretative Methoden aus dem Bereich der qualitativen Forschung¹⁰; so spricht Arnold (2001, 159) (unter Bezugnahme auf Tietgens 1981, 133) beispielsweise von der „Gegenstandsadäquatheit qualitativer Forschungsverfahren in der Erwachsenenbildung“ und auch in der nordamerikanischen Debatte finden sich prominente Verfechter dieses Zugangs (vgl. z.B. Brockett und Hiemstra 1991, 95; Mezirow 1997, 188ff).

Die sowohl traditionell wie methodologisch begründete Distanz zur empirischen Lernforschung und insbesondere zum Laborexperiment findet sich auch in der pädagogischen Psychologie wieder.

¹⁰ Eine höhere Bedeutung kommt quantitativen Quellen oftmals zu, wenn auf der Ebene von Institutionen geforscht wird. Hier ist der interpretative Zugang begrenzt und dementsprechend sind einige der wesentlichen und regelmäßig zitierten quantitativen Erhebungen hier von besonderem Gewicht, z.B. das „Berichtssystem Weiterbildung“ (Kuwan et al. 2003) oder der „Berufsbildungsbericht“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Insbesondere die „molekularen“ (Weinert 1998, 209) Modelle, also solche Konzepte des Lernens, die sich auf stark isolierte Einzelphänomene beziehen (etwa das ‚Behalten‘ von standardisierten Inhalten), spielen eine immer geringere Rolle. Als Gründe hierfür nennt Weinert

- „das weitgehende Scheitern der Nutzung grundlagentheoretischer psychologischer Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis [...]“;
- die Übereinstimmung der neuen [molaren, d.h. größere Phänomenzusammenhänge berücksichtigenden] Forschungsperspektive mit vielen genuinen Impulsen aus der Reformpädagogik;
- die mit der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens verstärkte Konzentration auf das Lernen Erwachsener und dessen Präparation im Kindes- und Jugendalter“ (ebd.).

Die grundlegenden lernpsychologischen Theorien können also dem Gegenstand ‚Lernen Erwachsener‘ kaum zur Gänze gerecht werden. Der Einfluss biografischer Aspekte beispielsweise, die sich nur über einen längeren Zeitraum entwickeln, lässt sich nur höchst unbefriedigend modellieren, andererseits führt die sorgfältige Berücksichtigung solcher Aspekte in einer quantitativen Untersuchung zu einer erheblichen Ausweitung der Zahl der Untersuchten und damit des Forschungsaufwandes. Dabei gehört gerade die Beachtung derartiger Einflussgrößen zum Kern der Erwachsenenpädagogik. Gleiches gilt für andere Einflüsse, die erwachsenenpädagogisch höchst relevant erscheinen, mit der Methodologie lernpsychologischer Forschung aber nur sehr begrenzt zu fassen sind. Das Forschungsmemorandum nennt als wesentliche Aspekte eines erwachsenenpädagogisch adäquaten Lernverständnisses „neben dem individuellen Habitus und den situativen Interaktionen auch die überindividuellen Muster und Ressourcen, die eine Epoche oder eine Kultur ihren Mitgliedern als ‚Lernmilieus‘ bereitstellt“ (Arnold et al. 2000, 8). Wesentliche Dimensionen des Lernens Erwachsener sind nach diesem Verständnis also (vgl. ebd., 7ff)

- die prinzipielle Einbettung des Lernens in andere Vorgänge,
- ein biografisch erworbener und veränderbarer individueller Habitus,
- spezifische, von der Situation abhängige Möglichkeiten der Interaktion,
- überindividuelle Muster des Lernens (etwa „Lernkulturen“ vergleichbar) und
- Ressourcen des Lernens.

Ein weiteres Argument für die Zurückhaltung gegenüber dem traditionellen Zugang der quantitativen Lernforschung besteht in der Produktion wissenschaftlicher Artefakte, indem ein singulär gewonnenes Ergebnis entweder direkt oder nach und nach in einer Weise verallgemeinert wird, die durch die ursprüngliche Modellsituation nicht abgedeckt wird. Solcherlei verallgemeinerte Scheiternkenntnisse übernehmen im Diskurs die Aufgabe, einer logisch möglicherweise plausiblen Argumentation zusätzlich ‚empirischen Rückhalt‘ zu verschaffen, obwohl sie aus wissenschaftlicher Perspektive keine Gültigkeit beanspruchen können (am Rande sei bemerkt, dass sie damit mitunter in ähnlicher Weise vorgefasste Annahmen bestätigen, wie dies auch Ratgeberliteratur tut, vgl. Kap. 4.2.2).

Ein Beispiel stellt die auch in der Erwachsenenpädagogik vielzitierte Äußerung dar, man lerne etwa 20% von dem, was man höre, 30% von dem, was man höre und sehe, aber 80% von dem, was man tue (vgl. z.B. Gudjons 1994, 50; Klimsa 1998, 83, mit anderen Zahlenangaben und unbelegt auch Mehrmann 1994, 10). Verfolgt man diese Aussage zurück auf ihre ursprüngliche Quelle, so

stößt man auf ein Experiment von Düker und Tausch (1957), in welchem gegenüber der allgemein verwendeten Aussage gravierende Einschränkungen vorliegen¹¹

1. Das Experiment wurde nur mit Fünft- und Sechstklässlern durchgeführt.
2. Motivationale Aspekte der speziellen Anschauungsobjekte sind sehr wahrscheinlich (insbesondere beim zweiten Experiment, in dem das Anschauungsobjekt ein Meerschweinchen war).
3. Die Autoren weisen selbst darauf hin, dass die Anschauung insbesondere für Kinder von Bedeutung ist, da diese im Gegensatz zu Älteren weniger Anknüpfungspunkte für Lerninhalte haben: „Eine bloße Beschreibung führt oft zur unklaren, ja falschen Vorstellung (Begriff) eines Gegenstandes, und zwar in um so höherem Grad, je mehr bei dem Hörer die erforderlichen Voraussetzungen an Kenntnissen und Erkenntnissen fehlen. Das ist bei Kindern in weit größerem Umfang der Fall, als die Erwachsenen annehmen.“ (Düker und Tausch 1957, 395f)

Speziell der dritte Punkt macht deutlich, dass der Befund gerade nicht auf ältere Lernende generalisiert werden kann. Ein weiteres prominentes Beispiel für Fehleinschätzungen, die mit einer sorglosen Übernahme empirischer Befunde einhergegangen ist, ist die These der abnehmenden kognitiven Fähigkeiten bei älteren Menschen. Zum Teil wurden dementsprechende Ergebnisse inzwischen als Kohorteneffekte reinterpretiert, ließen sich also über den biografischen Hintergrund der beteiligten Altersgruppen viel besser erklären, als über individuell-entwicklungspsychologische Argumente. Zum Teil wurden Fähigkeiten viel zu ungenau operationalisiert, indem beispielsweise vermeintlich neutrale Aufgaben strukturelle Vorteile für jüngere Versuchspersonen boten, da ihrer Fähigkeiten entwicklungsbedingt eher im Bereich der Verarbeitung kontextarmer Inhalte liegen, können sie doch nicht im gleichen Maße wie ältere auf bereits bestehende Anknüpfungsmöglichkeiten zurückgreifen (vgl. Faltermaier et al. 1992, 162f).

Man kann also festhalten, dass lernpsychologisch fundierte und quantitativ-empirisch gewonnene Lernkonzepte, so wichtig sie für die psychologische Forschung sein mögen, in der Erwachsenenpädagogik nur von sehr begrenztem Nutzen sind. Erwachsenenlernen ist in vielerlei Hinsicht, von den motivationalen Bedingungen über die fachlichen Vorkenntnisse bis hin zu den individuell erworbenen Kompetenzen, in seiner Komplexität kaum in experimentellen Situationen abbildbar. Vieles, was in der Lernforschung abgehandelt wird, entspricht zwar in gewissem Maße dem Lernen von (insbesondere kleinen) Kindern, die sich Konzepte in großem Umfang aneignen müssen, ohne auf ähnliche, bereits bekannte Inhalte zurückgreifen zu können; dies würde jedoch zumindest im Zusammenhang mit Erwachsenen eher als ‚sich merken‘ bezeichnet.

Die Erwachsenenpädagogik ist also in der Situation, einerseits auf Ergebnisse psychologischer Lernforschung zurückgreifen zu können, andererseits hat sie jedoch auch eigene Konzepte aufzubieten, mit denen das Phänomen Lernen pädagogisch gefasst werden kann. In den nachfolgend dargestellten Ansätzen, dem „Lernkulturwandel“, der „Lernkultur der Postmoderne“ und dem „nachhaltige Lernen“ werden beide Stränge aufgegriffen, wobei die erwachsenpädagogischen Überlegungen dominieren. Als Grundlage für einen Lernbegriff, der im Zusammenhang mit Lernberatung verwendbar ist, sollen diese Konzepte genauer beschrieben werden.

3.2.1 Traditionelle erwachsenpädagogische Lernkonzepte

Die Erwachsenenpädagogik bemüht sich schon seit langem darum, ein eigenes Verständnis vom Lernen zu entwickeln, das sich nicht auf psychologische Konzepte gründet, sondern von der Situation des Erwachsenen in Lernprozessen ausgeht. Diese Versuche sind – wie angesprochen – empirisch mitunter nur schwach oder gar nicht abgesichert und ihre erwachsenpädagogischen Wurzeln

¹¹ Diese Einschränkungen sind von Düker und Tausch ausdrücklich erwähnt worden; es handelt sich mithin nicht um eine Kritik am Experiment sondern an der allzu unkritischen Übernahme der Befunde.

sind oft deutlich zu erkennen. Die Ursache hierfür liegt natürlich nicht zuletzt in der Reflexion auf erwachsenenpädagogische Traditionen, die wissenschaftshistorisch einen völlig anderen Weg gegangen sind, als etwa die Psychologie¹². Hieraus ergeben sich, für die Theoriebildung unterschiedliche Prämissen und Fragestellungen. Diese Unterschiede sind in entsprechenden Lernkonzepten deutlich sichtbar. So sind die lerntheoretischen Überlegungen in Untersuchungen wie der BUVEP (Bildungs-Urlaubs-Versuchs- und Entwicklungsplanung, Nuissl und Schenk 1978) kaum frei von den spezifischen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu diskutieren (in diesem Fall etwa der Diskussion um bezahlten Bildungsurlaub seit Beginn der 60er-Jahre, die damals erheblich durch die Ansprüche politischer Bildung geprägt war). Exemplarisch soll an dieser Stelle kurz auf die Überlegungen zum erfahrungsorientierten Lernen von Holzapfel eingegangen werden.

Auch hier wird das Lernen Erwachsener im Bildungsurlaub untersucht. Die lerntheoretischen Überlegungen stützen sich stark auf Oskar Negts Erfahrungsbegriff, dessen Grundzüge Holzapfel „als bekannt voraus[setzt]“ (Holzapfel 1982, 33). Damit wird die Theorie in ihrem Geltungsanspruch bereits erheblich eingeschränkt, denn durch die Bezugnahme auf Negts Werk „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ sind bestimmte, erhebliche Bereiche des Erwachsenenlernens nicht mehr abgedeckt. Negt selbst bezieht sich explizit auf *politisches Lernen* in Abgrenzung zu anderen Erwachsenenlernsituationen. Diese Einschränkung mag aus dem historischen Erwachsenenbildungsverständnis erträglich sein, schließt aber zweifellos Lernvorgänge aus, die bei einer Theorie des Lernens Erwachsener mit erfasst werden müssten. Holzapfel postuliert zwar einer Verallgemeinerbarkeit der Überlegungen, die aber nicht sehr weit reicht: „Obwohl die *Negtsche* Theorie vorwiegend für gewerkschaftliche Bildungsprozesse mit Arbeitern entwickelt wurde, halten wir wichtige Teile (und gerade auch diejenigen Aspekte, von denen wir hier in unserer Theorie ausgehen) dieser Theorie auch auf Bildungsarbeit mit anderen Arbeitnehmergruppen übertragbar“ (ebd., 39). So bleibt die Theorie schon von ihren Voraussetzungen her auf ein recht enges Segment der Erwachsenenbildung beschränkt.

Dennoch soll das Beispiel die Bedeutung erwachsenenpädagogischer Theoriebildung im Bereich der Lerntheorie deutlich machen. An Holzapfels Untersuchung ist hervorzuheben,

- dass sie in Fragen des Lernens nicht darauf verfällt, eine psychologische Lerntheorie mehr oder weniger unverändert zu übernehmen (und damit der Komplexität ihres Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht werden zu können),
- dass sie dennoch psychologische Theoriebildung mit berücksichtigt (hier wird bereits auf die Arbeit Klaus Holzkamps zurückgegriffen, der in der Folge noch stärker von der Erwachsenenpädagogik rezipiert werden wird),
- dass lerntheoretische Überlegungen mit einem Anwendungsanspruch verbunden werden. Dieser besteht zwar nicht darin, unmittelbar aus lerntheoretischer Forschung didaktische Antworten abzuleiten, wohl aber darin, zu Hinweisen in dieser Richtung zu kommen.

Exemplarisch für weitere erwachsenenpädagogische Lerntheorien (bzw. lerntheoretische Ansätze) soll hiermit skizziert werden, welchen Ansprüchen diese gerecht werden möchten und welche Einschränkungen damit zum Teil auch in Kauf genommen werden müssen. Ein Merkmal, das auch in den folgenden Überlegungen erkennbar sein wird, ist die historische Gebundenheit. Lerntheoretische Überlegungen aus der Erwachsenenpädagogik lassen sich mit bestimmten historischen Bedingungen in Verbindung bringen. Indem sie in dieser Weise ‚zeitgemäß‘ sind, ist ihre überzeitliche Verallgemeinerbarkeit eingeschränkt. Aus der bisherigen Theoriebildung wird jedoch deutlich, dass

¹² Um nur ein Beispiel hierfür zu nennen, sei auf die enge Verbindung zwischen der Organisation von Erwachsenenlernprozessen und der immer wieder betonten *politischen* Bedeutung der Erwachsenenbildung verwiesen (vgl. als ein Beispiel für viele Olbrich 2001, 69ff).

diese Einschränkung kaum vermeidbar ist, zumal auch Bezugsbegriffe (etwa der des ‚Erwachsenen‘ in Abgrenzung zum Kind) nicht überzeitliche Gültigkeit beanspruchen können, vgl. z.B. Ariès 2000). Auch bei den folgenden Überlegungen zu jüngeren theoretischen Ansätzen ist diese zeitliche Gebundenheit erkennbar.

3.2.2 Wandel der Lernkulturen und Lernkultur der Postmoderne

Die Diskussion um den Wandel der Lernkultur wurde bereits angeführt, um die Passung eines Konzeptes von Lernberatung in die jüngeren erwachsenenpädagogischen Entwicklungen auf der Ebene der Institution zu begründen (vgl. Kap. 2.2.2). Damit war gemeint, dass es unter anderem *institutionelle Bedingungen* sind, die verändert werden müssen, wenn sich die „Rahmungen“ (Arnold und Schüßler 1998, 4f), innerhalb derer sich Lehr-Lernprozesse abspielen, verändern sollen. Diese Diskussion hat ihren Ausgangspunkt jedoch nicht allein in institutionellen Betrachtungen (wenngleich diese wichtig sind, wie sich auch aus verwandten Begriffen wie Schulkultur, Unterrichtskultur etc. ablesen lässt), sondern geht auch und im Besonderen von neueren Vorstellungen des Lernens aus, die für die Gestaltung von Lernkultur erschlossen werden sollen. Der Konstruktivismus als die Erkenntnistheorie, die für diese Vorstellung von Lernen zentral ist, wurde dementsprechend ebenfalls bereits in der Begründung von Lernberatung aufgegriffen (vgl. Kap. 2.2.4), denn „der Konstruktivismus ist nicht nur eine Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie, sondern auch eine Lerntheorie. Lernen ist nicht (nur) der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, sondern (auch) die biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeit“ (Siebert 2003, 39).

Die Diskussion um den Lernkulturwandel ist inzwischen recht umfangreich geworden (wobei auch hier die der Pädagogik eigene Verknüpfung von Lernen und Lehren immer wieder deutlich wird¹³). Sie reicht von pragmatischen Vorschläge zur Umgestaltung von Unterricht über die Einbettung lernkultureller Überlegungen in die Diskussion um Kompetenzentwicklung (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1999; Sauer 2000) bis hin zu bildungshistorischen Überlegungen zu vergangenen und gegenwärtigen lernkulturellen Prägungen (Siebert 2001b, 146ff). Schon aus den Veröffentlichungen hierzu ist überdies ersichtlich, dass es sich hierbei nicht um ein ausgearbeitetes theoretisches Modell handelt, sondern um eine Leitorientierung, in deren Rahmen theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus verschiedenen Bereichen zusammengeführt werden sollen. So sprechen Arnold und Schüßler (1998) im Untertitel ihres Buches von „Bausteine[n] für ein Lebendiges Lernen“, die Empfehlungen des Arbeitsstab Forum Bildung (2001b) zielen zunächst darauf, „erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen zu bündeln und breit umzusetzen“ (ebd., 31). Die Diskussion um den Lernkulturwandel fokussiert auf diese Weise Erfahrungen und theoretische Konzepte zu einer pädagogischen Vorstellung von Lernen, das in konkreten Bildungskontexten stattfindet. Diese Vorstellung wird mit der Betrachtung lernkultureller Aspekte auf allen Ebenen von der Gesellschaft bis zur individuellen Aneignung verknüpft.

Auch wenn der Lernkulturwandel (neben einer Zeitdiagnose und einem praxisbezogenen Projekt) ein theoretisches Vorhaben mit offenem Ausgang ist, gibt es bereits ‚Zwischenergebnisse‘, die den bisherigen Stand wiedergeben. Ein derartiges Ergebnis bringt Horst Siebert auf den Begriff der „Lernkultur der Postmoderne“ (Siebert 2001a,b). Damit knüpft er einerseits an die Lernkulturdebatte an, andererseits an die ursprünglich philosophische Betrachtung der Postmoderne (Lyotard 1986, zu einer ausführlichen Diskussion aus pädagogischer Perspektive siehe Weber 1995, 155ff). Ausgangspunkt der Überlegungen sind – an die Aussagen der postmodernen Theoretiker über die Gegenwart anknüpfend – „der permanente Wandel der Arbeits- und Lebensanforderungen, die Individualisierung der Biografien mit vielfältigen Diskontinuitäten, die Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile, die hohe Veralterungsrate des Wissens, die Auflösung traditioneller Strukturen, [...

¹³ So ist die „Neue Lehr- und Lernkultur“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001b) Gegenstand der Erörterungen im Forum Bildung.

die] eine Verteilung der Lernziele und Themen auf bestimmte Altersphasen und Bildungseinrichtungen“ (Siebert 2001b, 196f) erschweren. Damit skizziert Siebert bereits die Voraussetzungen für einen zeitgemäßen Lernbegriff, der

1. für die Erwachsenenpädagogik anschlussfähig ist,
2. das Lernen Erwachsener einbettet und in Beziehung setzt zu anderen Vorgängen des Lebens, wobei Arbeitsanforderungen ausdrücklich, aber nicht als einzige angesprochen werden und
3. zentrale Gegenwartsmerkmale aufnimmt (Individualisierung, Pluralisierung, Diskontinuitäten), die bei einer Konzeption des Lernens Erwachsener berücksichtigt werden müssen.

Ein solcher Lernbegriff kann im engeren Sinne als ‚sozialwissenschaftlich‘ betrachtet werden, weil er Lernen als einen Vorgang auffasst, der im Sozialen ebenso verankert ist, wie im Individuum. In einer Formulierung Dohmens findet sich dieser Lernbegriff präzisiert:

„Lernen ist ein Prozess der relativ voreingenommenen-selektiven und subjektiv-eigenen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und einer dadurch ausgelösten persönlichen Erfahrungstransformation und Wissenskonstruktion. Dieses Lernen führt daher auch zur mehr oder weniger persönlich profilierten Entwicklung von Weltbildern, Deutungsmustern und Vorstellungszusammenhängen. [...]

Dabei hat auch diese ‚Umwelt‘ keinen objektiv-eindeutigen Charakter.

In der modernen Umwelt überlagern sich Einflüsse aus ganz verschiedenen Erfahrungsbereichen: Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Natur, Geschichte, Kultur, Religion. Daher weisen auch die Eindrücke, die aus seiner begrenzten Umwelt auf den Menschen zukommen und die er lernend zu verarbeiten sucht, über sich selbst hinaus auf eine breite Vielfalt komplexer Phänomene und Zusammenhänge – die laufend zu lebenslangen offenen Auseinandersetzungen herausfordern“ (Dohmen 2001a, 12).

Die Definition kann auch aus der anderen Richtung gelesen werden – ausgehend von den sich verändernden und überlagernden Umwelteinflüssen, die keinen eindeutigen oder endgültigen Charakter beanspruchen können, ist Lernen die Auseinandersetzung des Menschen mit dieser Umwelt, bei der eigene Vorstellungen, Einschätzungen und Deutungen mit den aus der Umwelt wahrgenommenen kontrastiert werden. Der Kern einer postmodernen Pädagogik ist dabei das „Plädoyer für Pluralität“ (Siebert 2001a, 12). Dies hat jedoch unmittelbare Konsequenzen für den Lernbegriff. Wenn zugestanden wird, dass etwa die Inhalte bezüglich des Urteils ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ relativ sind, dann kann nicht der Lernbegriff weiterhin von einer absoluten Vorstellung von Aneignung ausgehen. Wenn nicht beurteilt werden kann, ob etwas Richtiges gelernt worden ist, kann auch kein Maßstab dafür angegeben werden, ob es richtig gelernt wurde.

Damit ist kein beliebiger Pluralismus, schon gar nicht bezogen auf grundlegende Werte und Normen, gemeint. Aufgegeben werden muss allerdings nach dieser Auffassung der Endgültigkeitsanspruch, nach dem irgendeine Instanz zu einem nicht mehr anfechtbaren Urteil fähig ist. Für Siebert ist dieser in Auflösung befindliche Anspruch mit der Vernunft verknüpft. Im 20. und 21. Jahrhundert ist der Aufklärungsoptimismus, insbesondere die einseitige Bezugnahme auf Vernunft als letzter Entscheidungsinstanz (als, wörtlich genommen, *ultima ratio*) durch Weltkriege, ökologische, wirtschaftliche und politische Krisen erheblich erschüttert. In dieser Phase einer Skepsis gegenüber der Vernunft liefern Dietrich Dörners Forschungsergebnisse über die „Logik des Misslingens“¹⁴ (Dörner 1989) zusätzlichen Anlass, sich mit den Grenzen der Möglichkeit, Probleme durch Vernunft zu

¹⁴ An dieser Stelle spielt es keine Rolle, ob Dörners Experimente methodisch – etwa in Hinblick auf die Validität der verwendeten Modelle – anzuzweifeln sind. Die Kritik an einer Hierarchie der Entscheidungsmodelle, bei denen die Vernunft anderen Zugängen prinzipiell übergeordnet sei, speist sich nicht aus einer einzelnen Quelle, sondern lässt sich aus verschiedenen psychologischen, neurologischen und philosophischen Quellen heraus begründen.

bewältigen, auseinanderzusetzen. Diese Überlegungen können das Konzept des Lernens nicht unberührt lassen, stellen sie doch nicht nur die bislang kaum widersprochene Dominanz kognitiver Lernziele in Frage, sondern auch die Frage, was erfolgreiches Lernen in Bezug auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit eigentlich bedeutet. Damit wird auch beim Lernen selbst von einer vermeintlichen ‚Objektivität‘ auf ‚Intersubjektivität‘ umgestellt. Der Lernerfolg wird nicht gemessen, er erweist sich allenfalls im konstruktiven Umgang mit den Lerngegenständen, sei es handelnd, im Diskurs oder denkend.

Gegen diese Position ist – insbesondere, wenn sie konstruktivistisch begründet wurde – immer wieder der Vorwurf eines Werterelativismus erhoben worden, der alles gelten lasse (vgl. z.B. Huffer 2001). Aber gerade unter konstruktivistischer Perspektive ist dieser Vorwurf sicher nicht angemessen, da der Konstruktivismus den ontologischen Wirklichkeitsbegriff nicht ersatzlos verwirft, sondern durch das Konzept der Viabilität ersetzt¹⁵. Mit der „Beobachtung zweiter Ordnung“ (vgl. Luhmann 1997a, 156; Pätzold und Schüßler 2001, 87f) ist überdies im Konstruktivismus ein aus der Perspektive politischer Bildung vielversprechendes Diskursprinzip in den Erkenntnisprozess integriert. Es ist dennoch schwer, aus postmoderner Perspektive Ziele, beispielsweise Lernziele, zu bestimmen. Sie ergeben sich hier aus dem Gespräch, der Interaktion und den in ihrer Wirkung unvorhersehbaren Umweltbedingungen (vgl. Abb. 3.1). Die Richtung des Lernens bleibt von diesen Einflüssen (wie auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen) nicht unbeeinflusst, kann jedoch auch nicht unmittelbar hieraus abgeleitet werden. An dieser Stelle sei deshalb schon auf das im Folgenden dargestellte Konzept des nachhaltigen Lernens verwiesen, dass ebenfalls Elemente der postmodernen Theorie und insbesondere des Konstruktivismus aufnimmt, hinsichtlich der Zielbestimmung aber konkreter ist.

Anknüpfungspunkte für ein Konzept von Lernberatung sind an dieser Stelle evident: Betrachtet man beispielsweise die Kontrolle von Lernzielen, so stellen sich aus postmoderner Perspektive zwei Probleme: wie kann diese erfolgen und woher kommt eine entsprechende Legitimation für einen Kontrolleur. Die naheliegende Antwort, auf Lernzielkontrolle zu verzichten, stellt keine Lösung dar, insbesondere wenn man davon ausgeht, dass die Lerngegenstände für den Lernenden relevant sind, er also an einer erfolgreichen Aneignung und auch einer Beurteilung seines Lernerfolgs interessiert ist. Wenn jedoch die folgerichtige Konsequenz aus dem Problem der Legitimität externer Kontrolle darin besteht, den Lernenden selbst beurteilen zu lassen, so schließt das nicht aus (sondern legt regelrecht nahe), sie dabei beratend zu unterstützen: „Emanzipatorische Bildungsarbeit im postmodernen Sinne nimmt die Selbstverantwortung der Individuen ernst. Lernen heißt somit: Reflexion und Klärung von Wertprioritäten, Wahrnehmung von Differenzen zu Andersdenkenden, Erweiterung von Möglichkeiten moralischen Urteilens“ (Siebert 2001a, 8).

3.2.3 Nachhaltiges Lernen

Die Verbindung der Begriffe Nachhaltigkeit und Lernen ist – ebenso wie die Kombination von Lernen und Beratung – in pädagogischen Veröffentlichungen sporadisch immer wieder zu finden (vgl. z.B. Arnold und Schüßler 1998, 44). Eine systematische Annäherung an ein pädagogisches Konzept nachhaltigen Lernens, das die verschiedenen Diskussionsstränge aufgreift und auch auf außerpädagogische Bezüge, insbesondere die politische Sustainability-Debatte, eingeht, findet sich bei Schüßler (2001). Die verschiedenen Bedeutungsbereiche des Begriffes Nachhaltigkeit in Bezug auf Lernprozesse werden hier dargelegt, sie lassen sich grob in eine bildungstheoretische und eine lerntheoretische Perspektive teilen (vgl. Abb. 3.2).

Aus bildungstheoretischer Sicht bedeutet Nachhaltigkeit des Lernens, das die Inhalte von Lernprozessen einer nachhaltigen sozialen und materiellen Entwicklung der Lernenden und der Um-

¹⁵ Die Vorstellung von Viabilität an der Stelle von Wirklichkeit gewinnt politische Relevanz unter anderem aus der Tatsache, dass sie sich viel weniger leicht für totalitaristische Anschauungen instrumentalisieren lässt.

Abbildung 3.1: Lernen unter postmodernen Bedingungen

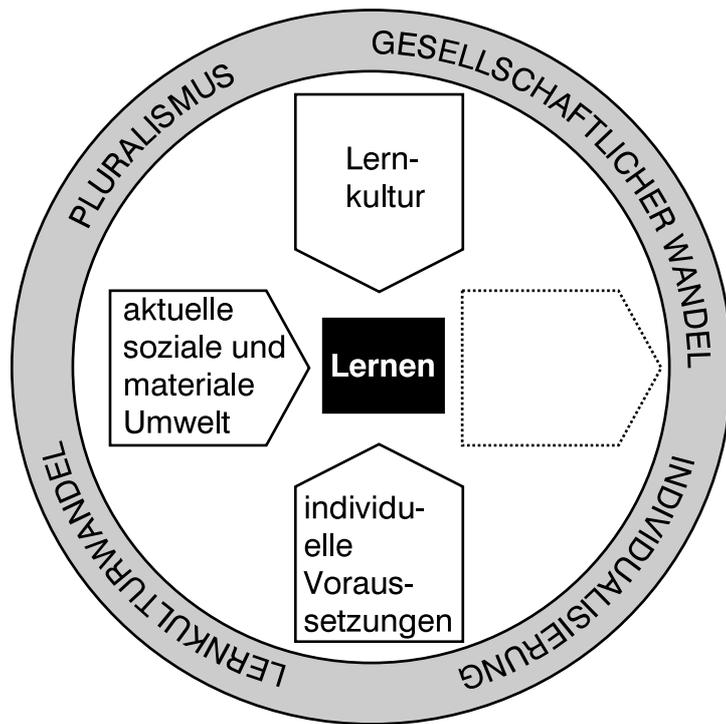
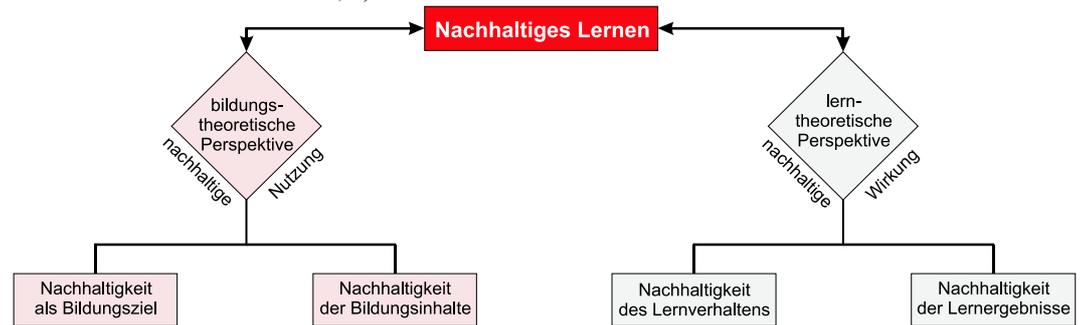


Abbildung 3.2: Bedeutungs- und Verwendungskontexte des Begriffs nachhaltiges Lernen (nach Schüßler 2001, 3)



welt zuträglich sind. Demnach beschreibt der Begriff Nachhaltigkeit hier sowohl ein Bildungsziel, nämlich die Einsicht in den Wert einer nachhaltigen Entwicklung und die Fähigkeit, eine solche bewusst mitzugestalten, als auch Bildungsinhalte, nämlich die aus den Zielen sich ergebenden materialen und formalen Gegenstände. Im Ganzen geht es um „Bildung für Nachhaltigkeit“ (Scheunpflug 2000, 1). Schüßler nimmt – im Anschluss an de Haan und Harenberg – bei den formalen Inhalten Bezug auf die Schlüsselqualifikationsdiskussion, wobei nicht auf Mertens’ ursprüngliches Modell zurückgegriffen wird (vgl. Mertens 1974), sondern auf die daraus vor allem in den Achtzigerjah-

ren entstandene breite Diskussion; der Begriff oszilliert hier „zwischen konkreten Qualifikationen und den dahinter stehenden Persönlichkeitsmerkmalen einer Erschließungsfähigkeit, die angemessener als ‚Kompetenz‘ umschrieben“ (Reetz 1999, 41) würde¹⁶. So ist es nicht verwunderlich, dass die hier benannten Schlüsselqualifikationen weit über das hinausgehen, was Mertens beschrieben hat, und dass sie vor allem eher vage sind und nicht den Eindruck einer systematischen und vollständigen Aufzählung vermitteln. Die materiale Seite wird nicht weiter ausgeführt, weil sie sich als bildungstheoretisch nicht haltbar erwiesen hat (Schüßler 2001, 7). Stattdessen wird auf die bildungstheoretisch etablierte Vermittlungsposition der kategorialen Bildung (Klafki) zurückgegriffen. Soweit Inhalte bestimmt werden müssen, gelingt dies dann über Klafkis „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1994, 56). In dieser Orientierung wird im Übrigen deutlich, dass nachhaltiges Lernen sich hinsichtlich seiner Lerngegenstände nicht auf einzelne Aspekte wie Umweltschutz beschränkt (s.u.).

Die Bezugnahme auf epochaltypische Schlüsselprobleme durchdringt auch die Bestimmung der Ziele nachhaltiger Bildung. Genannt werden hier einerseits „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Schüßler 2001, 3) und andererseits die „Schlüsselqualifikation Gestaltungskompetenz“ (ebd., 5). Hier wird noch deutlicher als bei den Lerngegenständen erkennbar, wie sich die bildungstheoretische Perspektive des nachhaltigen Lernens auf das Sustainable Development bezieht. Sie umfasst neben verschiedenen Aspekten der Umweltbildung gesellschaftliche Problemstellungen wie die Einordnung von Bildungsprozessen in die Agenda 21 und hier besonders die Förderung der Fähigkeit, aktiv gestaltend an Entwicklungsprozessen teilzunehmen und dabei auf Inhalte aus der Nachhaltigkeitsforschung zurückzugreifen. In diesem Sinne bezieht sich Nachhaltigkeit auf den Begriff der ‚Sustainability‘, der mit dem ‚Brundtlandbericht‘ in die ökologiepolitische Diskussion eingebracht worden ist. Dessen oft zitierte Definition von Nachhaltigkeit lautet:

„Unter dauerhafter Entwicklung verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen. Die Forderung, diese Entwicklung ‚dauerhaft‘ zu gestalten, gilt für alle Länder und Menschen. Die Möglichkeiten kommender Generationen, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, ist durch Umweltzerstörung ebenso gefährdet wie durch Umweltvernichtung und durch Unterentwicklung in der Dritten Welt“ (Hauff 1987, XV).

Mit Rückgriff auf dieses politisch weitreichende Konzept ist der bildungstheoretischen Seite des nachhaltigen Lernens eine klare Leitperspektive gegeben. Für die Nutzung des Konzeptes im Rahmen pädagogischer Fragestellungen soll an dieser Stelle ein Unterschied zu postmodernen Konzepten festgehalten werden: Das nachhaltige Lernen hat durch die Orientierung am Sustainable Development eine Zielperspektive, die postmoderne Ansätze vermissen lassen.

An die Definition von Sustainability schließt aber auch die andere, lerntheoretisch interpretierte Bedeutung von Nachhaltigkeit (vgl. Abb. 3.2) an: „Das Adjektiv ‚nachhaltig‘ bestimmt dann näher die Eigenschaften oder Qualitäten eines Lernprozesses und es wird danach gefragt, unter welchen Voraussetzungen *nachhaltig* gelernt werden kann. Dabei richtet sich dieses nachhaltige Lernen zum einen auf das Lernverhalten selbst, nämlich inwieweit dieses auch zukünftiges Lernen ermöglicht [...]. Zum anderen sind die Lernergebnisse von Bedeutung, und es wird danach gefragt, unter welchen Umständen Lerntransfer zustande kommt und wie er gesichert werden kann“ (Schüßler 2001, 2).

Die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens bemisst sich daran, inwiefern gegenwärtige Lernprozesse zukünftiges Lernen fördern und ermöglichen. Hier findet das nachhaltige Lernen Anschluss an

¹⁶ Zu einer genaueren Bestimmung dessen, was mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff ursprünglich gemeint und in der Folge verbunden wurde, vgl. Gonon (1996); Arnold und Müller (1999).

die traditionsreiche Diskussion um das „Lernen des Lernens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33)¹⁷. Lernvorgänge sind dann nachhaltig, wenn in ihnen nicht nur Inhalte angeeignet werden, sondern das *Weiterlernen* gefördert wird, etwa indem zusätzliche Strategien des Lernens erprobt und angewandt werden, oder auch indem Neugier entsteht, die zu einer weiteren Beschäftigung mit einem Gegenstand führen kann. Die Diskussion um Methodentraining (Klippert 1999) greift diesen Aspekt aus schulpädagogischer Sicht auf, aus der Perspektive der Weiterbildung ergibt sich der Anspruch nach Erweiterung der Lernfähigkeit, insbesondere der Entwicklung von „Selbstlernkompetenz“ (Arnold et al. 2001b; Kaiser 2003) bzw. „Selbsterschließungskompetenz“ (Müller 1995), unmittelbar aus den Anforderungen des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 2.2.1). An dieser Stelle wird deutlich erkennbar, welche Möglichkeiten ein pädagogischer Lernbegriff gegenüber den traditionellen lernpsychologischen Konzepten für die theoretische Arbeit bietet. So weist ein Lernprozess, aufgefasst im Sinne des hier dargestellten nachhaltigen Lernens, viele beratungsrelevante Momente auf; Lernberatung bestünde zum Beispiel in der Beratung bei der Anwendung und Aneignung neuer, gegenstandsadäquater Lernmethoden und würde damit nicht nur den gegenwärtig intendierten Lernprozess unterstützen, sondern wäre darüber hinaus auch selbst Bestandteil eines nachhaltigen Lernverhaltens.

Mit der „Erhaltung der Lernbereitschaft“ (Schüßler 2001, 3) als Aspekt nachhaltigen Lernens knüpft Schüßler auch an das lebenslange Lernen an. Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen diesem und dem vorhergehenden Aspekt ist dabei nicht möglich. Es ist jedoch davon auszugehen, dass unter der Perspektive der Erhaltung der Lernbereitschaft auch motivationale Aspekte stärker in den Blick genommen werden können. Demnach geht es nicht nur um eine materiale Lernfähigkeit im Sinne der Qualifikation (etwa zum Umgang mit bestimmten Lernressourcen), sondern um eine Disposition zur Anwendung dieser Qualifikationen. Damit wird auf die eingangs gegebene Definition verwiesen, nach der Lernen sich nicht nur in Verhaltensänderungen sondern auch in der Änderung von Verhaltensdispositionen äußert.

Schließlich drückt sich Nachhaltigkeit beim Lernen in Bezug auf die Lernergebnisse aus; das Konzept nachhaltigen Lernens umfasst deshalb ebenso die „Evaluation dauerhafter Lern-/Transferwirkungen“ (Schüßler 2001, 3) wie die „Sicherung der Lerntransfers“ (ebd.). Hiermit wird sowohl eine Forschungs- wie eine Handlungsperspektive dargestellt. Aus Sicht der Forschung wirft die Frage nach den Lern- und Transferwirkungen eine Reihe von Folgefragen auf, etwa wie eine Lernwirkung beurteilt werden soll, die sich in einer hochwirksamen Disposition äußert, die nicht aktuell zum Ausdruck kommen muss (beispielsweise das Lernen von Einsatzbereitschaft in Extremsituationen).

Die Handlungsperspektive bei der Betrachtung der Nachhaltigkeit der Lernergebnisse besteht darin, dass sowohl Transfermöglichkeiten als auch die Evaluation des Lernvorganges Teile eines umfassenden Verständnisses eines Lehr-Lern-Prozesses sein müssen. Auf diesen Umstand wurde bereits früh hingewiesen. So ist zum Beispiel in Knowles bekannter Arbeit zum selbstgesteuerten Lernen der Aspekt der Bewertung des Lernergebnisses Teil der Definition von selbstgesteuertem Lernen¹⁸ (vgl. Kap. 2.2.3). Auch in anderen didaktischen Konzeptionen spielt die Bewertung des Prozesses eine wichtige Rolle (z.B. unter dem Begriff der Ergebnissicherung bei Meyer 1997, 161ff). Entscheidend ist dabei, dass die Bewertung nicht Aufgabe des Lehrenden ist; Bewertung durch Lehrende erfolgt zu einem wesentlichen Teil mit dem Ziel der Selektion, die innerhalb von institutionalisierten Lernprozessen zwar eine Rolle spielt (vgl. z.B. Tillmann 1995, 130ff), jedoch kaum nachhaltigen Lernprozessen zugerechnet werden kann. Die Bewertung eines Lernprozesses wäre vielmehr der

¹⁷ Die Formulierung wurde bereits von Humboldt verwendet (vgl. Prange 2000, 267), wenn auch in einer etwas anderen Bedeutung als heute.

¹⁸ „In its broadest meaning, ‚self-directed learning‘ describes a process in which individuals take the initiative, with oder without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, indentifying human and material resources for learning, choosing and implementing learning strategies, and evaluating learning outcomes“ (Knowles 1975, 18).

Verantwortung der Lernenden zuzuordnen, wobei sie durch den Lehrenden unterstützt werden können. So kann dieser einen Test entwerfen, dem sich jedoch nur diejenigen Lernenden unterziehen sollten, die über die Fremdbeurteilung ihres Leistungsstandes in Bezug auf die im Test geprüften Inhalte ihr eigenes Urteil über ihren Lernprozess verbessern möchten.

Der zweite Aspekt der Transferorientierung besteht in der gezielten Förderung der Anwendbarkeit von Gelerntem in anderen Kontexten. An Stelle einer Übersicht über die umfangreichen Ergebnisse der Transfer- und Wirkungsforschung (vgl. hierzu z.B. Schüßler 2001, 20, Schüßler 2002, 46ff) soll hier exemplarisch das Beispiel des ‚Lernen Lernens‘ angesprochen werden. Nachhaltigkeit besteht, wie oben angesprochen wurde, auch darin, dass im Lernprozess selbst die Fähigkeit, weiter zu lernen, entwickelt wird. Nun besteht eine denkbare Strategie darin, in schulischem oder auch außerschulischem Unterricht Kurseinheiten anzubieten, in denen gezielt Lernstrategien praktiziert werden. Dem widersprechen jedoch Befunde aus der Transferforschung: „Denk- und Lernstrategien können um so weniger angewandt werden, je abstrakter und dekontextualisierter sie sind.“ (Pätzold und Lang 1999, 152) Sie werden umso eher angewandt, wenn die Lernenden eine konkrete Veranlassung hierzu empfinden: „Das bloße Wissen um geeignete Lernstrategien alleine hat demzufolge noch keineswegs deren Anwendung zur Folge. Was ein Lernender tatsächlich tut ist in erster Linie eine Sache der Motivation“ (Konrad 1996, 52). Ebenso darf allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass das Lernen automatisch mitgelernt wird, wenn sich Menschen mit irgendwelchen konkreten Gegenständen lernend auseinandersetzen, denn „versteht man unter Lernen lernen, dass durch beliebige vorausgehende Lern- und/oder Denkvorgänge nachfolgende Lernprozesse in signifikanter Weise begünstigt oder gefördert werden, so kann diese Erwartung wissenschaftlich als falsifiziert gelten, denn die funktionalen Wirkungen der unterstellten kognitiven Transfermechanismen sind marginal“ (Weinert 2000, 96). Beide Strategien also, sowohl die isolierte als auch die beiläufige Anwendung von Lerntechniken sind für das weitere Lernen nach Maßgabe der Transferforschung nicht ausreichend. Als Mittelweg bietet sich dementsprechend die reflektierte Auseinandersetzung mit Lerntechniken innerhalb der Auseinandersetzung mit konkreten Lerngegenständen (Metakognition, vgl. Flavell 1979) an.

Mit dem Lernen des Lernens sollte ein Beispiel dafür gegeben werden, inwieweit konkrete Lernbedingungen Transfer begünstigen oder nicht begünstigen können. In der Regel ist allerdings nicht davon auszugehen, dass konkrete Ergebnisse der Transferforschung für eine bestimmte Lernkonstellation (didaktisches Arrangement, Lerngegenstand, Ziele, motivationaler Hintergrund, nachfolgender Verwendungszusammenhang etc.) vorliegen. Hier besteht ein ähnliches Problem wie bei der Lernforschung, dass nämlich bei der Herstellung geeigneter Forschungsbedingungen so viele Aspekte realer Situationen ausgeblendet werden müssen, dass kaum auszuschließen ist, dass die nicht berücksichtigten Faktoren in der Summe ähnlich starke oder sogar stärkere Wirkungen entfalten, als die experimentell abgebildeten.

3.2.4 Bemerkungen zum Lernen von Organisationen

Zum Abschluss des erwachsenenpädagogischen Blickes auf Lernen soll mit dem Lernen von Organisationen noch eine aktuelle Debatte aufgegriffen werden, zu der in jüngerer Zeit eine Reihe von Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen zu verzeichnen sind (vgl. z.B. Jutzi et al. 1998; Baitsch 1999; Markert 1999; Geißler 2000; Schäffter 2000, 2001; Arnold und Bloh 2001b). Idealtypisch lassen sich hier zwei Richtungen unterscheiden. Im einen Fall wird Organisationslernen als die Summe der Lernvorgänge der beteiligten Individuen aufgefasst (ohne dass hier ein ‚Mehrwert‘ entstünde, weil das Lernen innerhalb einer Organisation stattfindet). Im anderen Fall wird die Organisation selbst als lernende Instanz aufgefasst, und der Lernvorgang erscheint unabhängig von den einzelnen

Organisationsmitgliedern¹⁹. Die meisten Konzepte organisationalen Lernens bewegen sich zwischen diesen beiden Polen (im ersten Fall würde man selten von Organisationslernen sprechen; ein Beispiel in Richtung der zweiten Orientierung ist das Lernen von Gesellschaften, vgl. Scheunpflug 2001, 57ff).

Sprachlich wird in beiden Fällen häufig die Organisation zum lernenden Akteur gemacht. So spricht Frieling (1999, 150) vom Unternehmen als dem Subjekt (z.B. dem Erbringer von „Anpassungsleistungen“), etwas später wird jedoch deutlich, dass es sich bei seinem Konzept organisationalen Lernens um einen Prozess handelt, „der auf der beteiligungsorientierten Interaktion zwischen Individuum und Organisation basiert“ (ebd.), der von den Organisationsmitgliedern maßgeblich beeinflusst wird, aber doch „mehr als die Summe ihrer individuellen Lernprozesse darstellt“ (ebd.). Ein solcher Blick auf organisationales Lernen macht deutlich, dass es sich hierbei eher um die Beschreibung einer offenen Zielperspektive für Personalentwicklungs- und Wissensmanagementprozesse handelt, als um die theoretische Beschreibung der Organisation als Akteur.

Unter dieser Voraussetzung eröffnet die lernende Organisation allerdings tatsächlich eine ergänzende Perspektive auf das Lernen von Individuen. Sie stellt neben den Individuen eine zusätzliche „Lernebene“ (Arnold und Bloh 2001a, 18) dar, die neben den bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis eine weitere *Zielperspektive* für Lernprozesse beschreibt: Organisationen unterstützen für ihre Mitglieder Lernprozesse, die den Mitgliedern und der Organisation nützen²⁰. Diese Sichtweise thematisiert zum einen die Organisationsinteressen (ergänzend zu denen des Individuums), zum anderen wird das organisationale Umfeld als Bedingungsfaktor für das Lernen des Einzelnen stärker in den Blick gerückt. So lassen sich die Merkmale von Organisationen auch als lernkulturelle Faktoren verstehen. Interessant ist in dieser Hinsicht der Vergleich zwischen mechanischen und organischen Organisationen²¹, den (Geißler 2000, 188) vornimmt (vgl. Tab. 3.3).

Es ist aufschlussreich, von den Merkmalen in der Tabelle ausgehend zu spekulieren, welche Eigenschaften eine mit dem jeweiligen Organisationstyp korrespondierende Lernkultur auszeichnen würden. Folgt man dieser Idee und der Vorstellung, in einem lernkulturellen Arrangement solle auf eine bestimmte Organisationsform vorbereitet werden, so zeigt sich, dass sich die Merkmale einer modernen Lernkultur in hohem Maße auf die einer organischen Organisation beziehen lassen.

Die traditionelle Lernkultur würde demnach primär auf die Anforderungen in einer mechanischen Organisation vorbereiten. Dies lässt sich mit Bezug auf die linke Spalte von Tab. 3.3 darstellen (vgl. auch Abb. 3.4):

- Der hohen Aufgabendifferenzierung in der mechanischen Organisation entspricht ein kleinschrittiges Vorgehen und die ‚Atomisierung‘ von Lernaufgaben in der traditionellen Lernkultur. Wo in der mechanischen Organisation Aufgaben durch Technik determiniert werden, sind es in der traditionellen Lernkultur überkommene Methoden und Sozialformen, die die Vermittlung und Aneignung dominieren²².

¹⁹ Natürlich setzt der Lernvorgang die Beteiligung von Organisationsmitgliedern voraus. Diese sind jedoch in gewisser Weise das *Medium*, in dem das Lernen stattfindet (vgl. Baraldi et al. 1998, 58).

²⁰ In diesem Zusammenhang gibt es eine immer wieder von neuem begonnene Debatte um den vermeintlichen Gegensatz zwischen Organisationszielen (und damit auch Lernzielen, die die Organisation für ihre Mitglieder setzt) und individuellen Lernzielen, die auf den im Neuhumanismus formulierten Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ebenso zurückzuführen ist (vgl. Arnold und Müller 2000, 66), wie auf das marxistische Paradox zwischen rechtlicher Freiheit und faktischer Abhängigkeit in bürgerlichen Gesellschaften (vgl. Fetscher 1967, 17). Es lässt sich in der Tat beobachten, dass Organisationen im Falle eines Konfliktes zwischen Zielen und Gefährdungen, die sich aus Bildung ergeben könnten, zur Wahrung der unmittelbaren Organisationsinteressen tendieren. Wenngleich sich aus kompetenzorientierter Weiterbildung ein „Qualifikationsrisiko“ (Arnold 1996a, 233) ergeben kann, sind Unternehmen notgedrungen bereit, dieses zu tragen, „möchten sie nicht auf die Nutzung der für sie funktionalen Bestandteile von Selbstständigkeit, Initiative und Selbstbestimmungsfähigkeit verzichten“ (ebd.).

²¹ Bemerkenswerterweise spricht Geißler nicht von mechanistischer Organisation, vielleicht auch, um nicht unmittelbar mit der Fundamentalkritik an mechanistischen oder auch cartesianischen Anschauungen in Verbindung gebracht zu werden.

²² Noch direkter ist die Entsprechung mitunter dort, wo neue Technologien in Lehrprozessen eine Rolle spielen, Hier ist

Abbildung 3.3: Bedingungen organisationalen Lernens: Organisationstypen von French und Bell (Geißler 2000, 188f)

mechanische Organisation	organische Organisation
<ul style="list-style-type: none"> ● „im mechanischen Organisationstyp herrscht eine hohe Aufgabendifferenzierung und Spezialisierung vor. Die Arbeitsplätze und -prozesse werden durch die vorliegende Technik determiniert. ● Die Organisation ist hierarchisch organisiert. Eine zentrale Aufgabe der Vorgesetzten ist es, seine Untergebenen minutiös zu kontrollieren. ● An der Spitze dieser Hierarchie laufen alle relevanten Informationen zusammen. ● Die Organisationsmitglieder orientieren sich wenig bzw. kaum an ihren Kolleginnen und Kollegen, sondern einseitig an ihrem Vorgesetzten. ● Loyalität zum Vorgesetzten ist ein Wert von hoher Bedeutung. ● Das Wissen und Können der Organisationsmitglieder ist fachlich statt stellen- und aufgabengebunden. ● Die Interaktion zwischen Vorgesetzten und Untergebenen ist deutlich asymmetrisch, indem die Vorgesetzten anordnen und die Aufgabe der Untergebenen darin besteht, entsprechend zu handeln und darüber zu berichten.“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● „Aufgaben und Stellenbeschreibungen der Organisationsmitglieder sind offen und werden ständig weiter entwickelt, wobei die vorliegenden Kenntnisse, Qualifikationen und Erfahrungen der einzelnen in Beziehung gesetzt werden zu den Aufgaben, Problemen und Chancen, die sich in der Organisation stellen. ● Ansehen und Einfluss der Einzelnen in der Organisation hängen von ihren Qualifikationen und nicht von ihrer Amtsautorität ab. ● Die Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern ist offen und wird nicht ‚von oben‘ vorgeschrieben und kontrolliert. ● Sie entfaltet sich in der horizontalen (mit Kolleginnen und Kollegen) genauso wie in der vertikalen (mit Vorgesetzten und Untergebenen). Abteilungsgrenzen sind keine Kommunikationsgrenzen. ● Man orientiert sich primär an übergeordneten Zielen und Erfolgskriterien. ● Neben Fachkenntnissen spielen überfachliche Qualifikationen deshalb eine große Rolle. ● Führung beruht auf Beratung und nicht auf Anordnung. Gruppendynamischen Prozessen wird eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Entscheidungen beruhen nach Möglichkeit auf Konsens.“

- In beiden Formen spielt Kontrolle eine erhebliche Rolle. Sie ist das eigentliche Instrument um sicher zu stellen, dass Aufgaben erfüllt werden. Die Vereinbarkeit von individuellen und organisationalen Zielen bzw. Lehrzielen spielt demgegenüber kaum eine Rolle.
- Der hierarchische Aufbau und die Kommunikationsstruktur in mechanischen Organisationen entsprechen fast gänzlich dem Modell des lehrerzentrierten Unterrichts, bei dem ebenfalls alle Initiative von einer Führungsperson ausgeht; in diesem Modell gibt es keine Kommunikation in der horizontalen Ebene, stets ist der Lehrende Adressat von Wortbeiträgen der Lernenden.
- Der Vorgesetzte und der Lehrende nehmen auch sonst sehr ähnliche Positionen ein. Der Loyalität in der mechanischen Organisation entspricht die Folgsamkeit gegenüber dem Lehrenden, wozu auch gehört, das Gelehrte anzuerkennen und innerhalb der Lernsituation nicht in Frage

ein „Primat der Technologie“ (Lehmann und Bloh 2002, 17) beobachtbar, der in keinem Verhältnis zu der Tatsache steht, dass pädagogische Aufgaben von „Bildungsproblemen“ (ebd., auch Kerres 2000, 122) auszugehen haben, die der Technik prinzipiell vorgeordnet sind.

zu stellen. Demgegenüber wird Beiträgen von Mitlernenden in der traditionellen Lernkultur wenig Bedeutung beigemessen.

- So wie in mechanischen Organisationen das Wissen und Können an Stellen und Aufgaben gebunden ist, findet in der traditionellen Lernkultur eine starke Differenzierung nach Fachgebieten bzw. Fächern statt. Diese ist jedoch nicht nur bezogen auf die Inhalte, sondern führt auch zu einer Attributierung bestimmter Kompetenzen oder Inkompetenzen auf die einzelnen Lernenden (labeling). So werden einzelne Lernende für ‚gut in Mathe‘ und ‚schlecht in Geschichte‘ befunden oder gar einer ganzen Geschlechtergruppe bestimmte Fachkompetenzen zu- oder abgesprochen.

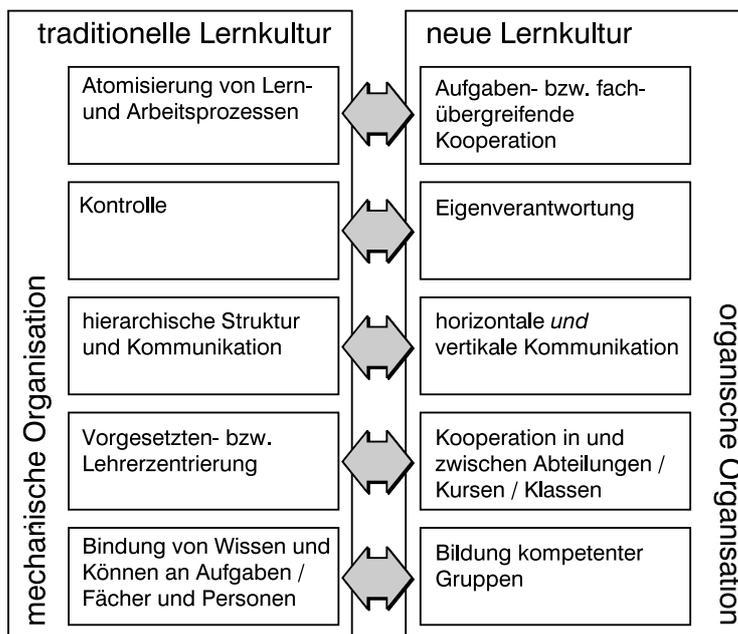
Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich aus der Perspektive einer gewandelten Lernkultur. Diese kann pädagogisch begründet werden, auch hier kann man jedoch ebenso versuchen, aus den Merkmalen einer organischen Organisation korrespondierende Lernkulturmerkmale abzuleiten:

- Im Gegensatz zur mechanischen Organisation sind Aufgaben und Stellenbeschreibungen im organischen Typ offener, indem „Qualifikationen und Erfahrungen der Einzelnen in Beziehung gesetzt werden zu den Aufgaben, Problemen und Chancen“ (Geißler 2000, 189). Diese Abstimmung ermöglicht Einzelnen oder dem Team einen individuellen Lösungsweg zu einer Aufgabe, der auf den *verfügbaren* Kompetenzen beruht, nicht auf einem Kompetenzprofil, das mit der Aufgabe zusammen definiert worden ist. Ein analoges Konzept findet sich mit der Projektorientierung und dem fächerübergreifenden Unterricht (Wolters 1998), bei denen es ebenfalls nicht darauf ankommt, einzelne Fähigkeiten an speziell definierten Problemen zu erweisen, sondern mit komplexen Aufgaben umzugehen und dabei zu zeigen, inwieweit man hieran mit der je individuellen Mischung von Kompetenzen arbeiten kann. Das Forum Bildung empfiehlt dementsprechend „offene Aufgaben, für die oft mehr als ein Lösungsweg denkbar ist“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001b, 39), und mit denen „Lernende Gelegenheit erhalten, sich mit ihren schon vorhandenen Potenzialen auf eine in den Lernsituationen präsentierte Welt einzulassen“ (ebd., 40).
- Der im Rahmen des Lernkulturwandels vielfach diskutierte Wandel der Lehrerrolle (vgl. z.B. Bönsch 1991, 34) verändert die (hierarchische) Struktur in Lehr-Lern-Situationen. Während in der traditionellen Lernkultur ein Lehrender im Mittelpunkt steht, werden nun die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden durchlässiger. Lehren kann derjenige, der über die entsprechenden Inhalte ebenso verfügt wie über die Fähigkeit, diese zu vermitteln. Das ist – in alten wie in neuen Lernkulturen – häufig ein Lehrer, Seminarleiter o.Ä., aber es sind auch die Teilnehmenden, die sowohl sich selbst untereinander als auch der Seminarleitung Wissen und Kompetenzen vermitteln können (vgl. Arnold und Pätzold 2003a). Dies entspricht der erhöhten Bedeutung von Qualifikation als Autoritätsquelle in der organischen Organisation. Hierarchien werden durchlässiger, wenn eine Position sich stärker über die Kompetenzen bestimmt, als über das Absolvieren vorgeschriebener Karrierewege.
- Damit verändert sich auch die Kommunikation – in der organischen Organisation ebenso wie in der gewandelten Lernkultur verläuft die Kommunikation nicht mehr nur vertikal entlang bestimmter ‚Dienstwege‘, sondern auch zwischen den gleichgestellten Mitgliedern der Abteilungen bzw. innerhalb und zwischen den Lerngruppen.
- Daraus resultieren gesteigerte Anforderungen an die außerfachlichen Fähigkeiten der Organisationsmitglieder. Ein (auf den ersten Blick oft als störend eingeschätzter) Abstimmungsbedarf entsteht, wenn fachliche Probleme unter den Bedingungen intensiver Kommunikation

und Kooperation gelöst werden sollen. Es kommt nun nicht mehr darauf an, wer es ‚am besten könnte‘, sondern auch auf die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen mit denen anderer zu koordinieren um so ein Problem optimal zu bearbeiten. Damit verringert sich die Bedeutung fachlicher Kompetenzen zugunsten außerfachlicher Fähigkeiten. Für das Lernen bedeutet dies, dass auch hier der Fähigkeit, Aufgaben zu koordinieren und Kooperation zu organisieren, eine höhere Bedeutung zukommt und ausschließliche Fachkompetenz demgegenüber kein besonders hoch einzuschätzendes Merkmal darstellt.

- In der organischen Organisation wird ein Führungsstil praktiziert, bei dem Entscheidungen möglichst auf Konsens beruhen sollen; damit einher geht selbstverständlich ein erhöhter Abstimmungsbedarf bei der Vorbereitung von Entscheidungen, auch hier ist also ein erhöhter Anspruch an die innerorganisationale Kommunikation zu verzeichnen. In gleicher Weise setzt eine gewandelte Lernkultur eine partizipative Form des Unterrichts voraus; hierbei kann sie an ältere pädagogische Traditionen anknüpfen, beispielsweise an den Anspruch der Demokratisierung (etwa in der Reformschule Summerhill, vgl. Neill 1971).

Abbildung 3.4: Organisationstypen und Lernkulturen



Neuere Organisationskonzepte korrespondieren also in sehr enger Weise mit dem Wandel der Lernkultur; wo Lernende in traditionellen Lernkulturen belehrt werden, wird ihnen der Umgang mit und in der organischen Organisation schwer fallen. Beide Anschauungen heben überdies in besonderer Weise auf die Bedeutung von Beratung ab, wobei sich die *Lernberatung* natürlich besonders in Konzepten der lernenden Organisation verorten lässt. Zunächst wird aus der Perspektive lernender Organisationen – wie auch aus den oben angestellten Überlegungen zum Wandel der Lernkultur – deutlich, welche konzeptionellen Vorteile es mit sich bringt, Lernen aus der Sicht des Lernenden zu beschreiben. Darüber hinaus verbinden diese Sichtweise jedoch die hier behandelte Thematik mit dem weiten Bereich der wirtschaftlich-organisational ausgerichteten Beratungskonzepte, etwa der

Unternehmens-, Führungs- und Organisationsberatung. Was in diesen Kontexten gängige Praxis ist, fordert etwa Huschke-Rhein auch im Kontext des Lernens – eine „neue und selbstverständliche Institution der pädagogischen Konsultation [. . .], eine Form der Organisationsberatung, wie sie in der Industrie längst üblich ist“ (Huschke-Rhein 1998, 46). Beratung mit dem Fokus des Lernens wird damit in den Zusammenhang der Beratung von Organisationen gerückt. Dies entspricht der Definition Schöffters, nach der „Beratung als methodisches Prinzip lernförderlicher Einflussnahme zu verstehen [ist], die sich nicht allein an individuelle Personen sondern auch an soziale Gruppen oder an Organisationen als ‚kollektive Adressatenbereiche‘ richten kann“ (Schöffter 2000, 52). Dessen Ansatz der „Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen“ skizziert Möglichkeiten, sich den Lern- und Entwicklungsvorgängen innerhalb der Mitglieder von Organisationen von zweierlei Seiten – ebenso aus der Perspektive der Organisation wie aus der der lernenden Individuen – zu nähern.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt bei den Lernprozessen der Individuen. Aber die in Bezug auf Beratung seit längerem erkennbare Tendenz, sich neben den Individuen verstärkt Systemen bzw. Organisationen zuzuwenden (vgl. z.B. Schwarzer 1997, 773; Nestmann 1988, 82), macht darauf aufmerksam, dass auch der Blick auf das Individuum nicht ohne die Berücksichtigung systemischer Kontexte auskommt. Dieser Einsicht soll insbesondere die Einbeziehung systemischer Konzepte im Bereich der Beratungstheorien Rechnung tragen.

3.3 Folgerungen

Der Begriff Lernberatung setzt semantisch ein Konzept sowohl des Begriffs „Beratung“ wie des Begriffs „Lernen“ voraus. Die vorstehenden Darstellungen der Lernkonzepte psychologischer wie pädagogischer Herkunft sollen nun daraufhin untersucht werden, wie sie zu einer Präzisierung des Lernkonzeptes beitragen können. Dabei kann nicht der Versuch unternommen werden, das Lernen als pädagogisch zentrales Konzept gänzlich neu zu entfalten – es wurde bereits darauf hingewiesen, dass in der pädagogischen Literatur allenfalls Teilbeiträge zu einem pädagogisch fundierten Lernbegriff existieren; es geht vielmehr darum, von der Thematik der Beratung ausgehend einen Lernbegriff so weit zu skizzieren, dass er in diesem Zusammenhang anwendbar ist, also den Prozess des Lernens gewissermaßen für die Beratungsthematik öffnet.

Offensichtlich sind die traditionellen lernpsychologischen Ansätze hierzu kaum geeignet. Da sie die Bestimmung von Lernzielen i.a. außerhalb des Lernprozesses ansiedeln, wird jede mögliche Beratung hier beschränkt auf die instrumentelle Unterstützung bei der Optimierung eines kognitiven Prozesses, etwa durch die Mitteilung aufgabenadäquater Lerntechniken oder zusätzlicher Ressourcen. Auch wenn Hinweise hierzu oft Bestandteil von Lernberatung sind, erschöpft sich das Konzept nicht in einer derartigen lerntechnischen Unterstützung. Ein erstes Resultat aus den voranstehend geschilderten Konzepten besteht also darin, den Umgang mit *Zielen* beim Lernen als Bestandteil des Lernprozesses systematisch mit zu beachten. Lernen wird demnach umfassend als ein „Prozess der Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung gesellschaftlicher Herausforderungen“ (Schöffter 2001, 161) gesehen, der nicht erst dort beginnt, wo Lernziele gesteckt worden sind. Lernziele sind in diesem Sinne subjektive Ziele des Lernenden, die zwar durch extern vorgegebene Ziele beeinflusst werden, aber nicht automatisch mit diesen identisch sind. Aufgrund des eingeführten Konzepts des Lernziels (etwa im Sinne von Mager 1972) ist hier allerdings ein anderer Begriff erforderlich. Meyer (1994, 90) unterscheidet explizit zwischen Lehrzielen (des Lehrenden) und Handlungszielen (der Schülerinnen und Schüler), die zwar zusammenfallen können, im Allgemeinen aber nicht als identisch angenommen werden dürfen. Noch etwas weiter führend ist der Begriff der „Lernproblematik“ (Holzkamp 1993, 182). Hiermit wird ein Problem bezeichnet, dass

aus Sicht des Subjekts nur gelöst werden kann, indem es lernt²³. Nicht gemeint ist beiläufiges Mitlernen, charakteristisch ist vielmehr der Wunsch, dass das Lernergebnis nachhaltig ist. Das Individuum legt also anschaulich gesprochen eine „Lernschleife“ (ebd., 183) ein. Die subjektorientierte Theorie liefert damit eine geeignete Beschreibung für die Situation bzw. den Anlass, auf den Lernberatung zugeschnitten werden kann:

„Ich halte – da ich bei der Problembewältigung auf direktem Wege nicht weiter gekommen bin – quasi erst einmal inne, versuche, Übersicht und *Distanz* zu gewinnen, um herausfinden zu können, wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise ich sie lernend überwinden kann. Dies schließt ein, dass ich möglicherweise bestimmte Fixierungen und Einseitigkeiten meines Handelns, also zu unmittelbare und kurzschlüssige ‚Zielgerichtetheiten‘ meines bisherigen Handelns reflektierbar machen muss“ (Holzkamp 1993, 184).

Nicht alle Lernprozesse, die als Antwort auf eine Lernproblematik durch ein Subjekt gestartet werden, lassen sich jedoch auf der gleichen Ebene verorten²⁴. Aus den zahlreichen Ebenenmodellen des Lernens soll an dieser Stelle auf das dreistufige Modell von Geißler zurückgegriffen werden. Es eignet sich nicht zuletzt deshalb, weil es das Lernen von Organisationen ausdrücklich mit berücksichtigt. Geißler beschreibt eine „dreistufige Steigerung von Rationalität“ (Geißler 2000, 50),

- „indem Lernen zunächst auf bestimmte vorgegebenen Ziele bezogen und als ein Mittel zur Erreichung dieser Ziele konzipiert wird (*operatives Anpassungslernen*),
- indem man sich im Anschluss daran der Tatsache stellt, dass die Zukunft, für die gelernt wird, nicht in jeder Hinsicht klar bestimmbar, sondern ungewiss ist, sodass vernünftiges Lernen als eine Erschließung alternativer Optionen angelegt sein muss (*strategisches Erschließungslernen*),
- und indem schließlich mit diesen Optionen dadurch vernünftig umgegangen wird, dass sie auf einen normativen Horizont bezogen werden, der nicht außerhalb des Lernens liegt, sondern in ihm, d.h. als Identitätshorizont eine normative Orientierung gibt, der unabhängig ist von den je vorliegenden Kontextbedingungen (*normatives Identitätslernen*)“ (ebd., 51).

Auf jeder dieser Ebenen kann Lernberatung ansetzen und es leuchtet unmittelbar ein, dass sie jeweils unterschiedlich verlaufen muss, um den Ansprüchen gerecht zu werden, die sich aus der korrespondierenden Lernproblematik ergeben. Gleichzeitig machen Geißlers Überlegungen deutlich, dass organisationales Lernen nicht etwa die ‚Spitze‘ in einer Hierarchie von komplexer werdenden Lernprozessen darstellt, sondern auch als „operatives Anpassungslernen“ auftreten kann. Schließlich wird mit dem letzten Punkt, dem „normativen Identitätslernen“, der Aspekt der Norm in Lernprozessen angesprochen, der auch im Konzept des nachhaltigen Lernens Berücksichtigung fand.

Bereits mit der Betrachtung von Zielen (bzw. Lernproblematiken) ist die Frage der Normsetzung in Erziehungs- und Bildungsprozessen angesprochen. Hierüber gibt es eine umfangreiche theoretische Debatte²⁵, die in ihrer Fokussierung auf den dialektischen Widerspruch zwischen Führen und

²³ Zur Vermeidung von Missverständnissen muss betont werden, dass die „Lernproblematik“ Holzkamps nichts mit ‚Lernproblemen‘ (vgl. Kap. 5.1.1) zu tun hat. Eine Lernproblematik *veranlasst* zum Lernen, ein Lernproblem *resultiert* aus einem nicht erfolgreichen Lernprozess.

²⁴ Hier ist Bateson (1964/1985) durchaus zuzustimmen, dass eine Verwechslung von verschiedenen Typen des Lernens zu Missverständnissen führt, auch wenn über die von ihm vorgebrachte Typologie zu streiten wäre.

²⁵ Stellvertretend sei auf die Erörterung der Frage als „Fundamentalproblem der Pädagogik“ (Nelson 1970, 291) zu Beginn dieses Jahrhunderts, als „pädagogische Paradoxie“ (Prange 2000, 74) im Erziehungsdiskurs oder systemtheoretisch zum Teil rekonstruiert als Differenz zwischen „Lebenslauf“ und „Humanontogenese“ Lenzen (1997, v.a. 244f) hingewiesen.

Wachsenlassen für Beratung eine entscheidende Rolle spielt. Ein Lernprozess, der Beratung zugänglich ist, gewinnt seine Ziele aus der Lernproblematik, den Handlungszielen des Lernenden und einer Vermittlung dieser Ziele mit dem, was ein Beratender zu leisten bereit und in der Lage ist. Weiter unten (z.B. in Kap. 4.3.3) wird deutlich, dass damit nicht nur bewusste Ziele der Beteiligten gemeint sind. Nach Ansicht des Autors kommt ein umfassendes Beratungskonzept nicht umhin, diesem Aspekt Rechnung zu tragen. Allgemeine Zielstandards für Beratung, die sich auf Lernberatung anwenden lassen, ergeben sich aus den ethischen Standards für Beraterinnen und Berater (vgl. z.B. Hutterer-Krisch 1996). Darüber hinaus ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine normative Orientierung insbesondere innerhalb des „nachhaltigen Lernens“, indem Nachhaltigkeit als Bildungsziel ebenso wie Nachhaltigkeit der Lernprozesse auch für Beratende verbindliche Orientierungen sein können.

Ein weiteres Resultat, dass sich insbesondere aus der Gegenüberstellung von traditionellen psychologischen und erwachsenenpädagogischen Lernkonzepten ergibt, ist die Bedeutung, die der Berücksichtigung von *erwachsenengemäßigem* Lernen zukommt. Hierzu wie auch zur Bedeutung der psychologischen Lernmodelle innerhalb der Erwachsenenpädagogik gibt es unterschiedliche Positionen. So stellt Ludwig fest: „Eine Forschungsperspektive auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns hat keine erwachsenenpädagogische Tradition. Vor dem Hintergrund traditioneller Bildungsverständnisse, die auf eine Vermittlung materialer oder formaler Bildungsziele abstellen, wird Lernen typischerweise als innerpsychische Aktivität und Leistung betrachtet, die dem Bildungsprozess als individuelles Vermögen zugrunde liegt und ihn mit bedingt. Lernen interessiert dann hinsichtlich kognitiver Leistungsfähigkeiten beim Lernenden, die zur Erlangung dieser Bildungsziele erforderlich erscheinen“ (Ludwig 2001, 30). Der Lernbegriff, den Ludwig in der Erwachsenenpädagogik vorfindet, ergibt sich also aus einer an den klassischen Lerntheorien orientierten Vorstellung von kognitiven Vorgängen der „stabilen Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotenzial“ (Zimbardo 1995, 263), wengleich diese nicht immer ungebrochen übernommen wird, sondern an den pädagogischen Begriff der Bildung angebunden ist. Daneben gibt es jedoch – wie erwähnt – auch Lernbegriffe, die an erwachsenenpädagogische Traditionen und nicht an die Lernpsychologie anschließen (vgl. z.B. Tietgens 1999; Arnold 2001; Kade et al. 1999), wengleich sie oft eher wenig bestimmt und ‚explorativ‘ sind in dem Sinne, dass damit auch auf neue, wichtige Forschungszweige (z.B. Biografieforchung, vgl. Tietgens 1999, 136) hingewiesen werden soll. Wegweisend in dieser Richtung sind nach Ansicht des Autors die bereits angesprochenen Konzepte des nachhaltigen Lernens wie auch der Lernkultur der Postmoderne, die beide in besonderer Weise erwachsenenpädagogische Erkenntnis aufnehmen, ohne dabei für (lern-)psychologische Beiträge blind zu sein. Insbesondere wird Lernen hier nicht als ein Fortschreiten vom Einfachen zum Komplizierten konstruiert, dass mit vermeintlich elementaren Lernoperationen bei Kindern anfängt (die sich in der Tat mitunter recht überzeugend mit einer klassisch-behavioristischen Reiz-Reaktions-Terminologie beschreiben lassen) und aus denen heraus das Individuum im Verlauf der Entwicklung durch Kombination und Erweiterung dieser einfachen Operationen zu komplexeren Formen des Lernens gelangt. Holzkamp (1993, 180) argumentiert zu Recht, dass eine Lerntheorie, die in dieser Weise bei den ersten kindlichen Lernvorgängen ansetzt, wenig Aussichten hat, beim Erwachsenen jemals ‚anzukommen‘.

Damit gewinnt auch die Beratung solcher Lernvorgänge eine andere Qualität. Es geht hier um die Beratung Erwachsener in ihrer je eigenen Biografie, mit eigenen Lernstilen, Vorlieben, Abneigungen usw. und unter Berücksichtigung der von diesen identifizierten Lernproblematiken bzw. Zielen. Eine solche Beratung kann nicht den gleichen Maßstäben unterliegen, wie etwa die Hilfe, die Beratungslehrer oder auch Schulpsychologen geben. Auf der einen Seite erfordert sie mehr Rücksicht auf die beim Lernenden bestehenden Muster der Aneignung und anderer lernrelevanter Variablen der Persönlichkeit (die eben individuell gar nicht so variabel sind), auf der anderen Seite begegnet sie einem Individuum mit einer oft erheblichen Erfahrung im Umgang mit Lernproblematiken, welches

über verschiedene Lösungs- wie auch Vermeidungsstrategien verfügt. Diese Strategien müssen im Beratungsprozess ebenso reflektiert werden, wie die Ziele selbst, die in höherem Maße als etwa in der Schule dem Lernenden zur Disposition stehen.

Das Lernen Erwachsener kann aus der Perspektive der Lernberatung als ein subjektbezogener Prozess aufgefasst werden, der unter Einfluss einer biografischen Vergangenheit (mit Vorlieben und Abneigungen sowie individuellen Strategien des Umgangs mit Lernanforderung) erfolgt. Die Subjektivität des Lernens ist eine unhintergehbare Voraussetzung, was insbesondere für die Beratung von Lernenden Konsequenzen hat – Beratung kann nicht in dem Versuch bestehen, Lernerinteressen zu objektivieren, sondern sie muss den Lernenden darin unterstützen, seine Situation in seinem systemischen Zusammenhang zu erschließen und hierin zu adäquaten Lösungen bzw. Formen des Umgangs zu gelangen. Dabei bewegt sich Lernen in der hier vertretenen Auffassung jedoch nicht in einem normfreien Raum. Es gibt eine Orientierung an dem Konzept der Nachhaltigkeit und von Fall zu Fall auch an Organisations- oder Systemnutzen; diese ist allerdings nicht geeignet, ‚richtige‘ von ‚falschen‘ Lernzielen zu unterscheiden, sondern gibt eine Zielperspektive an, innerhalb derer ein konkretes Lernziel nur situativ und bezogen auf das Subjekt betrachtet werden kann. Lernberatung bedeutet, analog zu diesem Lernbegriff, die Unterstützung bei der Vermittlung zwischen äußeren Lernanforderungen und -bedingungen, subjektiven Lernproblematiken und den normativen Orientierung und Kompetenzen des Beratenden und des Klienten.

4 Zur Konstruktion des Beratungsbegriffs

4.1 Entwicklung eines pädagogischen Beratungsbegriffs

Der Begriff Beratung hat Konjunktur. Von wirtschaftlichen Feldern wie der Unternehmens- und Organisationsberatung, Berufsberatung etc. über das Gesundheitswesen (etwa Ernährungsberatung) bis zu sozialen Bereichen (beispielsweise Familien-, Erziehungsberatung) gibt es eine Fülle von institutionalisierten Angeboten. Diese Beratungsmöglichkeiten passen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage einer Gesellschaft, die je nach Zusammenhang und theoretischem Standpunkt als Risikogesellschaft (Beck 1986), Wissensgesellschaft (z.B. Bell 1979, zit. n. Stock et al. 2000, 7) und Weiterbildungsgesellschaft (Arnold und Gieseke 1999a,b) bezeichnet wurde. Wenngleich diese Bezeichnungen jeweils Unterschiedliches meinen, ist ihnen gemeinsam, dass sie Formen der *Individualisierung* akzentuieren. Die Risikogesellschaft wird dadurch charakterisiert, dass sich existenzielle Risiken nicht gesellschaftlich beherrschen lassen, dass „die durch die Neuerungs-dynamik hervorgerufenen sozialen, politischen, ökologischen und individuellen Risiken sich zunehmend den Kontroll- und Sicherungsinstitutionen der Industriegesellschaft entziehen“ (Beck 1993, 35). Diese Gesellschaft verweigert die Übernahme von Verantwortung für bestimmte Risiken (vgl. ebd., 44), die also an die Akteure eines Subsystems zurückgegeben werden. Aus der Perspektive des Supersystems findet hier Individualisierung statt, indem die Akteure einer tiefer liegenden Ebene für zuständig erklärt werden. Noch deutlicher als bei Becks Risikogesellschaft verbindet sich mit den Begriffen Wissens- und Weiterbildungsgesellschaft ein Risiko des Einzelnen, das zu beherrschen etwas mit Lernen zu tun hat. Beide nehmen unter anderem die Bedeutung in den Blick, die Wissen bzw. Weiterbildung für den Einzelnen haben, Wissen in seiner „Gebundenheit an die Person“ (Stock et al. 2000, 8) und Weiterbildung beispielsweise in der kritischen Formulierung vom individuellen „Zwang zum lebenslangen Lernen“ (Wittpoth 1998). Dabei dringt der Risikofaktor (mangelnder) Bildung und Qualifikation im Lichte der international geführten Debatte um Schulleistungen in jüngster Zeit verstärkt in den Blick der Öffentlichkeit (vgl. Baumert et al. 2001; OECD 2001; Ackeren und Klemm 2000; Pätzold 2002). Indem empirisch nachgewiesen wurde, dass es Unterschiede in der Leistungsfähigkeit von Bildungsangeboten und Bildungssystemen gibt, wächst auch die Sensibilität dafür, dass mit der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Bildungsangebot mehr Konsequenzen – beispielsweise hinsichtlich der Qualität oder der Verwertbarkeit – verbunden sein können, als bisher angenommen. Ein Beispiel hierfür liefert die öffentliche Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie (Baumert et al. 2001); insbesondere die Ergebnisse von PISA-E, der bundesländervergleichenden Ergänzungstudie (Baumert et al. 2002), relativieren die bisher vorausgesetzte Gleichwertigkeit der schulischen Bildungsangebote der Länder und delegieren damit die Beurteilung über die Einhaltung der Mindestqualität staatlicher Bildungsangebote an den Einzelnen.

In dem Maße, in dem Verantwortung individualisiert wird, wächst der Anspruch, Entscheidungen in den entsprechenden Bereichen autonom zu treffen, und so wächst der Bedarf an Beratung. Dem Individuum, das die Folgen einer Entscheidung selbst zu tragen hat, kann nicht zugemutet werden, sich diese Entscheidung von anderen Instanzen vorschreiben zu lassen. Im Gegensatz zum traditionellen Angestellten, der sich beispielsweise einer durch die unternehmerische Weiterbildungs-

planung dekretierten Teilnahme unterwerfen musste (und konnte), weil die Verantwortung für seinen Einsatz und seine Karriere innerhalb des Unternehmens kaum in seiner Hand lag, muss der „Arbeitskraft-Unternehmer“ (Pongratz 2001) mit seiner Arbeitskraft und seinen sonstigen Ressourcen selbst haushalten, hat also gleichzeitig die Freiheit und die Verantwortung, beispielsweise über Ausmaß und Richtung seiner Weiterbildungsaktivitäten zu entscheiden¹. Beratung wendet sich nun ganz allgemein an Individuen, die einerseits der Notwendigkeit (und nicht selten auch dem Selbstverständnis) nach Entscheidungen treffen müssen, die nicht an eine übergeordnete (möglicherweise kompetentere) Ebene abgetreten werden können und deren Folgen sie selbst verantworten müssen, die andererseits jedoch von der Expertise von Fachleuten profitieren möchten, die in dem speziellen Entscheidungsfeld besonders kompetent sind oder in der Lage sind, sie – etwa aufgrund spezifischer Beratungsmethoden – bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen. Mitunter möchten sie darüber hinaus an der Autorität der ‚Ratgeber‘² partizipieren, etwa um anderen gegenüber Entscheidungen als sachlich notwendig zu legitimieren, in der Ökonomie beispielsweise im Rahmen von Maßnahmen zum Personalabbau. Diese Eigenschaften des Beratungsbegriffes sollen in einer Arbeitsdefinition zusammengefasst werden:

Beratung ist die zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann – möglicherweise unter Beteiligung des Beraters – vom Ratsuchenden implementiert werden können. Dabei verbleibt die Verantwortung für das Resultat beim Ratsuchenden, er verantwortet also selbst, wie er mit dem Rat umgeht. Ebenso kommt dem Beratenden keine Entscheidungskompetenz zu.³

Zu den gesellschaftlichen Entwicklungen, die den Rahmen für die Etablierung eines derartigen Beratungskonzeptes bilden, gibt es in der Pädagogik korrespondierende Veränderungen. Die Verantwortlichkeit für den Lernprozess wird in wachsendem Maße bei den Lernenden verortet, insbesondere bei erwachsenen Lernern. Dieses Prinzip kommt vor allem im „selbstgesteuerten Lernen“ (vgl. z.B. Knowles 1975; Neber 1978; Weinert 1982; Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, siehe auch Kap. 2.2.3) zum Tragen. In dem gleichen Zusammenhang wird auch von „selbstverantwortlichem“ (z.B. Schneewind 1980, 43) oder „eigenverantwortlichem“ (z.B. Kahl und Unruh 1993) Lernen gesprochen. Während die Debatte um selbstgesteuertes Lernen die Verlagerung von Verantwortung auf die Lernenden aus einer eher mikrodidaktischen Perspektive in den Blick nimmt, wird sie in einer umfassenderen, makrodidaktischen Sicht im Rahmen des „Wandels der Lernkulturen“ (vgl. Kap. 2.2.2) beschrieben.

Auch mit konkretem Bezug auf die Erwachsenen- und Weiterbildung wird ein Wandel der Rolle der Lehrenden beschrieben, der „im Hinblick auf eine stärkere Selbstverantwortlichkeit der Lernenden“ (Arnold et al. 2000, 15) erfolgt und auf Kompetenzen „der Bildungsberatung und Bedarfsermittlung, des Lernarrangements mit unterschiedlichen Medien, der Lernberatung und Supervision“ (ebd.) aufbaut, wie es im Forschungsmemorandum zur Erwachsenenbildung heißt.

Im Folgenden soll der Begriff der Beratung auf Grundlage der Ergebnisse verschiedener relevanter Disziplinen detailliert entfaltet werden, um dann auf pädagogische Kontexte angewandt werden

¹ Diese Verbindung von individueller Verantwortung und Entscheidungsfreiheit ist ein Charakteristikum des Erwachsenendaseins, während Kinder und Jugendliche mit Einschränkungen in beiden Bereichen leben müssen. Insofern ist die staatlich geförderte berufliche Weiterbildung im Rahmen des SGB III zum Teil problematisch, da sie mitunter eine faktische Teilnahmeverpflichtung bedeutet, obwohl das Risiko der Teilnahme individuell bleibt (siehe auch Schäffer 2001).

² Die Begriffe Berater und Ratgeber werden in der Alltagssprache (und auch in dieser Arbeit) synonym verwandt. Mit dem Wort Ratgeber wird – im Unterschied zu Berater – sprachlich stärker der Aspekt betont, dass ein Ratgeber den Ratsuchenden mit etwas (in diesem Falle immateriellen) ausstattet. Zu dieser Bedeutung siehe auch Kap. 4.2.1.

³ In vielen Definitionen von Beratung wird das Prinzip der Freiwilligkeit betont (vgl. beispielsweise Volk-von Bialy 1991, 46, Reimann 1997, 74, Posse 1998, 6). Es ist in dieser Definition implizit enthalten, da aus einer nicht-freiwilligen Beratung folgt, dass die Verantwortung nicht ausschließlich beim Ratsuchenden verortet werden kann.

zu können. Ausgangspunkt ist der allgemeinsprachliche Beratungsbegriff und dessen etymologische Herkunft, hinzu kommen Aspekte, die aus der Literaturgattung des Ratgebers abgeleitet werden können.

Anschließend sollen Beratungsbegriffe aus psychologischen, pädagogischen und sozialpädagogischen Kontexten untersucht werden, auch wenn eine exakte Trennung dieser Bereiche nicht immer möglich ist. Zweifellos entstammt die Mehrzahl der wissenschaftlichen Beratungskonzepte psychologischen Schulen. Sie sind jedoch vielfach in pädagogische und sozialpädagogische Kontexte aufgenommen und dort weiterentwickelt worden. Man könnte versuchen, analytisch zwischen psychologischen, sozialpädagogischen und pädagogischen Beratungskonzepten zu unterscheiden, würde jedoch auf dementsprechende systematische Probleme stoßen. So ist die Individualpsychologie Alfred Adlers ein tiefenpsychologisches Konzept. Jedoch ist bereits Adler selbst vielfach in Erziehungsberatungsstellen und Schulen tätig gewesen und hat sein Konzept ausdrücklich auch auf Erziehungs- und Bildungsprozesse bezogen, was es in die Nähe der Pädagogik rückt. Sein Schüler Dreikurs war ein Vertreter pädagogischer Psychologie mit deutlichem Bezug zur Schulpädagogik, ebenso dessen Schüler Hans Josef Tymister, der eine bedeutende Rolle für die Verbreitung des Konzepts der individualpsychologisch-pädagogischen Beratung (vgl. Tymister 1990) in Deutschland durch seine Lehr- und Beratungstätigkeit an der Universität Hamburg einnahm. Ebenso hat Carl Rogers mit dem Konzept der nicht-direktiven Beratung nicht nur starken Einfluss auf die Pädagogik und die Sozialpädagogik genommen (vgl. z.B. Alterhoff 1983), sondern sich auch selbst zu pädagogischen Themen geäußert⁴ (z.B. Rogers 1974). Die pädagogische Relevanz der nicht-direktiven Beratung wurde auch durch Thomas Gordon herausgearbeitet (Gordon 2000, 278ff), der sich auf Rogers bezieht.

Zu den psychologischen Aspekten treten Beiträge anderer Wissenschaften sowie interdisziplinäre Konzepte, die in pädagogische Beratungskonzepte integriert werden, insbesondere die Systemtheorie und der Konstruktivismus (vgl. Arnold und Pätzold 2003b)⁵. Auch für die sozialpädagogisch orientierten Beratungsfelder wurden inzwischen spezifische Formen von Beratung auf Basis verschiedener wissenschaftlicher Konzepte (beispielsweise klientenzentrierte Beratung, systemische Beratung etc.) entwickelt. So werden im Folgenden nach den allgemeinsprachlichen Aspekten die genannten Beratungskonzepte, nicht-direktive Beratung und das Konzept der Individualpsychologie, sowie das Konzept der Kurztherapie und die systemische Therapie und Beratung vorgestellt. Hierbei wird versucht, aus den umfangreichen Theoriemodellen jeweils diejenigen Aspekte herauszugreifen, die für die Betrachtung von Beratung von besonderer Bedeutung sind, insofern können die entsprechenden Abschnitte nicht den Anspruch erheben, eine vollständige Einführung in die jeweiligen Konzepte zu geben.

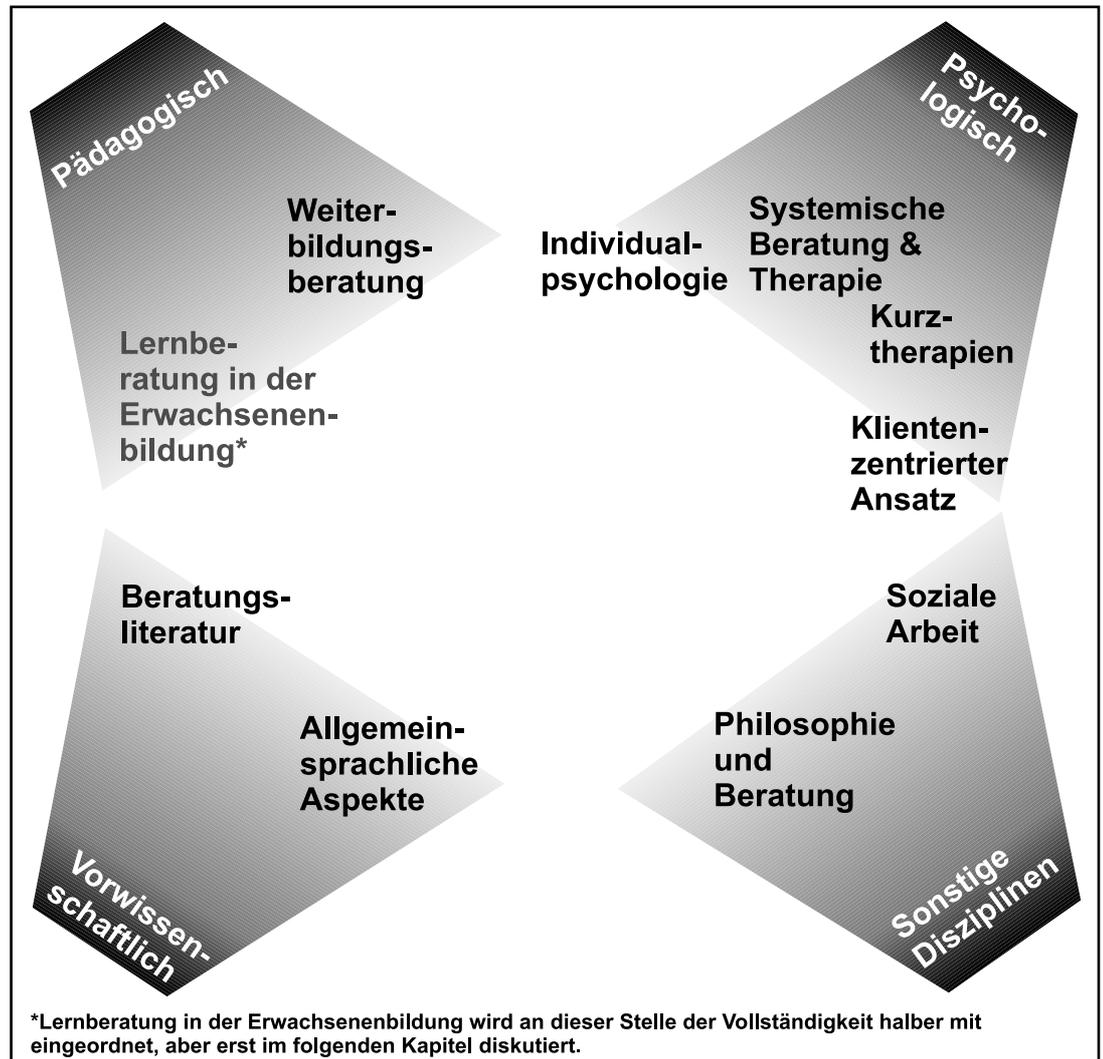
Drei weitere disziplinäre Zugänge erscheinen überdies geeignet, das Bild abzurunden. Zu nennen sind die soziale Arbeit als eine Disziplin, die in besonderer Weise auch zur Beratung qualifizieren soll; ferner die Weiterbildungsberatung, die – wie eingangs angesprochen – über eine längere Tradition verfügt und insbesondere deshalb eine Rolle spielt, weil sie als pädagogische Beratungsaufgabe einen Bezug zur Lernberatung hat, von dieser jedoch deutlich unterschieden werden kann (tatsächlich fassen manche Konzepte der Weiterbildungsberatung Lernberatung als eine ihrer Teilaufgaben auf). Schließlich soll eine philosophische Dimension berücksichtigt werden: Die Sprachphilosophie und hier insbesondere der prominente Ansatz der diskursiven Ethik liefern in sprachtheoretischer Hinsicht, aber auch mit Bezug auf andere Aspekte, wie etwa Hierarchien in Beratungsbeziehungen, ein hoch entwickeltes Konzept der verbalen Auseinandersetzung (mit deutlichem Bezug zur Beratung), hinter das ein Modell von Beratung keinesfalls zurückfallen darf. Abbildung 4.1 gibt einen

⁴ Zu Überlegungen, warum gerade die Vertreter der humanistischen Psychologie eine besondere Nähe zur Pädagogik aufweisen, siehe auch Kap. 4.3.1

⁵ Der Erziehungswissenschaftler Rolf Huschke-Rhein fasst die Pädagogik schlechthin als „Beratungswissenschaft“ auf (Huschke-Rhein 1998), wenngleich sein Beratungsverständnis eher allgemein ist und sich nicht direkt auf die hier thematisierten Beratungskonzepte beziehen lässt.

Überblick über die verschiedenen Quellen, die in diesem Kapitel herangezogen werden. Auf dieser Grundlage können im Unterkapitel 4.4 die verschiedenen Aspekte des Beratungsbegriffs (etwa Struktur, Kompetenzen usw.) analysiert werden, um so ein Raster zu gewinnen, in das vorfindliche Beratungsbegriffe eingeordnet werden können.

Abbildung 4.1: Vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Zugänge zum Beratungsbegriff



4.2 Außerwissenschaftliche Beratungskonzepte

4.2.1 Allgemeinsprachliche Aspekte von Beratung

Das im Deutschen geläufige Substantiv *Beratung* setzt sich aus der Vorsilbe *be* und dem Verb *raten* zusammensetzen, beide tauchen auch in einer Fülle anderer Fügungen auf. Das Präfix *be* bedeutet ursprünglich eine räumliche Beziehung (vgl. *bei*), nämlich die Richtung eines Vorgangs, und taucht im Deutschen vor allem dort auf, wo ein intransitives Verb (z.B. *fallen*, *glücken*) transitiv (*befallen*, *beglücken*) verwendet werden soll (vgl. Drosdowski 1998, 68). Das Verb *raten* und das korrespondierende Substantiv *Rat* leiten sich ursprünglich vom althochdeutschen Substantiv „red(i)a, radia ‚Rechenschaft; Vernunft, Verstand; Rede und Antwort, Gespräch, Erzählung, Sprache‘“ (ebd., 577) ab. Unter dem altgermanischen *rāt* wurden ursprünglich die „Mittel, die zum Lebensunterhalt notwendig sind“ (ebd., 572) verstanden, diese Bedeutung ist heute noch in Fügungen wie *Vorrat* vorfindlich. *Rat* drückte aber – wie auch das Verb *raten* – auch eine hierarchische Beziehung aus; die Gebrüder Grimm definieren es in seiner althochdeutschen Form als „alles, was für die leibliche fürsorge und die nahrung ihrer geschlechtsgenossen von seiten des geschlechtsherrn [...] anzuschaffen und zu gewähren war“ (Grimm und Grimm 1893, Sp. 157). Hieraus entwickelte sich die verbale Bedeutung der Beschaffung des Notwendigen (die in der ursprünglichen Bedeutung von *heiraten*, das Haus versorgen, weiterlebt). Hieran schließt die Verwendung von *Rat* im Sinne von „gutgemeinter Vorschlag, Unterweisung, Empfehlung“ Drosdowski (1998, 578) an, gleichzeitig entstammt der Bedeutung von *Rat* als Versorgung durch einen Herrscher jedoch auch ein Element der Fürsorge, „*rat* war ferner schutz, hilfe, vorsorge, förderung, die dem geschlechtsoberhaupte oblag“ (Grimm und Grimm 1893, Sp. 158) und die auch die Form von „anweisung und belehrung“ (ebd., Sp. 161) annehmen konnte. Parallel entwickelte sich die reflexive Bedeutung des *Rates* als sich beratende Versammlung, die sich in den institutionellen Bezeichnungen *Stadtrat*, *Gemeinderat* (auch: *Klassenrat*) etc. wiederfindet. Bemerkenswert ist, dass die heutige Verwendung von *Rat*, *raten* und den Abkömmlingen dieser Begriffe einerseits auf die Untersuchung eines nicht hinreichend bestimmten Sachverhaltes verweisen (*Ratespiel*, *Rätsel* – auch das englische *read* ist gleicher Abstammung und bedeutet ursprünglich „(Runen) deuten“ (ebd.), andererseits die Kompetenz einer verbindlichen Entscheidungsinstanz (*Stadtrat*, *Ratsherr*) und schließlich einen Vorrat bzw. eine Bevorratung bezeichnen. Erkennbar ist durch die Begriffsgeschichte hindurch das kommunikative Element (vgl. den Ursprung in *Rede*). Unklar ist, ob dieses seinerseits aus dem lateinischen *ratio* entlehnt wurde (vgl. Drosdowski 1998, 578).

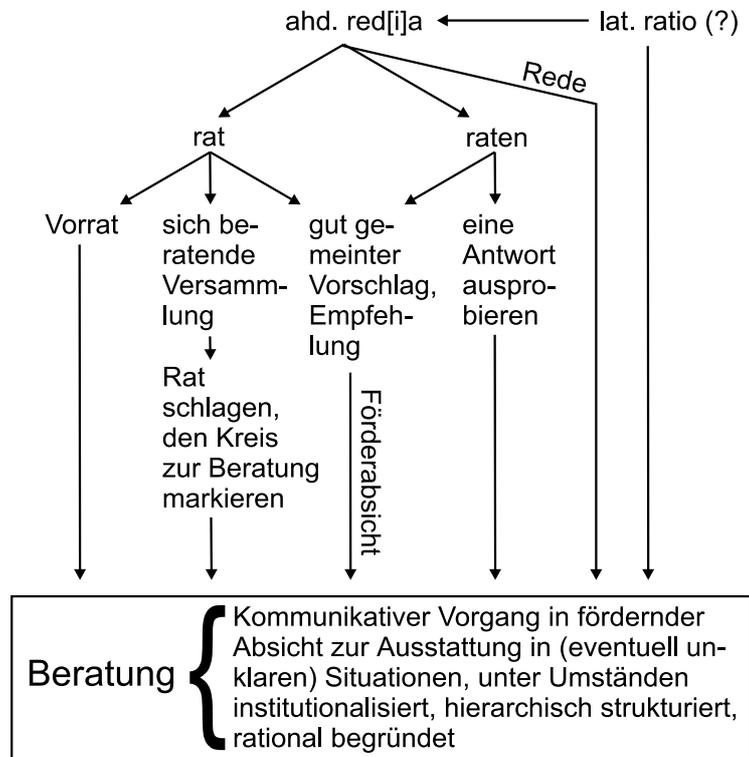
Unter Berücksichtigung der Begriffsetymologie kann Beratung rekonstruiert werden als ein Vorgang, der mit einer Förderabsicht verbunden – und womöglich auf rationaler Grundlage – kommunikativ erfolgt, zur Ausstattung in einer vielleicht unklaren Situation dient und unter Umständen durch ein dazu berechtigtes Gremium oder eine hierarchisch höhergestellte Person erteilt wird (vgl. Abb. 4.2). Die etymologische Rekonstruktion des Beratungsbegriffs kann mit der Arbeitsdefinition kontrastiert werden. Auf diese Weise werden Teile der Arbeitsdefinition gerechtfertigt, es werden aber auch Widersprüche sichtbar, die benannt werden müssen, um etwaigen Kollisionen mit dem Alltagsbegriff der Beratung wie auch Beratungsbegriffen anderer Bezugswissenschaften zu entgehen (etwa betonen viele Beratungskonzepte das Professionalisierungselement dergestalt, dass Beratungskompetenz nur auf dem Wege einer geregelten Aus- oder Weiterbildung erworben werden kann – hier spielen rationale Grundlagen und die Legitimation eines Rates eine Rolle). Für die weitere Betrachtung sollen also folgende Elemente herausgehoben werden:

- Beratung ist ein kommunikativer, sprachvermittelter Vorgang.
- Beratung zielt auf Empfehlungen bzw. Antworten ab⁶.

⁶ In der Untersuchung elaborierter Beratungskonzepte wird im Folgenden deutlich werden, dass diese Antworten nicht un-

- Beratung ist mit einer Förderabsicht verbunden.
- Beratung bewegt sich in einem Möglichkeitsraum, d.h. mehrere Antworten sind möglich, und sie hat Versuchscharakter.
- Beratung soll soweit als möglich nachhaltig sein in dem Sinne, dass sie einen ‚Vorrat‘ auch zur Bewältigung zukünftiger Situationen liefern soll.

Abbildung 4.2: Etymologische Rekonstruktion des Beratungsbegriffs



Der Beratungsbegriff, der hier rekonstruiert worden ist, lässt sich nicht ohne weiteres in andere Sprachen übersetzen: „*rat* gehört mit seinem verbum *raten* zu denjenigen alten gemeingermanischen wörtern, welche, da ihnen sicher vergleichbares in den verwandten sprachen nicht zur seite steht, eigenthümlichem germanischem leben ihre bildung und bedeuthung verdanken“ (Grimm und Grimm 1893, Sp. 157). Dieses „eigenthümlich germanische“ soll freilich nicht als eine besonders hervorragende Lebensweise betrachtet werden, aber es ist tatsächlich eine Beziehung zwischen der hierarchischen Struktur der Bevölkerung im deutschen Sprachraum und der besonderen Bedeutung des „Rates“ erkennbar, etwa im Vergleich zu griechischen und römischen Staatsformen. Diese Besonderheit ist nicht nur sprachgeschichtlich interessant, sie bringt auch mit sich, dass dem Begriff Beratung direkte Entsprechungen in anderen Sprachen fehlen, was bei der Berücksichtigung fremdsprachiger pädagogischer Beratungskonzepte mitunter Schwierigkeiten bereiten kann. So wird das

bedingt durch den ‚Ratgeber‘ gegeben werden müssen.

Verb beraten im Englischen üblicherweise mit *advise* wiedergegeben, im Schulbereich ist jedoch oft von (personel) counselling die Rede (vgl. Martin 1980, 78). Wenngleich beide Begriffe verwendet werden, sind die Aussichten, sie trennscharf voneinander unterscheiden zu können, gering. Auch die deutschsprachige Begrifflichkeit weist entsprechende Parallelverwendungen auf, etwa in dem oben erwähnten Begriffsfeld „selbstgesteuertes Lernen“. Die Wörter *advice* (Substantiv) bzw. *advise* (Verb) stammen vom lateinischen *videre* (*sehen*) ab, sind also inhaltlich, wenngleich nicht etymologisch, mit *Hinweis* verwandt. *Counsel* stammt wie das französische *conseiller* vom lateinischen *concilium* (*Verbindung, Zusammenkunft*), steht also dem Rat als Institution näher. Faktisch überschneidet sich die Bedeutung beider Begriffe erheblich.

4.2.1.1 Zusammenfassung

Aus der etymologischen Betrachtung der Beratungsbegriffs ergeben sich für die weitere Untersuchung folgende Feststellungen: Die Alltagssprache verwendet das Wort Rat in verschiedenen Bedeutungen, die alle auch mit dem Begriff Beratung assoziiert werden können. Insbesondere findet sich hier nach wie vor als Nebenbedeutung die Vorstellung, jemanden mit etwas auszustatten. Diese verschiedenen Bedeutungsbereiche finden sich in den nachfolgend vorgestellten Beratungskonzepten wieder. Weitere Merkmale des Begriffs Beratung sind die Sprachbezogenheit, die Orientierung auf Antworten und Förderung und die Ergebnisoffenheit. Bei der Berücksichtigung fremdsprachiger Quellen ist weiterhin zu berücksichtigen, dass es, etwa im Englischen, Französischen oder Italienischen für den Begriff Beratung keine direkte Übersetzung gibt.

4.2.2 Ratgeberliteratur

Die Bedeutung von Ratgeberliteratur im Sachbuchbereich lässt sich auf verschiedene Weise ermesen. Man kann mit Karlheinz Geißler die „Höhe der ausliegenden Bücherstapel“ (Geißler 2000, 45) als Indikator heranziehen oder mit Christa Berg zu dem Ergebnis kommen, dass mit einem allgemein steigenden Beratungsbedarf auch die Zahl der medienvermittelten Angebote wächst (vgl. Berg 1991, 713) und dass Bücher in diesem Bereich zweifellos eine wichtige Position einnehmen. Neben der Zahl der Neuerscheinungen⁷ sind es allerdings vor allem auch Höhe und Zahl der Auflagen, die die Nachfrage an Ratgebern illustrieren. Hier überrascht mitunter, dass bereits für frühere Jahre ein hohes Interesse an derartigen Büchern festgestellt werden kann. So wurden von Rudolph Zacharias Beckers volksaufklärerischem Ratgeber „Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute“ vom Erscheinen 1788 bis zum Ende des 18. Jahrhunderts etwa 150.000 Exemplare abgesetzt (vgl. Kade et al. 1999, 37). Auch im Bereich der Erziehung, der im Folgenden noch genauer betrachtet werden soll, erzielten Bücher wie Adolf Matthias' Ratgeber „Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin“ (vgl. Keupp 1998, 13) etliche Auflagen⁸.

4.2.2.1 Begriffsbestimmung

Die Ratgeberliteratur ist dem Bereich der Sachbücher zuzuordnen. Innerhalb dieser Gruppe „stellen Ratgeber eine Unterform derjenigen Bücher dar, in denen es nicht nur um Wissen im Allgemeinen geht, sondern um in irgendeiner Form verwertbares Wissen“ (Höffer-Mehlmer 2001, 155, vgl. auch Bantel 1990, 403). Ratgeberliteratur erscheint in allen denkbaren Bereichen des menschlichen Handelns, Oelkers spricht von der „Allzuständigkeit“ (Oelkers 1995, 82) der Ratgeberliteratur. Im

⁷ Das „Verzeichnis lieferbarer Bücher“ listet unter den Titelworten „Berater“ und „Beratung“ zwischen 1000 und 1900 Titel (Recherche bei www.buchhandel.de vom 29.7.2003).

⁸ Dieses Situation ist keineswegs auf Deutschland beschränkt. Der Erziehungsratgeber „Baby and Child Care“ von Benjamin Spocks erzielte seit seiner Erstauflage allein in der amerikanischen Fassung bis 1985 über 30 Millionen Exemplare (vgl. Oelkers 1995, 94).

Folgenden sollen exemplarisch und aufgrund des besonderen Bezuges zur Erziehungswissenschaft die Erziehungsratgeber betrachtet werden, deren Tradition bis in die Antike zurückreicht. Waren mit diesem Genre früher vor allem Eltern angesprochen (vgl. ebd., 156), so wendet es sich in jüngerer Zeit verstärkt auch an andere mit Erziehungsaufgaben befasste Personen. Insbesondere gibt es eine größere Zahl von Ratgebern zu Erziehungsproblemen, die sich an Lehrerinnen und Lehrer richten. Zu nennen wären hier etwa Bestseller wie die „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (Gordon 2000, mittlerweile in der 17. Auflage) oder „Disziplin ohne Tränen“ (Dreikurs und Cassel 1995). Daneben gibt es Bücher mit zum Teil recht markigen Titeln (Kreter 2002: „Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung“ oder Pfefferkorn 1996: „Wie man Schüler zwiebelt“), die dennoch mitunter ein höheres Niveau auszeichnet, als die – dem Zeitgeist entsprechenden – Titel erwarten lassen. Offenkundig gibt es auch für pädagogisches Fachpersonal einen Beratungsbedarf, der nicht durch das Angebot an Fachliteratur abgedeckt wird.

4.2.2.2 Dauerhaftigkeit der Inhalte

Ein bemerkenswertes Merkmal der Ratgeberliteratur besteht in der Dauerhaftigkeit ihrer Inhalte. Während man damit rechnen sollte, dass ein von gesellschaftlicher Veränderung so direkt betroffener Bereich wie der der Erziehung eine regelmäßige Revision der Inhalt zwangsläufig mit sich bringen müsste, zeigt sich, dass bestimmte ‚Klassiker‘ der Ratgeberliteratur über Jahrzehnte Bestand haben und dabei millionenfache Auflagen erreichen können. Tatsächlich sind deren Inhalte also durchaus dauerhaft und können an wechselnde gesellschaftliche und ideologische Strömungen angepasst werden. Eindrucksvolle und zugleich erschreckende Beispiele hierfür liefern Werke wie „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ von Johanna Harrer. 1934 von der überzeugten Nationalsozialistin erstmalig veröffentlicht, erschien es nach dem Ende des NS-Regimes unter dem Titel „Die Mutter und ihr erstes Kind“ in mehreren überarbeiteten Auflagen weiter und wurde auch in den 80er-Jahren noch verlegt. Insgesamt ist von einer millionenfachen Auflage auszugehen.⁹ Diese Kontinuität zeigt zweierlei. Zum einen gibt es offensichtlich ein Interesse an der Darstellung besonders stabiler Motive aus der pädagogischen Tradition, etwa in den von Berg (1991, 712ff) angesprochenen Bereichen der Reproduktion von Geschlechtsstereotypen, der ‚bürgerlichen Tugenden‘ und des Gehorsams. Die Wiederauflage eines im Nationalsozialismus populären Erziehungsratgebers zeigt dabei auf beklemmende Weise das Bedürfnis nach stabilisierenden Elementen im Bereich der Erziehung, das sich gleichzeitig auf institutioneller Ebene in der Phase der bildungspolitischen Restauration (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 23ff) zeigte. Auch heute scheint es so, dass den Verunsicherungen der Modernisierung im Erziehungsbereich zumindest zum Teil durch einen Rückzug auf sehr traditionelle Positionen begegnet wird. „Die Sehnsucht nach einer Überwindung der als Zerrissenheit erlebten Pluralisierung, der ‚ontologischen Bodenlosigkeit‘ der Moderne, ist offensichtlich riesengroß“ (Keupp 1998, 17). Diesem Bedürfnis kommt entgegen, dass Ratgeberliteratur nicht dem abwägend-argumentierenden Stil von Fachbüchern folgt. Kontroverse Bereiche werden oft entweder gänzlich ausgeklammert oder die Kontroverse wird nicht als solche herausgearbeitet bzw. für den konkreten Gegenstand als nicht relevant betrachtet. Dort, wo der Autor davon ausgehen muss, Deutungen des Lesers massiv in Frage zu stellen, wird dies oft vorbereitet, etwa durch stilisierte Warnungen, dass nun ‚mit einem verbreiteten Missverständnis aufgeräumt werde‘, oder durch die kontrollierte Erzeugung von Differenz. Kreter beispielsweise bereitet die Relativierung des populären sozial-integrativen Unterrichtsstils dadurch vor, dass sie das Scheitern dieses Stils in einer und seinen Erfolg in einer anderen Klasse gegenüberstellt (vgl. Kreter 2002, 8ff). Indem eine Verhaltensweise, die viele der Adressaten vermutlich als richtig eingeschätzten, als nur manchmal wirksam dargestellt wird, knüpft die Autorin an den

⁹ Die genaue Höhe der Gesamtauflage ist aufgrund der verschiedenen Verlage und Ausgaben nicht leicht zu bestimmen. Eine Ausgabe von 1958 (Verlag Gerber, München) trägt jedoch bereits den Hinweis „815.-834. Tsd.“.

mutmaßlichen Deutungen der Leser an, um sie dann vorsichtig zu relativieren. Durch inhaltliche und stilistische Merkmale wird also eine gewisse Sicherheit geschaffen, die dem Leser klare und eindeutige Antworten in einem ihm bisher undurchsichtigen Feld bietet und, wo notwendig, neue Bereiche behutsam erschließt.

Damit ist ein Weg beschrieben, der es ermöglicht, auch skeptische Adressaten von Ratgeberliteratur gegebenenfalls mit neuen Ansichten zu konfrontieren. Denn neben den dauerhaften – konservativen – Inhalten finden sich selbstverständlich auch Ratgeberbücher, die empfehlen, in der Erziehung neue Wege zu gehen und überkommene Konzepte in Frage stellen. Ein Beispiel stellt Thomas Gordons bereits erwähnte „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (Gordon 2000) dar, die beispielsweise unter anderem darauf abzielt, dem verbreiteten Bedürfnis nach Kontrolle in Erziehungsprozessen ein partnerschaftlicheres Modell gegenüberzustellen.

4.2.2.3 Erkenntnisquellen, Stil und Ansprache in der Ratgeberliteratur

Die Autoren von Erziehungsratgebern sind oft Lehrer, Erzieher und Eltern, neuerdings gibt es verstärkt Veröffentlichungen von Psychologen¹⁰ (vgl. hierzu und zu einer Typologie der Ratgeberliteratur Höffer-Mehlmer 2001, 157). Die Bücher selbst bieten oft eine Mischung aus alltagspraktischem, berufspraktischem und wissenschaftlichem Wissen, die sie signifikant von anderen Büchern unterscheidet. Im Gegensatz zur Fachliteratur werden die *Erfahrung* und die *Motivation* der Autoren bei Ratgebern häufig an zentraler Stelle explizit thematisiert. Hierin ist ein Abgrenzungskriterium zwischen beiden Bereichen zu sehen. Während bei wissenschaftlichen Werken vor allem die Orientierung an Standards wissenschaftlichen Arbeitens als Gewähr für inhaltliche Richtigkeit eingesetzt wird, sind persönliche Erfahrung und Betroffenheit häufige Legitimationsquellen in der Ratgeberliteratur. Die Einleitung von Kreter (2002, 7) beginnt beispielsweise mit dem Satz: „Als LehrerIn und Mutter habe ich die Entwicklungsschritte junger Menschen im Laufe eines langjährigen Berufs- und Privatlebens in Gemeinschaft mit Kindern beobachten können“. Es folgen weitere biografische Anmerkungen, die die Genese der im Buch dargestellten Haltung zu Erziehungsfragen transparent machen und gleichzeitig legitimierend wirken, indem sie ausführen, wie die Autorin reflektiert mit Wegen und Irrwegen des eigenen Erlebens umgegangen ist und auf diese Weise eine abgeklärte und dennoch engagierte Haltung zum Thema Erziehung gewonnen hat. In anderen Ratgebern finden sich ähnliche Formulierungen, die bereits im Vorwort auf die praktische Erfahrung des Autors verweisen¹¹. Der Erfahrungsschatz, auf den sich der Rat gründet wird, wird allerdings nicht unbedingt als Gegensatz zur wissenschaftlichen Erkenntnis dargestellt sondern diese wird als zusätzliche Begründungsquelle von Fall zu Fall herangezogen – wobei jedoch ein ‚Primat der Erfahrung‘ zu beobachten ist. Wissenschaftliche Ergebnisse stützen gelegentlich die Argumentation, immer wieder wird jedoch auch deutlich gemacht, dass im Zweifelsfalle dem berufs- und alltagspraktische Wissen höhere Bedeutung beigemessen wird: „In unserem Beruf sind wir Tag für Tag [...] mit

¹⁰ Bemerkenswerterweise sind nur sehr wenige Ratgeber von Wissenschaftlern verfasst. Das war im Bereich der Pädagogik nicht immer so. Viele der wichtigen Persönlichkeiten der Geschichte der Pädagogik haben Ratgeber verfasst – Berg (1991, 712) nennt als Beispiele Basedow, Campe, Pestalozzi und andere. Aber bereits im 19. Jahrhundert reißt die Tradition der Ratgeberschriften aus der Feder bedeutender Pädagogen ab. „Das systematisch ambitionierte Nachdenken über Erziehung riskiert in der Sorge, als Rezeptologie missverstanden zu werden, den konkreten Erziehungsratschlag offenbar nicht mehr“ (ebd.), sodass sich eine Aufteilung der pädagogischen Literatur in sehr reflektierte, aber gleichzeitig oft praxisferne Fachbücher einerseits und pädagogische Ratgeber von Praktikern mit geringer Anbindung an die Wissenschaft andererseits abzeichnet.

¹¹ Z.B. Meidinger (2000, 7): „In das Buch sind meine vielfältigen, in über zwanzig Jahren schulpädagogischer Arbeit gesammelten Erfahrungen eingeflossen“; Gordon (2000, 15): „Wäre ich nicht mit den Konflikten einiger ganz besonderer Kinder und junger Leute konfrontiert worden, so hätte ich dieses Buch sicher nie geschrieben. Eltern brachten ihre Kinder in meine Sprechstunde in der Hoffnung, dass ich sie ‚zurechtbiege‘ [...]. Obwohl ich selten derartig unrealistische Resultate erzielte, konnte ich – dank meiner Ausbildung als Schulpsychologin und Psychotherapeut – zu den meisten dieser Kinder eine außergewöhnliche Beziehung herstellen [...]“.

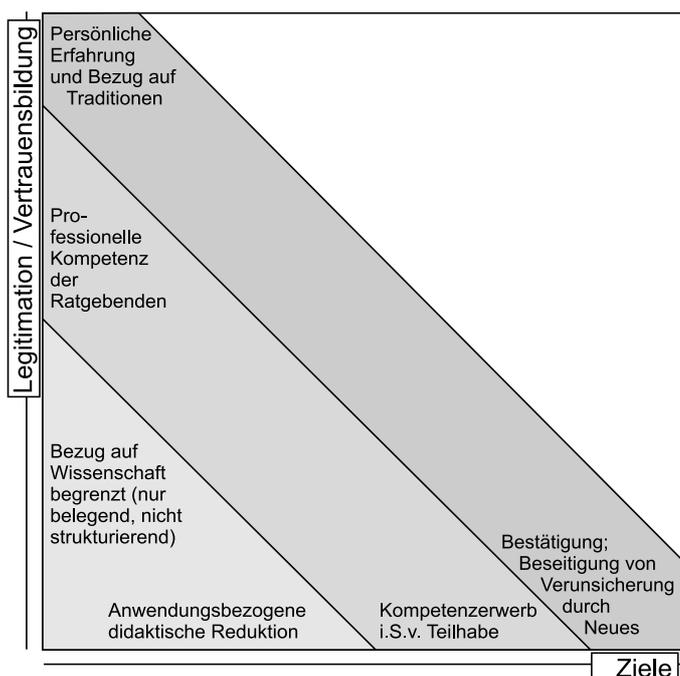
einem schier unendlichen Spektrum von allzu menschlichen Verhaltensweisen konfrontiert. Zu deren Beantwortung reicht unser von Knigge bis Hartmut von Hentig angelesenes und verinnerlichtes freundliches Potenzial allein nicht aus. [...] Was allerdings getan werden kann, davon steckt noch unter dem Fingernagel manches erfahrenen Lehrers mehr als in der gesamten pädagogischen Literatur“ (Pfefferkorn 1996, 11). Oft, aber nicht immer, wird im Anhang an Ratgeber weitere Literatur angegeben, die dann auch den Bezug zur wissenschaftlichen Diskussion erkennbar macht. Damit übernehmen insbesondere Ratgeber aus dem Bereich der Erziehung oftmals zusätzlich die Aufgabe, wissenschaftliche Erkenntnisse in eine alltagsgerechte, anwendbare Form zu transformieren (vgl. Höffer-Mehlmer 2001, 157), mitunter ist jedoch auch die bewusste „Abkopplung der Erziehungspraxis von der Anstrengung reflektierter Theorie“ (Berg 1991, 711) beobachtbar. Vertrauensbildend wirkt dann, wenn dort, wo wissenschaftliche Ergebnisse nicht in der geeigneten Form vorliegen, durch den Gebrauch von Häufigkeitsaussagen die grundsätzliche Gültigkeit von Aussagen suggeriert und gleichzeitig Ausnahmen zugelassen werden. „Der Adjektivgebrauch – *meist, nicht selten, fast immer* – täuscht eine Einsicht vor, die durch nichts belegt werden muss“ (Oelkers 1995, 113). Hiermit wird dem Bedürfnis der Ratsuchenden entsprochen,

- aktuelles Wissen vermittelt zu bekommen, das in einer durch Wissenschaft geprägten Zeit nur dann als gültig angenommen werden kann, wenn deutlich wird, dass zumindest der Vermittler auch die wissenschaftliche Diskussion kennt (oder sich, in Ausnahmen, dezidiert gegen Wissenschaftlichkeit positioniert)
- Vertrauen in die Kompetenz des Ratgebers zu fassen, das sich auf dessen (im Buch erwähnte) berufliche und / oder Alltagserfahrung gründet,
- mit Bezug auf die vorfindliche Handlungspraxis informiert zu werden, insbesondere durch ‚Rezepte‘, Übungen und einfache, nachvollziehbare Handlungsempfehlungen,
- Bestätigung für die Richtigkeit des eigenen Tuns oder der eigenen Anschauungen zu erfahren, gerade auch dann, wenn diese von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen oder gesellschaftlichen Entwicklungen in Frage gestellt werden.

Diese Ziele sind von unterschiedlicher Konkretheit und aus ihnen lässt sich gewissermaßen eine Skala des ‚Anspruchs‘ von Ratgeberliteratur ableiten (vgl. Abb. 4.3). Wissenschaftlich orientierte Werke können die Aufgabe der Legitimation von Handeln nur begrenzt erfüllen¹², sie können aber zu einer professionelleren Orientierung des Laienhandelns beitragen, indem sie wissenschaftliche Erkenntnis auf ein verständlicheres Niveau transformieren. Näher gelangt man an das Ziel der Handlungsversicherung durch den Versuch der Teilhabe an professioneller Kompetenz, indem Professionelle ihre Tätigkeit und ihre Einsichten unter weniger intensiven Rückgriffen auf Theorien darlegen. Hier sind eine höhere Gewissheit und gleichzeitig weniger Raum für die Diskussion von Alternativen gegeben, als in wissenschaftlichen Darstellungen. Die Argumentation über Traditionen und persönlicher Erfahrungen schließlich erzielt ein Maximum an Legitimation, indem sie sich nicht auf ein Diskursmodell einlässt, in dem Argumente in Frage gestellt werden können. Entweder, man ordnet sich in die Tradition ein bzw. erkennt die nicht diskutierbare Autorität des Ratgebers an, oder nicht (vgl. Oelkers 1995, 132). In dem Maße, in dem hier Zwischenpositionen unmöglich werden, kann die Argumentation eigene Vorstellungen stabilisieren. Die Erschließung neuer Erkenntnisbereiche spielt demgegenüber kaum eine Rolle.

¹² Die Frage nach der Rolle der Wissenschaften und insbesondere der Erziehungswissenschaft bei der Grundlegung professionellen Handelns ist ein höchst komplexer Bereich (vgl. z.B. Bommes et al. 1996), allgemein kann nicht davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliches Wissen praktisches Handeln unmittelbar fundieren kann.

Abbildung 4.3: Ratgeberliteratur – Die Elemente der Dimension ‚Legitimation‘ dienen auch der Herstellung von Vertrauen zwischen Ratgebendem und Ratsuchendem, die sich auch in der Ansprache (siehe S. 61) ausdrückt.



Diese unterschiedlichen Formen von Beratungsliteratur drücken sich auch in der Ansprache der Leser aus. Während Fachbücher (im deutschsprachigen Raum) von einer distanzierten und unpersönlichen Sprache geprägt sind, finden sich bei Ratgebern Stilelemente, die sich als Versuch interpretieren lassen, „eine virtuelle Kommunikationssituation zu schaffen, die dem privaten Gespräch zwischen lebenserfahrenen Älteren und Ratsuchenden oder der professionell geprägten Beratung oder Seelsorge nachempfunden ist“ (Höffer-Mehlmer 2001, 160). Tatsächlich lassen sich in der Methodik der Beratung und der Ratgeberliteratur Ähnlichkeiten nachweisen. Häufig wird in der Ratgeberliteratur ein verbindlicher Ton angestimmt, der sich in der direkten Ansprache des Lesers (mitunter sogar im vertraulichen ‚du‘) oder einem Gemeinschaft suggerierenden ‚wir‘ ausdrückt (vgl. ebd., 159).

4.2.2.4 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen von Ratgeberliteratur erweitert den Blick auf das Feld der Beratung. Bestimmte Determinanten des Beratungsprozesses werden hier besonders deutlich, weil sie in stilistisch oder inhaltlich auffälliger Weise *modelliert* werden müssen. So liest sich das Zitat von Gordon (Fußnote 11 auf Seite 59), als ob die Legitimationsquellen Erfahrung und wissenschaftliche Ausbildung regelrecht ‚abgehakt‘ werden müssten, bevor der Autor seine Einsichten darlegen könnte. Bemerkenswert ist weiterhin die Dauerhaftigkeit bestimmter Inhalte, die überdies deutlich macht, dass das Bedürfnis nach Rat oft nicht dem Wunsch nach Aktualisierung von Wissen sondern eher dem nach Vergewisserung von Bekanntem oder Vermutetem entspringt.

Eine Beratungssituation konstituiert in komplexer Weise eine Beziehung zwischen Ratgeber und Klienten. Einige Determinanten, die hierbei eine wichtige Rolle spielen, lassen sich anhand der Ratgeberliteratur besonders gut herausarbeiten: Das Bedürfnis nach *Legitimation* auf Seiten des Ratgebers wird in der Literatur auffällig deutlich, ist aber natürlich auch in direkten Beratungssituationen zu berücksichtigen; hier kann der Berater seine Vertrauenswürdigkeit jedoch auch auf andere Weise zeigen, beispielsweise dadurch, dass er auf Fragen und Einwände des Klienten überzeugend zu reagieren weiß¹³. Weiterhin wurde aus der Ratgeberliteratur das Bedürfnis nach der *Bestätigung* von Überzeugungen erkennbar, dass – neben einem unterschiedlich stark ausgeprägten Interesse an Neuem – bei Beratungsprozessen von großer Bedeutung ist. Auch diesem Interesse müssen direkte Beratungen ebenfalls entsprechen, wobei hierfür durch die unmittelbare verbalen und nonverbale Kommunikation ungleich vielfältigere Möglichkeiten bestehen. Damit verbunden ist der Vorteil mündlicher Beratung, mehr Möglichkeiten zur Vorbereitung solcher Inhalte zu haben, die aus Sicht des Beratungsgegenstandes wichtig sind, aber Ansichten des Klienten massiv in Frage stellen und damit ein erhebliches Verunsicherungspotenzial beinhalten. Auch für die *Vorbereitung von Verunsicherung* zeigten sich jedoch bereits in der Ratgeberliteratur sprachliche Formen. Ein Beratungsmerkmal von großer Bedeutung stellt schließlich die *Ansprache* dar. In der Literatur sind die Möglichkeiten begrenzt, als wesentliche Typen wurden eine neutrale Darstellung ohne Ansprache, die Ansprache per ‚Sie‘, das ‚Wir‘ und als eher unübliche Ausnahme das ‚Du‘ dargestellt. Jede dieser Formen prägt eine unterschiedliche Beziehung zwischen Berater und Klient, die mit sehr viel umfangreicheren verbalen und nonverbalen Mitteln in der direkten Begegnung realisiert werden kann. Auch wenn als Form der Ansprache in Beratungen mit Erwachsenen das ‚Sie‘ überwiegt, kann beispielsweise auch das literarische ‚Wir‘ in verschiedener Weise umgesetzt werden, sei es durch die direkte Verwendung des Wortes oder durch die Betonung von Gemeinsamkeiten, etwa, wenn der Ratgeber dem Klienten bestätigt, dass ihm dessen Schilderungen auch aus eigener Erfahrung geläufig seien.

Dem erkennbar unterschiedliche Grad an sprachlichem Können, mit dem die Autoren von Ratgeberliteratur unter den eingeschränkten Bedingungen literarischer Kommunikation begegnen, entspricht die offenkundige Bedeutung, die der Beherrschung der direkten Kommunikation zwischen Ratgeber und Klient zukommt, wie sie in den hier zu untersuchenden Beratungssituationen stattfindet – ein Hinweis auf die Notwendigkeit kommunikativer Kompetenz, die in der Erörterung wissenschaftlicher Beratungskonzepte und der Einschätzung der Praktiker noch eine wichtige Rolle spielen wird.

4.3 Wissenschaftliche Beratungskonzepte

Im Folgenden werden wissenschaftliche Beratungsansätze dargestellt, die für die weitere Untersuchung als bedeutsam eingeschätzt werden. Freilich kann dabei Vollständigkeit nicht erreicht werden; allein die Psychologie, innerhalb derer Beratung als Praxistätigkeit zweifellos eine zentrale Rolle einnimmt, kann mit einer kaum überschaubaren Zahl von Konzepten aufwarten. Überdies ergibt sich das bereits angesprochene Problem, Beratungskonzepte einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin zuzuordnen. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Erwachsenenbildung liegt, werden Konzepte ausgewählt, denen hierbei eine besondere Relevanz unterstellt werden kann, weil sie eine starke Rezeption innerhalb pädagogischer Arbeitsfelder erfahren haben. Hierzu zählen zweifellos die verschiedenen Ansätze der humanistischen Psychologie, insbesondere Carl Rogers Konzept der „nicht-direktiven Beratung“ (Rogers 1976). Daneben ist der systemische Ansatz (vgl.

¹³ Pointiert weist Oelkers darauf hin, dass Ratgeberliteratur ihre Kompetenz auf diesem Wege nicht unter Beweis stellen, häufig aber auch sonst nicht auf ihre Eignung hin eingeschätzt werden kann. „Ratgeber erscheinen und verschwinden, ohne dass der Rat, den sie geben, sich am Problem, dass zu lösen sie beanspruchen, wirklich prüfen ließe. Der Rat ist fast immer zu allgemein und das Problem zu speziell [...] oder das Problem ist umgekehrt zu allgemein um überhaupt einen speziellen Rat zu vertragen“ (Oelkers 1995, 131).

z.B. Matthys-Egle 1996; Huschke-Rhein 1998; Rotthaus 2002) von Bedeutung, der in der Pädagogik ebenfalls eine deutliche Resonanz erfahren hat. Auch die Psychoanalyse mit den ihr zuzuordnenden Beratungskonzepten spielt für die Pädagogik eine wichtige Rolle¹⁴. Sie wird in der folgenden Darstellung insoweit mitberücksichtigt, als sie sowohl auf die Individualpsychologie Adlers wie auch auf Rogers' klientenzentrierten Ansatz (und andere Theoretiker der humanistischen Psychologie wie Erich Fromm und Ruth Cohn) Einfluss genommen hat¹⁵.

Als zusätzliches Konzept werden die im deutschen Sprachraum bisher eher wenig diskutierte „Brief Psychotherapie“ (Kurztherapien, vgl. Wells und Giannetti 1990) herangezogen. Sie weisen durch ihre Konzeption (beispielsweise die zeitliche Begrenzung, aber auch die Form der Interventionen) eine bemerkenswerte Nähe zu Beratungsprozessen auf, und sollen deshalb insbesondere mit Blick auf eine mögliche Struktur von Beratungsprozessen berücksichtigt werden.

4.3.1 Klientenzentrierte Beratung

Eine Gruppe von psychologischen Persönlichkeitsmodellen und Therapieansätzen, die sich in Abgrenzung sowohl zur ‚klassischen‘ Psychoanalyse Freuds wie zu behavioristischen Modellen entwickelt hat, wird als humanistische Psychologie bezeichnet. Einer ihrer Hauptvertreter, Carl Rogers, sprach bereits in den Vierzigerjahren in Abgrenzung von einigen Anschauungen der Psychoanalyse von einer ‚neueren Psychotherapie‘¹⁶. Neben Rogers haben andere Autoren wie Abraham Maslow, Erich Fromm und Ruth Cohn Beiträge zu dieser ‚dritten Kraft‘ (Maslow) innerhalb der klinischen Psychologie beigetragen. Der von Rogers ausgearbeitete Ansatz, der vor allem eine Persönlichkeitstheorie und – als bedeutungsvoller einzuschätzen – ein Therapiemodell umfasst, wird als klientenzentrierte Therapie bzw. Beratung (gelegentlich auch als ‚personenzentrierter Ansatz‘ und ‚non-direktive Beratung‘ usw.) bezeichnet; er steht im Mittelpunkt dieses Abschnitts.

Das grundsätzlich positive Menschenbild ist zentrales Merkmal aller Ansätze der humanistischen Psychologie, insbesondere also auch der klientenzentrierten Beratung. Sie grenzt sich von der Theorie Freuds ab, indem sie an die Stelle von Eros und Thanatos eine positiv orientierte Antriebskraft setzt. Rogers nennt als einzige Antriebskraft im psychoenergetischen Sinne die Aktualisierungstendenz. Dabei handelt es sich um die nicht beweisbare Voraussetzung eines menschlichen Strebens nach Wachstum und Entwicklung, mit der jedoch ‚konstruktiv gearbeitet werden kann und welche Erklärungswert besitzt‘ (Alterhoff 1983, 38). Im klientenzentrierten Ansatz geht man also davon aus, dass dem Menschen ein Streben nach *Wachstum* innewohnt, an das in beratenden und therapeutischen Prozessen angeknüpft werden muss; die Annahme einer solchen Tendenz erweist sich in Therapie und Beratung als hilfreich, sie kann jedoch nicht in gleicher Weise empirisch untersucht werden kann, wie andere, deutlich mit biophysischen Indikatoren verknüpfte Antriebe (z.B. Hunger).

Die humanistische Psychologie weist starke Bezüge zur Pädagogik auf und wird hier zum Teil stärker rezipiert, als im klinischen Bereich. Viele der humanistischen Theoretiker haben sich zu pädagogischen Fragen geäußert, zu nennen sind etwa Fromm (1991b), Cohn und Terfurth (1993) und Rogers (1974). Für die Nähe des humanistischen Ansatzes zur Pädagogik gibt es mehrere Gründe. Zunächst vertritt sie eine Gegenposition zum Krankheits- und Therapiekonzept der Psychoanalyse

¹⁴ Das drückt sich nicht zuletzt darin aus, dass es innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine eigene Kommission ‚psychoanalytische Pädagogik‘ gibt. Zur vergleichsweise geringen Rezeption in der Erwachsenenbildung vgl. Arnold (2003b, 72ff).

¹⁵ Nicht übersehen werden sollte auch, dass viele Konzepte der Psychoanalyse inzwischen – wenn auch oft simplifiziert – Eingang in die ‚Alltagspsychologie‘, was sich etwa im alltagssprachlichen Gebrauch von Begriffen wie ‚Verdrängung‘ oder ‚Rationalisierung‘ widerspiegelt.

¹⁶ ‚Neuere Konzepte in der Psychotherapie‘ lautet der oft zitierte Titel eines Vortrages, den Rogers 1940 an der University Minnesota hielt.

(und anderer psychologischer Schulen) und macht damit die Anwendung in solchen Zusammenhängen leichter, in denen es nicht um ‚kranke‘ Klienten geht. Damit bezieht die humanistische Psychologie explizit Stellung gegen bestimmte Aspekte der Diagnostik und Therapie in der klassischen Psychoanalyse. Rogers etwa spricht 1942 von einer modernen Freud’schen „Analyse, die endlich ausreichend selbstsicher ist, um Freuds therapeutische Verfahren zu kritisieren“ (Rogers 1976, 36). Auch im Werk Fromms ist die kritische Auseinandersetzung mit dem Begründer der Psychoanalyse ein wichtiges Moment, etwa in seiner ersten Monografie, „Die Furcht vor der Freiheit“ (Fromm 1980, 214–356). Sowohl der Umgang mit psychischer Erkrankung wird kritisiert, als auch die Beschreibung davon, was unter Krankheit zu verstehen sei. So verschwimmt der Unterschied zwischen therapeutischem Handeln und der Arbeit von Lehrenden und Erziehenden, weil das Definitionsmoment der ‚Krankheit‘ als Ausgangspunkt für die Intervention verschwindet. Humanistischen Therapeuten (wenn man sie so nennen möchte) wie Erziehern geht es also um die Einflussnahme auf vielfältige psychische Prozesse (Erziehung meint beispielsweise mit den Worten Klafki „alle bewussten Einwirkungen von Menschen, die auf die Entwicklung und die Veränderung des Wissens und Könnens, dauerhafte Haltungen und Verhaltensformen anderer, insbesondere junger Menschen gerichtet sind“, Klafki 1971b, 17). Dabei ist jedoch der Normalfall der Umgang mit einem *gesunden* Klienten¹⁷. Speziell für Lernberatung wird die Abgrenzung von defizitorientierten Modellen (vgl. Kap. 4.4.1 und 5.2.1) eine wichtige Rolle spielen.

Schon bei der Symptombeschreibung werden also die herkömmlichen und auch heute allgemein akzeptierten Kriterien nicht übernommen, das zeigt sich etwa bei Fromms Verwendung des Begriffs ‚neurotisch‘ (vgl. Fromm 1980, 298f)¹⁸. Und auch in der Therapie weist die Behandlung ‚Kranker‘ und ‚Gesunder‘ keine substanziellen Unterschiede auf. Auf Beratung bezogen bedeutet dies mit den Worten Rogers’, „dass intensive und erfolgreiche Beratung von intensiver und erfolgreicher Psychotherapie nicht zu unterscheiden ist“ (Rogers 1976, 17).

Ein weiterer Berührungspunkt zwischen humanistischer Psychologie und pädagogischen Fragestellungen liegt darin, dass beide sich nicht nur auf ein spezifisches Verhalten sondern auf die Gesamtpersönlichkeit des Menschen beziehen (vgl. Zimbardo 1995, 492), bei der das Individuum im Mittelpunkt steht (vgl. Rogers 1976, 36), gleichzeitig aber mit sozialpsychologischen Konzepten auch die Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt verstärkt in den Blick genommen wird¹⁹. Dies entspricht in besonderer Weise den Anforderungen pädagogischen Handelns: Lehrerinnen und Lehrer haben es oft mit Gruppen zu tun und erfahren durch gruppendynamische Prozesse immer wieder, dass Ansätze zur Verhaltensbeeinflussung, die sich nur auf sehr spezielle Handlungsbereiche beziehen oder die Interaktion des Individuums mit der Gruppe außer Acht lassen, zu kurz greifen. In der Erwachsenenpädagogik spielte die Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Umwelt überdies von Anfang an auch konzeptionell eine besondere Rolle (vgl. Olbrich 2001, 27) und wird, etwa unter dem Stichwort ‚emanzipatorische Erwachsenenbildung‘ (vgl. z.B. Hufer 1993), bis heute diskutiert. So thematisieren Erwachsenenpädagogik und humanistische Psychologie gleichermaßen das Individuum auch aus der Perspektive der Gesellschaft.

Ein weiterer Berührungspunkt besteht darin, dass die humanistische Psychologie ressourcenorientierte Modelle liefert. Diese sind aus pädagogischer Perspektive von hohem Interesse, insbesondere

¹⁷ Sensibilität für mögliche seelische Erkrankungen ist eine wesentliche Kompetenz pädagogisch Tätiger. Sie ist jedoch nicht Grundlage der allgemeinen Handlungen des Erziehens und Lehrens und auch nicht der pädagogischen Beratung. Mit Einschränkungen gilt dies auch für sozialpädagogisches Handeln.

¹⁸ Hier liegt ein in vielen gesellschaftlichen Diskursen nachweisbares Motiv der Diagnosekritik. Wenn die Gesellschaft eine Norm herausbildet, nach der ein Individuum (nach Maßgabe seines Verhaltens, seiner Lebensweise oder physischer Merkmale) als krank bezeichnet (pathologisiert) wird, so besteht immer die Möglichkeit, zu fragen, ob nicht eher diese Zuschreibung als das Individuum selbst ‚krank‘ zu nennen ist.

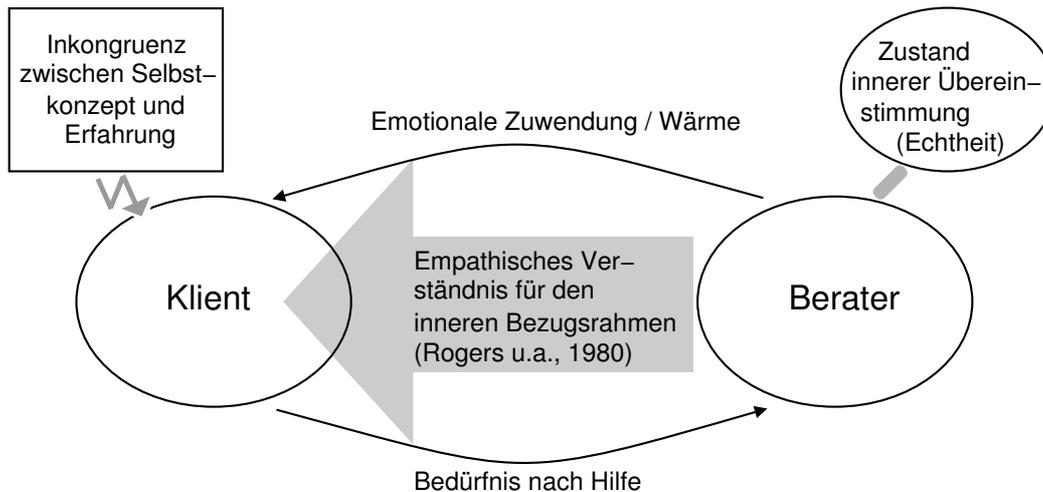
¹⁹ Beispiele für den Brückenschlag von individuellen zu gesellschaftlichen Orientierungen finden sich zahlreich im Werk Erich Fromms (z.B. Fromm 1977), das Verhältnis zwischen Individuum, Gruppe und Umwelt thematisiert etwa Ruth Cohns „Themenzentrierte Interaktion“.

dann, wenn sich die Konzentration auf spezifische Mängel (etwa im Verhalten oder der Leistung von Lernenden) als wenig produktiv erweist (vgl. zu diesem Aspekt auch Tymister 2001). Rogers selbst sieht sein Konzept dementsprechend als ein Modell, bei dem das Individuum „im Mittelpunkt der Betrachtung [steht] und nicht das Problem“ (Rogers 1976, 36). Diese Sicht trägt sicher mit dazu bei, dass der klientenzentrierte Ansatz der Beratung – indem er ein ‚Labeling‘ so weit wie möglich vermeidet – auch in der sozialen Arbeit eine besondere Rolle spielt (vgl. Alterhoff 1983, 32, siehe auch Kap. 4.3.5).

4.3.1.1 Klientenzentrierte Beratung

Für Rogers ist der Begriff Beratung die geeignete Bezeichnung für therapeutisches Handeln; Therapie und Beratung sind, wie oben angesprochen, als Verfahren nicht zu unterscheiden. Rogers klientenzentrierter Ansatz bietet – eingebettet in die humanistische Theorie – den stärksten Bezug zum Beratungshandeln und soll deshalb an dieser Stelle ausführlicher dargestellt werden. Abbildung 4.4 gibt einen Überblick über die Determinanten des Beratungsprozesses.

Abbildung 4.4: Determinanten des Beratungsprozesses in Rogers' personenzentriertem Ansatz



4.3.1.2 Beratungsanlass: Inkongruenz

Aus Rogers' Perspektive als Psychotherapeut ist das Aufsuchen von Beratung (oder Therapie) eine Maßnahme, die entweder verordnet bzw. zumindest empfohlen wird, oder mit der der Klient aus eigenem Antrieb Hilfe bei Schwierigkeiten sucht, die zu beheben er sich alleine außerstande sieht. Allerdings ist es eines von Rogers' Anliegen, dieses ‚Stigma‘ des Defizitären zu überwinden – deshalb verwirft er, wie andere Vertreter der humanistischen Theorie auch – den traditionellen Krankheitsbegriff. Aufgabe des Therapeuten ist es nicht, zu heilen, sondern dem Menschen bei der Umsetzung seiner Aktualisierungstendenz zu helfen – unabhängig von der Beurteilung seiner psychisch-gesundheitlichen Situation. Dennoch geht Rogers' Beratungsansatz von einem Problem oder einer Störung aus.

Die Ursache psychischer Störungen und Schwierigkeiten sieht Rogers in Situationen, in denen Erfahrungen gemacht werden, die nicht mit der Selbststruktur übereinstimmen, aber dennoch für

diese als bedeutungsvoll wahrgenommen werden (vgl. Alterhoff 1983, 62). Dieses, der ‚kognitiven Dissonanz‘ Festingers vergleichbare Konzept, wird hier mit dem Begriff „Inkongruenz“ (ebd., 65) bezeichnet²⁰. Inkongruenz in einer Lernsituation kann etwa darin bestehen, dass ein Lernender davon ausgeht, mit bestimmten Stoffgebieten keine Schwierigkeiten zu haben, dann aber feststellen muss, dass ihm solche Stoffe in einer neuen Situation plötzlich doch große Schwierigkeiten bereiten.

Derartige Erfahrungen von Inkongruenz sind im Allgemeinen nicht problematisch (obwohl es durchaus sinnvoll sein kann, sie durch Beratung zu mildern). Wird die Differenz zwischen den eigenen Erfahrungen und dem Selbstkonzept jedoch größer, so schwinden die Möglichkeiten des Betroffenen, die Erfahrung zu verarbeiten. Dann werden alternative Verfahren des Umgangs bedeutungsvoll, die oft zu unerwünschten Ergebnissen führen. Insbesondere besteht die Möglichkeit, die ‚Schuld‘ für die Inkongruenz zu verlagern und das Selbstbild etwa dadurch zu stabilisieren, dass ein als Überforderung wahrgenommener Anspruch als unangemessen abgetan wird (Selbstaffirmation, vgl. Friedrich und Mandl 1997, 245). Das Angebot von Beratung kann eine Hilfe dabei darstellen, mit Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung zurecht zu kommen. Der Klient wendet sich hilfesuchend an den Berater, und dieser unterstützt den Klienten bei der Herstellung von Kongruenz.

4.3.1.3 Emotionale Zuwendung, Wärme und Empathie

Der Berater begegnet dem Hilfebedürfnis des Klienten zunächst mit emotionaler Zuwendung und Wärme. Dieser Aspekt von Rogers' Modell, der bisweilen als emotional und unsachlich abgetan wird, trägt dem manifesten Umstand Rechnung, dass der Klient sich in einer Anspannungssituation befindet, in der die Gefahr besteht, dass er sein Selbstkonzept durch mehr oder weniger destruktive Handlungen zu stabilisieren versuchen könnte. Damit Raum für die eigentliche Beratung entsteht, muss also zunächst eine Situation geschaffen werden, in der das unmittelbare Bedürfnis, die Situation auf *irgendeine Weise* erträglicher zu machen, zurücktritt. Implizit wird hier ein Moment des Handlungsaufschubs sichtbar. Erst wenn der Klient nicht mehr unmittelbarem Handlungsdruck ausgesetzt ist, kann er durch Beratung zu konstruktiven Bearbeitungsformen des zugrunde liegenden Problems kommen.

Emotionale Zuwendung und Wärme sind nicht nur die Grundlage einer humanen Beratungssituation, sie stellen auch den Ausgangspunkt für ein „empathisches Verständnis für den inneren Bezugsrahmen“ (Rogers, zit. n. Alterhoff 1983, 72) dar. „Empathie ist für Rogers nicht eine Technik sondern ein Zustand einer Person, die das innere Bezugssystem eines anderen mit allen emotionalen Komponenten und Bedeutungen genau wahrnehmen kann, als ob sie der andere wäre, ohne aber diese ‚Als-Ob-Qualität‘ aufzugeben“ (Alterhoff 1983, 80). Hier wird deutlich, in welchem Ausmaß Rogers' Ansatz von der Gesamtsituation des Klienten ausgeht. Dessen innere Zustände müssen verstanden werden, damit Unterstützung möglich ist. Eine Betrachtung der ‚äußeren Situation‘ würde demgegenüber vergleichsweise wenig helfen. Dieses Konzept leuchtet ein, wenn man Bezug auf den Ausgangspunkt, die Erfahrung der Inkongruenz, nimmt. Das Problem stellt sich als fehlende Übereinstimmung zwischen einem Erlebnis (äußere Seite) und dem Selbstbild (innere Seite) dar. Es kann nicht bearbeitet werden, ohne beide Seiten zu berücksichtigen. Wo allein die äußeren Umstände in Betracht gezogen werden, kann eine Lösung allenfalls zufällig erfolgen.

Die Haltung der Empathie ist eine Voraussetzung dafür, dass sich Beratungsaspekte, die auf die Erfahrung der Inkongruenz bezogen sind, nicht nur zufällig ergeben. Fähigkeit zur Empathie bedeutet für den Berater, die Selbststruktur des Klienten im Gespräch sichtbar zu machen, ohne sie

²⁰ Für die verschiedenen psychologischen Konzepte im in diesem Umfeld gibt es in jüngerer Zeit eindrucksvolle neurophysiologische Bestätigungen. Es konnte gezeigt werden, dass bewusste, rationale Entscheidungen häufig nicht etwa vor dem Eintritt in eine absichtsvolle Handlung stattfinden, sondern begleitend oder sogar danach. Das Bewusstsein „konfabuliert“ (so ein Begriff Sigmund Freuds), d.h. das „bewusste Ich hat keine oder eine nur geringe Einsicht in die Antriebe des limbischen Erfahrungsgedächtnisses [eines unbewussten Anteils], schreibt sich aber die in ihm aufkommenden Wünsche, Absichten und Pläne zugleich selbst zu“ (Roth 2001, 374).

allerdings selbst zu beschreiben; gleichzeitig bleibt er dabei als Beobachter auch der ‚Vertreter‘ der äußeren Umstände, die bei der Beratung berücksichtigt werden müssen.

Aus konstruktivistischer Perspektive muss betont werden, dass ein solches empathisches Verstehen nicht im Sinne einer realitätsgetreuen Abbildung der inneren Zustände des Klienten in die Vorstellung des Beraters möglich ist (vgl. Glasersfeld 1996, 55). Eine ‚Resonanz‘ zwischen zwei psychischen Systemen kann bei der Kommunikation aber durchaus angestrebt werden. Für Beratung ist dabei wichtig, dass einführendes Verstehen auch das Mitteilen des Verstandenen umfasst (vgl. Altherhoff 1983, 80f). Erst hierdurch wird dem Klienten signalisiert, dass er vom Berater Aufmerksamkeit und Verständnis erfährt. In Thomas Gordons Konzept der Sprache der Annahme wird dabei besonderes Gewicht darauf gelegt, bereits die Aufmerksamkeit an sich durch „bestätigende Reaktionen“ [...], Nicken, sich vorbeugen, lächeln, die Stirn runzeln und andere körperliche Bewegungen“ (Gordon 2000, 64) dem Gegenüber sichtbar zu machen. Bei komplexeren Gesprächssituationen dient das Mitteilen des Verstandenen auch dazu, dem Klienten die Möglichkeit zur Korrektur zu geben, falls er mit der Wiedergabe eines Sachverhalts durch den Berater nicht einverstanden ist.

4.3.1.4 Hilfesuche

Einführendes Verstehen zeigt der Berater dem Klienten gegenüber nicht zuletzt als Konsequenz daraus, dass jener als Hilfesuchender auftritt. Oben wurde bereits angesprochen, dass das Bedürfnis nach Hilfe sich aus einer Erfahrung der Inkongruenz ergeben kann. Zunächst ist dabei nicht bestimmt, ob der Hilfesuchende aus eigenem Antrieb die Hilfe des Beraters in Anspruch nimmt, oder ob er durch extrinsische Motive dazu veranlasst wird. Therapie oder Beratung können also nicht grundsätzlich die Freiwilligkeit des Klienten voraussetzen, obwohl diese eine besonders günstige Ausgangsposition darstellen würde. Diesem Umstand entspricht die klientenzentrierte Beratung durch ein hohes Maß an ‚Binnen-Freiwilligkeit‘, d.h. wenngleich der Eintritt in einen Beratungsprozess möglicherweise fremdbestimmt zustande kommt, wird die Beratungssituation selbst so gestaltet, dass der Klient kaum in die Situation gerät, sich zu Bereichen zu äußern, die er aus dem Gespräch heraushalten möchte. Im Ideal des einführenden Verstehens liegt überdies ein zusätzliches Korrektiv, das sicher stellt, dass die Selbstbestimmung des Klienten im Beratungsprozess nicht verloren geht.

Eine spezifische Ausformung dieses Anspruches findet sich in Gordons Konzept des Problembezuges. Gordon schlägt vor, eine Störung, welcher Art sie auch sein mag, zunächst dahingehend zu untersuchen, bei wem sie unmittelbar ein Problem verursacht. So nennt er viele Formen der Störung von Unterrichtsprozessen, die nicht dem Lehrenden ein Problem verursachen (auch wenn er routinemäßig die Verantwortung für den Umgang mit der Störung bei sich sieht), sondern dem Lernenden. Dementsprechend sollte auch beim Lernenden die Verantwortung für den Umgang mit der Störung liegen, wenngleich der Lehrende sie ermutigen kann, diese zu übernehmen. Besonders deutlich ist dieses Konzept in Gordons Feststellung zu erkennen, dass Fragen des Lehrenden als „Straßensperren und Kommunikationsbremsen“ (Gordon 2000, 59) betrachtet werden, wenn der Klient das Problem besitzt. Denn sondierende Fragen nehmen die Verantwortung für den Klärungsprozess aus der Hand des Klienten und bergen so die Gefahr, dass das Augenmerk gerade auf Aspekte des Problems gelenkt wird, die für diesen subjektiv überhaupt nicht relevant sind: „Der Fragesteller stellt oft Vermutungen an, trifft nicht den Kern der Sache, was für den Befragten bedeutet, Umwege zu gehen und sich mit Nebensächlichkeiten befassen zu müssen“ (ebd.). Die Verhältnisse werden in gewisser Weise umgekehrt, indem der Ratgeber sich nun auf die Suche begibt, während der Ratsuchende Auskunft erteilt. Auf diese Weise geht das oben thematisierte „Als-ob“ verloren, der Ratgeber verlässt den Zustand des einführenden Verstehens entweder in Richtung eines direkten Mitfühlens, macht sich das Problem des Ratsuchenden also zu Eigen und versucht, es im Rahmen *seiner* subjektiven Deutungen zu bearbeiten, oder er bezieht eine Position analytischer Distanziertheit, bei der nicht das Problem selbst sondern die Entwicklung einer analytisch befriedigenden Lösung in Mittelpunkt der

Beratung rückt, die für den Klienten aber wahrscheinlich nicht anwendbar sein wird.

4.3.1.5 Innere Übereinstimmung / Echtheit

Eine verständnisvolle und akzeptierende Einstellung kann dann entstehen, wenn eine Persönlichkeit in ihrem Selbstkonzept offen und flexibel ist. So stellen innere Übereinstimmung und Echtheit Voraussetzungen für Beratung dar, die auf Seiten des Beraters erfüllt sein sollen. Die Bedeutung dieser Voraussetzungen lässt sich erläutern, indem man die Konsequenzen ihres Fehlens betrachtet: Altherhoff beschreibt hierzu (in einem kurativen Kontext) einen „Berater, der sich seiner religiösen Bedürfnisse nicht bewusst ist und sich mit ihnen nicht auseinander gesetzt hat“ und dementsprechend „kaum verständnisvoll akzeptierend auf die religiösen Gefühle seines Klienten eingehen“ (Altherhoff 1983, 76) kann. Zumindest dort, wo Beratungsinhalte für den Berater persönlich bedeutsame Aspekte des Lebens berühren, sollte dieser sich also damit selbst bereits auseinandergesetzt haben. Mangelt es hier hingegen an innerer Übereinstimmung, so wird der Beratung auch die notwendige Offenheit fehlen. Der Berater, der bestimmten Aspekten nicht offen begegnen kann, wird diesen mit verschiedenen Mitteln vermeiden, relativieren oder etwa als unwichtig aus dem Beratungsprozess ausklammern. Ein Beispiel mit Bezug auf Lernberatung soll dies illustrieren:

Ein Klient hat ein geläufiges lernmethodisches Problem im Bereich des Fremdsprachenlernens, er kann sich schlecht Vokabeln merken. Im Normalfall ist zu erwarten, dass im Gespräch beispielsweise erfolgreiche Strategien zur Sprache kommen, mit denen der Klient gute Erfahrungen gemacht hat, dass diese Strategien dann auf das Problem des Vokabellernens übertragen werden können und so eine Verbesserung erzielt wird. Stellen wir uns hingegen einen Lernberater vor, der selbst in diesem Bereich ein uneingeständenes Defizit empfindet. Seine Beratung orientiert sich unwillkürlich in Richtung einer Ablehnung der Lernaufgabe. Im Beratungsprozess könnte das Thema Fremdsprachenlernen insgesamt als Zumutung thematisiert werden, möglicherweise mit dem Ergebnis, dass das Problem des Vokabellernens mit der Vermeidung des Lernens von Fremdsprachen gelöst wird.

Damit soll nicht gesagt werden, dass eine derartige Lösung grundsätzlich inadäquat wäre. Es sind durchaus Lernprobleme vorstellbar, bei denen eine Lösung nicht in der ressourcenverschleißenden Bewältigung der Lernaufgabe bestehen muss, sondern eine Umorientierung angemessen ist – man denke an die fortgesetzte Bemühung um Lernerfolge als Kompensation eines Minderwertigkeitskomplexes (vgl. Kap. 4.3.3). Aber in dem geschilderten Beispiel würde diese Lösung nicht angestrebt, weil sie *für den Klienten* angemessen wäre, sondern weil das Selbstbild *des Beraters* diesen veranlassen würde, sich nicht mit seinem uneingeständenen Defizit auseinanderzusetzen, indem er die Legitimität der Lernaufgabe Fremdspracherwerb grundsätzlich zurückweisen würde und in seinem Beratungshandeln möglicherweise vorhandene aversive Bestandteile der Einstellung des Klienten zum Fremdsprachenlernen unbewusst aber gezielt herausarbeiten und bestätigen würde.

4.3.1.6 Zusammenfassung und Weiterführung

Die humanistischen Theorien erfahren, wie angesprochen, eine breite Rezeption in der Erziehungswissenschaft. Die Anknüpfungsmöglichkeiten, die sich durch ein in diesem Zusammenhang entstandenes gemeinsames Begriffsrepertoire ergeben, sind nicht zu unterschätzen. Eine große Bedeutung für das gegenseitige Verständnis kommt ferner der Tatsache zu, dass beide sich nicht explizit auf ‚kranke‘ Klienten beziehen und so die Grenze zwischen therapeutischer Interaktion und erzieherischem Handeln oder Lehre verschwimmt. Bei beiden wird überdies die Wechselwirkung zwischen

Individuum und Umwelt thematisiert, einschließlich des mitunter erkennbaren Anspruchs, die Umwelt über das Individuum positiv zu beeinflussen (vgl. Rietz und Schaper 1980).

Rogers stellt im Zusammenhang mit Beratung allerdings die Hypothese auf, dass sie erst unter einem hinreichenden *Leidensdruck* möglich ist: „Beratung kann erst dann wirksam sein, wenn die Spannungen [...] für das Individuum schwerer zu ertragen sind, als der Schmerz und der Druck, den die Suche nach einer Lösung des Konflikts verursacht“ (Rogers 1976, 58). Dem wäre entgegen zu halten, dass Beratungsmotivation nicht unbedingt aus einer Situation des Schmerzes erwachsen muss, sondern sich – bei geeigneten Angeboten und möglicherweise einer gewissen ‚Selbstverständlichkeit‘ – auch ohne Leidensdruck aus dem Wunsch ergeben kann, eine (Lern-)Situation effektiver zu bewältigen. Als zugrundeliegendes Motiv wäre aus humanistischer Perspektive die Aktualisierungstendenz zu nennen. Wünschenswert ist in diesem Sinne also eine Etablierung von Beratung als anerkannter Ressource, die präventiv genutzt werden kann.²¹ Hier bietet sich der Vergleich mit wirtschaftlicher Beratung an, die nicht erst dann in Anspruch genommen wird, wenn ein Unternehmen bereits in großen Schwierigkeiten steckt, sondern gerade um solchen möglichen Schwierigkeiten vorzubeugen.

Ein weiteres Ergebnis der Betrachtung des klientenzentrierten Ansatzes besteht in der spezifischen Bewertung von (Experten-)Wissen. Sie kam bereits darin zum Ausdruck, dass es gerade nicht Aufgabe des Beraters ist, durch sondierende Fragen Wissen über die Situation zu gewinnen, um daraus Lösungsansätze zu konstruieren. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von der Vorstellung, Berater würden Klienten ‚mit etwas ausstatten‘, die in der etymologischen Rekonstruktion des Beratungsbegriffs angesprochen wurde. Zentral für die nicht-direktive Beratung ist vielmehr die These, „dass die meisten Fehlanpassungen keine Mängel an *Wissen* sind, sondern das Wissen unwirksam ist, weil es blockiert ist durch die emotionale Befriedigung, die das Individuum durch seine gegenwärtige Fehlanpassung erhält“ (Rogers 1976, 37). Zweierlei ist hier bedeutsam:

1. Das Wissen um die Fehlanpassung wird als bekannt und / oder subjektiv bedeutungslos vorausgesetzt. Es nützt dem Klienten nichts, beispielsweise auf Fehlangepasstheit hingewiesen zu werden, schadet aber der Beratungsbeziehung.
2. Es wird behauptet, dass eine „emotionale Befriedigung“ von der Beibehaltung der Fehlanpassung ausgeht. Dies entspricht der individualpsychologischen Vorstellung von der Funktion, die ein Fehlverhalten für den Einzelnen subjektiv nützlich macht.

Methodisch ist daraus zu folgern, dass abgeschätzt werden muss, ob das notwendige Wissen tatsächlich vorausgesetzt werden kann. Falls das so ist, geht es im nächsten Schritt um die Rekonstruktion der emotionalen Blockaden, die den Zugang zu diesem Wissen versperren. Beispielsweise kann die mangelnde Bereitschaft, sich auf selbstgesteuerte Lernarrangements mit einem hohen Grad an Autonomie und geringem Feedback einzulassen, mit einem möglicherweise frühkindlich erworbenen besonderen Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung zusammenhängen. Falls jedoch tatsächlich auch eine Erweiterung der Wissensbasis als Teil der Beratung für sinnvoll erachtet wird, ist zu fragen, ob der Klient bereit ist, dieses Wissen in der gegebenen Situation anzunehmen. Gegebenenfalls muss eine Auseinandersetzung damit erst vorbereitet werden.

4.3.2 Brief Psychotherapies

Beratung kann, wie oben bereits dargestellt, jederzeit Bestandteil pädagogischen Handelns sein. Beispielsweise müssen Lehrende immer darauf eingestellt sein, etwa im Falle von Störungen von der

²¹ An dieser Stelle bleiben Überlegungen zur Finanzierung solcher Beratungsangebote ausgespart. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Beratung nicht einfach gefordert werden soll, sondern auch einer sozialen und / oder ökonomischen Begründung bedarf.

Ebene der Inhalte auf die der Aneignung von Inhalten zu wechseln. Neben dieser Form ‚beiläufiger‘ Beratung gibt es aber auch Situationen, in denen ein konkreter Beratungsbedarf der Bewältigung einer oder mehrerer (Lern-)Aufgaben vorausgeht. Diese Situation ist besonders dann gegeben, wenn dem Lernenden keine dauerhafte Einbindung in eine institutionalisierte Lernsituation möglich ist. Beratung zielt dann primär auf die Bewältigung der Lernaufgabe und nur zweitrangig auf die allgemeine Förderung von Lernkompetenzen (auch wenn diese im Zusammenhang mit der Förderung lebenslangen Lernens eine große Rolle spielt). Ein anregendes Modell sowohl für die grundlegenden Prinzipien wie für den Ablauf einer derartigen Lernberatung stellen die „kurzen Psychotherapien“ dar (Wells und Giannetti 1990)²². Zum Teil gibt es Überschneidungen zwischen dem Ansatz der Kurztherapie und systemischen Ansätzen, ebenso gibt es eine psychoanalytische Kurztherapie (PAK)²³.

In erster Linie soll hier jedoch ein strukturierter Überblick über relevante Beratungsansätze gegeben werden, wissenschaftshistorische und -systematische Überlegungen sind demgegenüber sekundär. Deshalb werden die Kurztherapien besonders hinsichtlich der angesprochenen Merkmale, in einem eigenen Abschnitt behandelt.

4.3.2.1 Zeit und Lösungsorientierung

Allen Kurztherapien ist das Interesse an „einem strukturierten Zugang und der Betonung von Zeit und Handlung“ (Wells und Giannetti 1990, xi) zu Eigen. Der integrative Ansatz einer Kurztherapie („short psychotherapy“), wie ihn Reid (1990) vertritt, will „Menschen helfen, eine begrenzte Zahl spezifischer und expliziter Probleme zu lösen“ (ebd., 57). Für Beratung bedeutet das, stark klientenzentriert Probleme beziehungsweise Aufgaben in den Blick zu nehmen. Reid (1990, 59) spricht explizit von den Konstruktionen, die ein Klient von seinen Problemen hat – es wird damit deutlich, dass der Berater *nicht* versucht, durch seine vermeintliche Expertenschaft hinter den vom Klienten wahrgenommenen Probleme die ‚wirklichen‘ Ursachen zu identifizieren; gleichwohl „kann die Definition der Probleme sich ändern, wenn der Fall fortschreitet“ (ebd., 57). Die Kurztherapie geht von einem optimistischen Menschenbild aus. Sie nimmt beim Klienten die Fähigkeit an, die Probleme lösen oder zumindest auf ein erträgliches Maß reduzieren zu können. Auch hieraus ergibt sich die Betonung eines „kooperativen Verhältnisses“ (ebd., 58), das auch zwischen einem Lernberater und seinem Klienten bestehen sollte.

Das wesentliche (und namensgebende) Merkmal der Kurztherapie ist jedoch das der *zeitlichen Begrenzung*. Probleme sollen in einem überschaubaren Zeitrahmen von wenigen Wochen bearbeitet werden, eine Reihe von Befunden spricht dafür, dass dieses Verfahren langfristig angelegten Psychotherapien in bestimmten Fällen gleichwertig, wenn nicht überlegen ist (vgl. ebd., 59); bei problemorientierter pädagogischer Beratung ist ein anderes Vorgehen ohnehin kaum vorstellbar. Der Ablauf der Beratung muss dementsprechend klar gegliedert sein.

Der erste Schritt besteht in einer kooperativen Einschätzung und Begrenzung der Probleme, die behandelt werden sollen. Wichtig ist dabei – auch aus konstruktivistischer Perspektive – dass die Problembeschreibung für beide Seiten, Klienten wie Berater, akzeptabel ist. Auch wenn der Berater aufgrund seines Kenntnisstandes mitunter die berechtigte Vermutung haben kann, dass die Problembeschreibung nicht den Kern trifft, kommt es darauf an, dass eine eventuelle Modifikation der Problembeschreibung auch durch den Klienten getragen werden kann. Andernfalls widerspricht die Therapie der oben angesprochenen Erwartung, dass nämlich der Klient selbst grundsätzlich in der Lage ist, seine Probleme zu lösen. Die Beratung würde dann zu einem Prozess in der Verantwor-

²² Alle Zitate aus diesem Buch erfolgen in eigener Übersetzung.

²³ Bei der PAK handelt es sich um ein besonders gut untersuchtes Therapiemodell – mit ernüchternden Ergebnissen bezüglich der Wirksamkeit (vgl. Grawe et al. 1994, 199ff). Deshalb muss noch betont werden, dass es hier nicht um die Bewertung der Qualität von Therapieverfahren geht, sondern um Ansätze zur Konzeption von Beratung.

tung des Beraters und der Klient setzte sich einer ‚Behandlung‘ aus, die sich seinem Einfluss bald weitgehend entzöge.

Die folgenden Sitzungen bestehen in der Entwicklung von Teilaufgaben („tasks“) zur Lösung der angesprochenen Probleme, die vom Klienten zwischen den Sitzungen durchgeführt werden können. Diese Aufgaben sind ein zentraler Bestandteil der Kurztherapie mit dem

- die Zeit zwischen den Beratungssitzungen genutzt werden kann, um zum Beispiel ‚Anwendungssituationen‘ für in der Beratung erlernte Verfahren zu erkennen und die Verfahren anzuwenden,
- die Klienten aktiv in die Beratung eingebunden werden, um diese nicht als etwas zu erfahren, das an ihnen passiert, sondern sich selbst als Handelnde im therapeutischen Prozess zu erleben (vgl. Levy und Shelton 1990, 145).

Es scheint sinnvoll, die Inhalte von Beratung grundsätzlich durch praktische Anwendung seitens des Klienten im Sinne einer erweiterten Handlungskompetenz wirksam werden zu lassen. Sonst besteht die Gefahr, dass im Rahmen der Beratung faktisches Wissen über die eigene Situation, Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten gelernt wird, dass dieses Wissen aber nicht transformiert werden kann. Weiterhin ist es unerlässlich, die dem Klienten zur Verfügung stehende Zeit zu nutzen und die Arbeit am Problem nicht auf die knappe Zeit der Beratungssitzung zu beschränken.

In der Kurztherapie werden entsprechende Aufgaben in fünf Typen klassifiziert. Zu jedem dieser Aufgabentypen kann der Klient zwischen zwei Beratungen Aufgaben machen, um den Beratungsprozess zu unterstützen. In Anlehnung an Levy und Shelton (1990, 146) sollen hier Aufgabenklassen beschrieben werden, die auch im Kontext pädagogischer Beratung vorstellbar sind:

- Beobachtungsaufgaben, in denen der Klient seine Umgebung vor dem Hintergrund seiner gegenwärtigen Situation reflektiert,
- erfahrungsorientierte Aufgaben („experiential tasks“), die den aktiven Umgang mit einem in der Beratung angesprochenen Verfahren o.Ä. umfassen oder geeignet sind, Emotionen und Meinungen, etwa zu einem Lerngegenstand, beim Klienten der Reflexion zugänglich zu machen,
- Übungsaufgaben (als eine der vorigen Gruppe nahestehende Form) bei denen konkret betrachtete Verfahren durch wiederholte Anwendung eingeübt werden,
- einmalige Aufgaben, die lediglich dazu dienen, etwas Bestimmtes erledigt zu haben,
- Aufgaben zur (Um-)Gestaltung der sozialen Umgebung, die der Bewältigung etwa sozialer Probleme, die sich beim Lernen einstellen können dienen.

Nachdem derartige Aufgaben bestimmt sind, wird in Folgesitzungen zunächst beurteilt, wie erfolgreich die Aufgaben gelöst wurden und ob damit das zugrundeliegende Problem verringert wurde. Gegebenenfalls können neue Aufgaben gefunden werden, die zur Lösung des Problems aussichtsreich erscheinen; gleichzeitig kann es – auch aufgrund der Erfahrungen mit den Aufgaben – zu der oben angesprochenen Korrektur der Problembeschreibung kommen. Dieser Prozess ist nicht ergebnisoffen, sondern es wird von Anfang ein möglichst überschaubarer Zeitrahmen geplant. In Abhängigkeit von der Problemlage, der Motivation des Klienten und anderen Bedingungen kann in einem der ersten Treffen die Anzahl der Sitzungen festgelegt werden. Die frühzeitige Begrenzung der Zahl der Sitzungen hat neben der allgemeinen Schonung von Ressourcen den Vorteil, *die Lösbarkeit des Problems zu signalisieren*. Weiterhin übt diese Beschränkung eine disziplinierende Wirkung dahingehend aus, sich nur solchen Fragen zuzuwenden, die auch zu Anfang als relevant erachtet worden

sind. Diese können zwar – wie oben gesagt – in der Formulierung auch während der Beratung noch verändert werden, aber ein Abschweifen vom Kern der Probleme ist durch die zeitliche Befristung unwahrscheinlich. Ein Ergebnis dessen ist, dass abschließend über die einzelnen Lösungen hinaus bereits Erfahrung mit der *grundsätzlichen Lösbarkeit* von Problemen gesammelt wurde. Zum Ende der Beratung „wird die Aufmerksamkeit der Problemlösungsfähigkeit, Selbsteinschätzung und so fort“ (Reid 1990, 64) zugewandt, die dem Klienten beim Umgang mit zukünftigen Aufgaben hilfreich sein können.

Die verschiedenen Formen der Kurztherapien erstreben eine Verbesserung des Zustandes des Klienten ausgehend von einem bestimmten Beratungs- bzw. Therapieansatz. Die Lösung eines Problems steht dabei gegenüber anderen Aspekten – wie etwa persönlicher Entwicklung – im Vordergrund. Deshalb lassen sie sich, wie auch die systemischen Ansätze (vgl. Kap. 4.3.4), als lösungsorientiert verstehen und es ist charakteristisch, dass relativ bald von der Problembeschreibung zur Auseinandersetzung mit Lösungen übergegangen wird; diese können, wie oben dargestellt, bereits während der Therapie in kleinen Schritten umgesetzt werden.

4.3.2.2 Zusammenfassung und Weiterführung

Die kurzen Psychotherapien orientieren sich an der Konkretisierung und Lösung bestimmbarer Probleme in relativ kurzer Zeit. Gleichzeitig liefern Sie ein vergleichsweise klares Ablaufmodell, wobei bereits im Rahmen der Intervention konkrete Lösungsschritte implementiert werden sollen. Lernberatung kann also, orientiert an den Kurztherapien, darin bestehen, konkrete Lernproblematiken herauszuarbeiten und sogleich pragmatische Lösungsansätze zu benennen und umsetzen zu lassen. Mögliche tiefer liegende Anlässe für Probleme, etwa der in der Individualpsychologie angesprochene tiefer liegende Nutzen von ‚Fehlanpassungen‘ (vgl. Kap. 4.3.3) wird hierbei nicht berücksichtigt. Im Sinne einer Nachhaltigkeit der Beratung ist bedeutungsvoll, dass die Kurztherapie dem Klienten erlauben soll, bereits nach kurzer Zeit Erfahrungen dahingehend zu machen, dass seine Probleme lösbar sind, und diese Erfahrung zum Abschluss der Therapie / Beratung zu reflektieren.

4.3.3 Individualpsychologische Beratung

Die Individualpsychologie wurde von Freuds Schüler Alfred Adler entwickelt, der sich damit allerdings (wie auch Otto Rank, der Rogers und damit den klientenzentrierten Ansatz maßgeblich beeinflusst hat) explizit von seinem Lehrer löste; vor allem maß Adler der Sexualität im Rahmen seiner Betrachtungen eine wesentlich geringere Bedeutung zu, sexuelle Störungen sind keine Ursachen sondern allenfalls Ausdruck psychischer Vorgänge. Damit beschritt Adler einen Weg, der ihn fort von einer der Grundfesten der Psychoanalyse und hin zu einem alternativen Entwurf führte, dem heute noch eine hohe Bedeutung zukommt. Individualpsychologische Konzepte lassen sich nicht nur in der Therapie finden, sondern werden gerade auch in der Pädagogik rezipiert. Jüngere Beispiele für ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung stellt die individualpsychologische Beratung im Rahmen der weiter unten beschriebenen Programme zur Förderung der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (Kap. 5.1.1) dar (vgl. hierzu Fuchs-Brüninghoff und Pfirmann 1988, auch Reimann 1997; Tymister 1982), die sie ihrerseits für nachfolgende Projekte erschlossen haben (z.B. das Projekt SeGeL des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, vgl. Wegener 2001). Einige individualpsychologische Konzepte wirken insofern, als sie, wie viele andere Konzepte aus der Gründungszeit der Psychoanalyse, in die ‚Alltagspsychologie‘ Eingang gefunden haben (etwa der Begriff der ‚Lebenslüge‘, auf den unten noch eingegangen wird), ferner ist sie eine der Hintergrundtheorien, die als „therapeutische Systeme zur Begründung von Schulberatung“ (Martin 1980, 100) herangezogen werden.

Ein Grund für die starke Berücksichtigung der Individualpsychologie in der Pädagogik stellt dabei sicher Adlers eigenes Interesse an pädagogischen Fragestellungen dar. Ursprünglich als Arzt ausgebildet und tätig stellte er schon früh im Rahmen seiner wissenschaftlichen Arbeit eine enge Beziehung zwischen Erziehungsfragen und solchen der geistigen wie auch der körperlichen Gesundheit her. So beschreibt er in einem 1918 entstandenen Manuskript, wie von Keuchhusten genesene Kinder sich im Anschluss an die Krankheit „des Gefühls der Krankheit bedienen“ (Adler 1974a, 308), um bestimmte Reaktionen in ihrer Umwelt auszulösen, wobei es *nicht* um ein schieres Vortäuschen geht, sondern um ein „Laborieren“ (ebd.) an einer symptomähnlichen Krankheit. Solche Vorgänge können nach Adler durch Erziehung verhindert werden und so kommt der Erziehung eine wichtige Funktion bei der Prävention von neurotischen Störungen zu:

„Es ist eine ausgesprochen missliche Sache, jedem missratenen, mit einer nervösen Krankheit oder Psychose behafteten Menschen nachzulaufen, um ihn zu bessern, zu heilen. Darin liegt eine ungeheure Verschwendung von Energie und es wäre schon an der Zeit, dass wir uns mehr der *Prophylaxe* zuwenden. [. . . Es] wäre vor allem am Platz, die geäußerten, aus der Individualpsychologie fließenden Anschauungen, ihre Menschenkenntnis und Erziehungskunst bekannt zu machen und in Anwendung zu bringen, damit jeder nach seinen Kräften und Möglichkeiten mithelfen könnte“ (Adler 1974a, 313).

Alfred Adler und seine Mitarbeiter haben diesem Anspruch selbst Rechnung getragen, indem sie in den zwanziger Jahren in Wien etwa 30 Erziehungsberatungsstellen eingerichtet haben. Neben dieser Professionalisierung (auch im Sinne der Bekanntmachung individualpsychologischer Positionen) fordert Adler jedoch auch nicht professionelle oder mit Individualpsychologie nur randständig bekannte Personen auf, sich an der in dieser Weise verstandenen Aufgabe der Neurosenprophylaxe zu beteiligen. Als Hauptansatzpunkt sieht er hierbei die Schule, die den geeignetsten Ort darstelle, die Entwicklung von Menschen in diesem Sinne zu beeinflussen (vgl. ebd.).

4.3.3.1 Menschenbild

Wie die humanistische Psychologie gründet sich auch die Individualpsychologie nicht nur auf Beobachtung und empirische Befunde, sondern sie wird auch von einem ihr eigentümlichen, nicht zur Gänze empirisch zugänglichen Menschenbild getragen. Adler und seine Nachfolger gehen von bestimmten Merkmalen aus, die den Menschen ausmachen – diese müssen berücksichtigt werden, wenn psychologische Intervention erfolgreich sein soll. Schon in diesen Grundannahmen werden die erheblichen Unterschiede deutlich, die Adlers Vorstellungen von denen Freuds trennen. Adler sieht die elementare Triebfeder für menschliches Handeln in einem Gefühl der Minderwertigkeit: „Wir streben und strengen uns an, weil wir uns minderwertig fühlen“ (Adler 1976, 47). Dieses Minderwertigkeitsgefühl ist ein notwendiges Charakteristikum, denn nur aus dem Gefühl der Minderwertigkeit heraus versucht der Mensch, die Beschränktheit seiner organischen Ausstattung zu überwinden²⁴. Davon abzugrenzen ist der Minderwertigkeitskomplex (s.u.) als die pathologische Steigerung dieses Grundgefühls.

Dem Gefühl der Minderwertigkeit begegnet der Mensch durch das Streben nach einem höheren Ziel, eine Entwicklung, die Adler mit der der Hinführung auf einen „V. Akt“ (Adler 1974b, 21) in der dramatischen Dichtung vergleicht. Damit vertritt er ein teleologisches Entwicklungsmodell, bei dem das letztendliche Ziel dem Handelnden im Zuge der Entwicklung nicht klar, wohl aber in Umrissen vorgezeichnet ist. Bereits als Kind entwickelt der Mensch eine vorläufige Zielvorstellung für sein Leben (z.B. in Berufswahlfantasien), „ein provisorisches Welt- und Selbstkonzept“ (Ringel und

²⁴ Für Adler war das Minderwertigkeitsgefühl damit auch die Voraussetzung der Erziehbarkeit des Menschen (vgl. Rattner 1972, 39). Dieser Logik folgend kann es auch als Grundlage seiner Beratbarkeit angesehen werden.

Brandl 1980, 256). In der tiefen Bedeutung, die hier der Kindheit auch als Phase der Vorentscheidung für das weitere Leben beigemessen wird, wird wiederum die Nähe der Individualpsychologie zur Psychoanalyse Freuds erkennbar. Eine gesunde Entwicklung lässt dabei Modifikationen der Zielvorstellungen zu. Grundlegende Änderungen sind aber nur dort möglich, wo ein Mensch einen hohen Grad an Selbstkenntnis erreicht hat oder durch eine psychologische Intervention in Folge einer Krise bei der Veränderung der Zielvorstellungen unterstützt wird (vgl. Adler 1974b, 27).

Das früh herausgebildete Zielkonzept kann also verstanden werden als ein gewissen Modifikationen zugängliches „Vorverständnis [. . .], das sich mit Hilfe eines hermeneutischen (dialogischen) Zirkels zu echtem Verstehen wandelt“ (Ringel und Brandl 1980, 256). Aus diesem zentralen Gedanken in Adlers Konzept folgt, dass der Mensch in seiner Entwicklung stets bewusst oder unbewusst ein Ziel verfolgt und sein Handeln dementsprechend immer als ein auf ein Ziel gerichtetes verstanden werden muss. So bekommen vermeintlich unverständliche Verhaltensweisen eine Bedeutung, wenn sie vor dem Hintergrund des für einen Menschen maßgeblichen Zieles betrachtet werden²⁵. Adler beschreibt dies am Beispiel eines Lernenden mit einem schlechten Gedächtnis. Während die von ihm kritisierte, zum damaligen Zeitpunkt übliche diagnostische Vorgehensweise darin bestand, durch eine Reihe von Tests die vermutete mangelhafte Gedächtnisleistung empirisch zu bestätigen und es dabei bewenden zu lassen, beschreibt Adler die Suche nach einem möglichen Grund, der darin vermutet wird, dass der Patient durch diese Minderleistung ein Ziel verfolgt, beispielsweise sich als inkompetent für eine berufliche oder persönliche Entscheidung zu erweisen, der er aus dem Weg gehen möchte (vgl. Adler 1974b, 22). Krankheit als Form des Umgangs mit psychisch problematischen Konstellationen ist heute ein weithin anerkannter Sachverhalt. In der klassischen tiefenpsychologischen Studie „Grundformen der Angst“ (Riemann 1996) werden unspezifische oder spezifische Symptomatiken, die einer somatischen Krankheit entsprechen könnten, jeder der vier Grundformen zugeordnet (vgl. ebd., 47, 65, 127, 198). Auch wenn Riemann nicht der Individualpsychologie zugeordnet wird, gibt er an dieser Stelle ein Beispiel dafür, wie ein stark individualpsychologisch geprägtes Konzept Bedeutung in der Psychotherapie gewinnt. Für Lernberatung ist dabei bemerkenswert, dass im Zusammenhang mit dem von Riemann so bezeichneten „Depressiven“ explizit ein Zusammenhang zwischen einer Grundform der Angst und Lernproblemen angesprochen wird:

„Die Schwierigkeit, sich etwas anzueignen, von ihm Besitz zu ergreifen, kann sich bei Depressiven auch in, wie sie es zu nennen pflegen, ‚Gedächtnisschwäche‘ äußern. Sie können sich schwer etwas merken, vergessen schnell und meinen, das sei ein organisches Symptom. Bei genauerem Hinsehen stellt sich indessen meist heraus, dass sie Eindrücke gar nicht voll apperzieren, sie nicht wirklich mit Interesse und Aufmerksamkeit aufnehmen, weil sie Angst haben, intensiv etwas zu wollen und es sich doch nicht nehmen zu können; so schalten sie vor viele Reize gleichsam einen Filter und resignieren zu früh. Das kann auch zu Lernschwierigkeiten [. . .] führen“ (Riemann 1996, 65f).

Diese Betrachtungsweise spielt auch eine wichtige Rolle bei der intensiven Auseinandersetzung mit individualpsychologischen Konzepten im Rahmen der Elementarbildung Erwachsener (vgl. Kap. 5.1.1). Auch hier werden entsprechende Situationen beschrieben; beispielsweise kann der Wunsch, eine Versorgungssituation nicht aufzugeben, Ursache für das vermeintliche Scheitern bei der Anwendung der Schriftsprache außerhalb einer Kurssituation sein.

Aus den zahlreichen Aspekten, die das individualpsychologische Menschenbild ausmachen, sollen hier drei festgehalten werden, die für Beratungshandeln bedeutsam erscheinen und die zum Teil

²⁵ Die Bestimmtheit, mit der auch selbst- und fremdschädliches Verhalten aus der Verfolgung eines Zieles heraus als funktional verstanden werden muss, drückt sich beispielsweise im Begriff der „Neurosenwahl“ (Adler 1974c, 63) aus.

in den individualpsychologisch orientierten pädagogischen Beratungskonzepten der jüngeren Zeit aufgegriffen worden sind:

- Zum Menschsein gehört elementar das Gefühl der Minderwertigkeit. Es ist die Triebkraft, sich zu entwickeln und wahrgenommene Defizite auszugleichen. Damit ist das Gefühl der Minderwertigkeit auch die Grundlage der Beratbarkeit.
- Die Entwicklung des Menschen erfolgt immer in Richtung auf ein selbst gestecktes Ziel, welches aber nicht bewusst sein muss. Ein Verhalten, das von außen als Fehlverhalten wahrgenommen wird, ist aus der Sicht des Klienten Teil des Versuchs, sich an diesem Ziel zu orientieren.
- Ohne ein Verständnis für diesen Lebensplan ist ein Erfolg beraterischer Hilfe eher unwahrscheinlich. Auch wenn es nicht darum gehen kann, den Lebensplan eines Klienten freizulegen, so ist es doch erforderlich, die Zielkomponenten *aufzudecken*, die mit einem bestimmten Verhalten verknüpft sind, das Gegenstand der Beratung wird.

4.3.3.2 Methodik

Aus diesem Menschenbild heraus ergibt sich eine Methodik individualpsychologischen Vorgehens. Therapie und Beratung haben zuvorderst das Ziel, den verborgenen Plan sichtbar zu machen, vor diesem Hintergrund erhalten von außen betrachtet fehlgeleiteten Handlungen einen Sinn. Hier ist ein weiterer deutlicher Bezug zur Psychoanalyse zu erkennen: dem nicht-bewussten Anteil der Psyche wird bei der Steuerung von Verhalten eine hohe Bedeutung beigemessen. Der Lebensplan ist verborgen, dem Klienten im ganzen nicht sichtbar – deshalb wird die Aufdeckung zur therapeutischen Aufgabe. Dies wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass der Klient ja die Beratung aufsucht, weil er selbst mit einem Zustand oder einem Verhalten nicht zufrieden ist. Er sucht eine Therapie auf, weil er beispielsweise an einer störenden Verhaltensweise leidet, oder er besucht einen Kurs in der Elementarbildung, weil er unter dem Defizit, nicht schreiben zu können, leidet. Es ist in einer solchen Situation offenkundig unnützlich, den Klienten auf das Defizit hinzuweisen, das Anlass für die Beratung ist – in vielen Fällen ist es aber ebenso unnützlich, kurzfristige Schritte aufzuzeigen, mit denen symptomorientiert an dem Defizit gearbeitet werden kann. Gerade die Erfahrungen aus der Elementarbildung haben gezeigt, in welchem Ausmaß Lernerfolge mitunter nur in bestimmten Settings reproduzierbar sind, weil das Kompetenzdefizit (z.B. beim Schreiben) für den Klienten einem Ziel dient, von dem er nicht ablassen kann. Erst wenn dieses Ziel sichtbar wird, kann das eigentliche Kompetenzdefizit wirkungsvoll bearbeitet werden, indem gleichzeitig Alternativen gesucht werden, wie das Ziel modifiziert oder auf andere Weise angestrebt werden kann. „Die Aufdeckung des neurotischen Systems oder des Lebensplans ist der wichtigste Bestandteil der Therapie. *Denn es kann in seiner Gänze nur erhalten bleiben, wenn es dem Patienten gelingt, es seiner eigenen Kritik und seinem Verständnis zu entziehen*“ (Adler 1974c, 58).

Adler formuliert hier indirekt die Methode, die zur Auflösung des „neurotischen Systems“ führen kann: Es muss dem Verständnis des Klienten ausgesetzt werden, d.h. er muss das System als Teil des Lebensplanes erkennen. Würde man diese Aussage mit den Kategorien Rogers' betrachten, so läge es nahe, auf die Gefahr der Inkongruenz zu verweisen. Wie im Zusammenhang mit dem klientenzentrierten Ansatz bereits dargestellt, beruht eine problemhaltige Verhaltensweise oft nicht auf mangelnder Kenntnis, sondern auf der mangelnden Fähigkeit, diese Kenntnis reflexiv anzuwenden; sie gefährdet das Selbstkonzept und würde deshalb in einen Zustand der Inkongruenz führen. Ein vergleichbares Konzept wird bei Adler mit dem Begriff der „Lebenslüge“ bezeichnet, also der

„starr gewordenen Annahme des Patienten [...], der seine neurotische oder psychotische Konsequenz, damit den Zusammenhalt seiner Erkrankung kausal zu sichern ver-

sucht, indem er irgendwelchen Eindrücken, die er zu Ursachen macht, die Folgen – folgen lässt. Er könnte auch weniger ätiologisch denken, fühlen und handeln, wenn er nicht durch sein Ziel [...] auf diese Fährte gedrängt wäre. Unter anderem aber verlangt sein Lebensplan kategorisch, dass er durch *fremde Schuld scheitere*, dass seine *persönliche Verantwortung dabei aufgehoben sein*, oder dass nur eine fatale Kleinigkeit seinen Triumph verhindere.

Das Allgemein-menschliche an dieser Sehnsucht tritt auffallend hervor. Das Individuum hilft mit seinen Mitteln nach und so durchfließt den ganzen Inhalt des Lebens der beruhigende, narkotisierende, das Selbstgefühl sichernde Strom der *Lebenslüge*. Jede therapeutische Kur, noch mehr jeder ungeschickt brüske Versuch, dem Patienten die Wahrheit zu zeigen, entreißt den Patienten der Wiege seiner Unverantwortlichkeit und hat mit dem heftigsten Widerstand zu rechnen“ (Adler 1974d, 256).

Deshalb meint Aufdeckung in der Beratung nicht, den Patienten mit vermuteten unbewussten Zielen hinter seinem Handeln zu konfrontieren und dann auf Einsicht zu hoffen²⁶, sondern einen konstruktiven Umgang mit diesen Zielen²⁷. Dadurch ermöglicht der Berater einerseits dem Klienten eine wohl dosierte Auseinandersetzung, die die Wahrscheinlichkeit von Widerstand verringert, andererseits muss er bei diesem Vorgehen aber deutlich machen, dass er für die Resultate dieser Konfrontation keine Verantwortung übernehmen kann²⁸. Andernfalls ließe sich sein Handeln mit großer Wahrscheinlichkeit in die Lebenslüge des Klienten integrieren und er geriete „in den Persönlichkeitskampf, in dem der Neurotiker alles entwertet, was sein falsches Sicherheitsgefühl erschüttern könnte“ (Sperber 1982, 17). Der Umgang mit Verantwortung, der für Beratungskonzepte grundsätzlich von Bedeutung ist, wird damit in der Individualpsychologie zu einem zentralen Thema. Aus dem Minderwertigkeitsgefühl ergibt sich das Bedürfnis, sich zu entwickeln, die wahrgenommene Minderwertigkeit zu kompensieren. Minderwertigkeit ist jedoch mit dem Klienten untrennbar verbunden; deshalb kann sie nicht befriedigend bearbeitet werden, wenn die Verantwortung für die Bearbeitung dem Berater zugewiesen wird. Ein Gefühl der Minderwertigkeit, der nicht ausreichenden Fähigkeit, mit Situationen umzugehen, kann nicht kompensiert werden, indem andere sich stellvertretend anbieten, die Situationen für den Klienten zu bewältigen, sondern nur dort, wo der Klient (durchaus mit Hilfe eines Beraters, Therapeuten oder Lehrers) selbst positiv auf die Situation Einfluss nimmt. Deshalb ist für Adler eine der wichtigsten therapeutischen Richtlinien, „die Zuschreibung der Leistung und des Erfolges der Heilung auf den Patienten, dem man sich in kameradschaftlicher Weise als Mitarbeiter zur Verfügung stellte“ (Adler 1974c, 59).

4.3.3.3 Zusammenfassung und Weiterführung

Die Individualpsychologie ist im Gegensatz zu den Kurztherapien kein Konzept, das für Beratungshandeln erst adaptiert werden müsste. Bereits in ihrer Entstehung spielte Beratung eine wichtige

²⁶ Am Beispiel der Fruchtlosigkeit von Anti-Raucher-Kampagnen wird deutlich, dass ein solches Unterfangen oft ohne Wirkung bleibt, obwohl die Sachinformation, in diesem Falle das gesundheitliche Risiko des Zigarettenkonsums von den Betroffenen durchaus realistisch eingeschätzt, manchmal sogar überschätzt wird (vgl. Gladwell 2002, 226ff).

²⁷ An dieser Stelle ist auf eine bemerkenswerte Nähe zum gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskurs zu verweisen. Im Rahmen der Rezeption konstruktivistischer und systemtheoretischer Ansätze wurde in der jüngeren Vergangenheit an zahlreichen Beispielen dargestellt, in welchem Maße Resultate pädagogischen Handelns nicht nur von der Ausbildung bestimmter Fachkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden abhängen, sondern auch von spezifischen *Vorstellungen* und *Deutungen*, mit denen sie einem Gegenstand begegnen (vgl. Schüßler 2000, 210ff). Wie hier wird auch bei Adler die Vorstellung eines mehr oder weniger linearen Wirkungsdeterminismus abgelehnt.

²⁸ Selbstverständlich ist mit den Interventionen des Therapeuten ein hohes Maß an Verantwortung verbunden. Beispielsweise muss ein Berater dem Klienten und sich Rechenschaft über die *möglichen* Folgen einer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ablegen – aber die tatsächlichen Resultate liegen in der Verantwortung des Klienten, denn er führt die Auseinandersetzung und der Berater begleitet ihn dabei.

Rolle und sie erstreckte sich keineswegs nur auf den Umgang mit psychisch kranken Personen, sondern spielte – auch dem Gedanken der Prävention folgend – auch in der Erziehung eine Rolle. Um allerdings ihre Tragweite für ein Konzept von Lernberatung auszuloten, sollen noch einmal wesentliche Merkmale genannt werden, die beraterisches und therapeutisches Handeln im Sinne der Individualpsychologie kennzeichnen. Diese sind

- ein Menschenbild, das den Einzelnen als von einem inhärenten Gefühl der Minderwertigkeit angestoßen und auf ein Lebensziel hin orientiert sieht,
- die Hypothese, dass Beratung nur dort erfolgreich sein kann, wo sie um diese Zielgerichtetheit weiß und im Einklang oder zumindest in bewusster Auseinandersetzung mit den Zielen erfolgt,
- die Hypothese, dass Beratung in der Aufdeckung der Ziele besteht und wirksam werden kann, indem sie dem Klienten ermöglicht, sich kritisch mit seinem „Lebensplan“ auseinander zu setzen,
- das Prinzip, die Verantwortung für das Beratungsgeschehen – soweit es nicht die methodische Gestaltung betrifft – und den Erfolg beim Klienten zu belassen.

Die Anwendung dieser Grundüberzeugungen auf die Beratung lernender Erwachsener ist unter anderem in den bereits erwähnten Konzepten zur Elementarbildung geschehen. Sie führt zu der besonderen Bedeutung, die der „Ermutigung“ (Reimann 1997) zuwächst. Klienten werden hier nicht nur mit der Verantwortung für den Ausgang ihres Lernprojektes konfrontiert, sondern sie werden bewusst ermutigt, diese zu übernehmen und sich dann auch die Resultate selbst zuzurechnen. Dazu gehört, dass der Berater sich mit dem Angebot möglicher Lösungen zurückhält. Solange er in der Beratung eine aus seiner Sicht funktionale Lösung anbieten kann, die zu übernehmen dem Klienten aber aufgrund seiner spezifischen Situation nicht möglich ist, ist es keine Lösung. Gelangt aber der Klient selbst in eine Lage, die ihm diese Lösung als möglich erscheinen lässt, so kann er sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch selbst finden. Der Berater im individualpsychologischen Sinne kann keine Probleme lösen, die der Klient nicht selbst lösen kann. Bringt er Lösungsvorschläge in den Prozess ein, die für die Situation des Klienten nicht adäquat sind, so fördert er ein ungünstiges hierarchisches Gefälle zwischen dem ‚Experten‘, der Konzepte anbieten kann, und einem unterlegenen ‚Patienten‘, der diese anzunehmen nicht fähig ist. In diesem Sinne fordert Sperber therapeutisch Tätige auf: „Geben Sie daher dem Patienten die Gewissheit, dass Sie mit ihm zusammen suchen, dass Sie nicht der sind, der es schon längst, schon vorher gefunden hat, der alles weiß. Lassen Sie ihn nicht in der Haltung des verwöhnten Kindes verharren, das die Hände vorhält und sagt: ‚Was gibst du mir? Welche Deutung bietest du mir, welche Hilfe bringst du mir?‘“ (Sperber 1982, 19).

4.3.4 Systemische Beratung und Therapie

4.3.4.1 Systemtheoretische Grundannahmen

Unter Systemtheorien versteht man eine Gruppe theoretischer Modelle aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen, die das Verhalten von *Systemen* beschreiben und erklären möchten. Je nach Herkunft werden dabei höchst unterschiedliche Systembegriffe verwendet. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Systemtheorien zu geben²⁹, die sich je nach Herkunft etwa mit biologischen Systemen (Maturana und Varela 1987), mit dem abstrakten

²⁹ Eine populärwissenschaftliche, dabei aber treffende allgemeine Übersicht, vor allem über die biologischen, physikalischen und kybernetischen Anfänge der Systemtheorien in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, gibt Capra (1999, 29ff und 51ff), ausführlich auch Luhmann (2002, 41ff).

Konzept trivialer und nicht-trivialer Maschinen (Foerster 1985b, 12f) oder mit sozialen Systemen (Luhmann 1984) befasst haben. Schon diese Aufzählung macht aber deutlich, dass die Untersuchung von Systemen ein hochgradig interdisziplinär aufgebaute Bereich ist (vgl. Pätzold und Schüßler 2001, 78). Charakteristisch für systemische Betrachtungen ist, dass Konzepte und Beispiele aus verschiedensten Disziplinen und Gegenstandsbereichen entnommen werden, von denen der Biologie sicher eine Schlüsselstellung zukommt.

Auch in der Literatur zur systemischen Therapie und Beratung wird nicht nur auf sozialwissenschaftliche Systemkonzepte rekurriert³⁰. Dennoch orientieren sich die folgenden Ausführungen an solchen, für systemische Beratung besonders zielführenden Theorien, wie sie etwa von Luhmann und anderen formuliert worden sind.

Eine bedeutende Quelle der sozialwissenschaftlich orientierten Systemtheorie ist im Strukturfunktionalismus Talcott Parsons' zu sehen, der in einem ersten Versuch einer umfassenden soziologischen Theorie Gesellschaft als ein System auffasste, das aus einem statischen Anteil („Struktur“) und einem dynamischen Anteil („Funktion“) besteht (vgl. Tillmann 1995, 114). Während in Parsons Konzept die Struktur, die er aus wissenschaftspragmatischen Gründen als statisch verstand, eine entscheidende Rolle spielte, steht allerdings im Mittelpunkt von Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1984, 1997b) „die Frage nach den Funktionen von Systemen und damit die Erkenntnis, dass diese Form der Systemtheorie konsequenterweise eine Theorie der Relation zwischen System und Umwelt darstellt“ (Olbrich 2001, 301).

Anhand dieser beiden Ansätze lassen sich idealtypisch zwei Systemkonzepte in den Sozialwissenschaften unterscheiden (vgl. Barthelmeß 1999, 15):

1. Konstitutiv für soziale Systeme sind die Individuen, aus denen die Systeme sich zusammensetzen *oder*
2. konstitutiv für soziale Systeme sind die Beziehungen.

Auf den erstgenannten, älteren Standpunkt, der Systeme *im Wesentlichen* als eine Zusammensetzung aus Elementen versteht, sei vor allem deshalb hingewiesen, weil diese Vorstellung in vielen, zumeist praktisch orientierten Beratungskonzepten nach wie vor eine große Rolle spielt (vgl. z.B. Nagler-Springmann 2002, 38). Gegenüber einer individuumszentrierten Sichtweise bedeutet sie eine Weitung des Blicks, weil auch die Wirkungen berücksichtigt werden, die Veränderungen des Individuums in Bezug auf seine Umwelt haben. Jedoch wird eine Anschauung, die lediglich den Kontext als zusätzlichen statischen Faktor zu berücksichtigen versucht, dem erreichten theoretischen Stand systemischer Konzepte noch nicht gerecht.

Die neueren Systemtheorien neigen eindeutig der zweiten Auffassung zu. Im Bereich der Erziehungswissenschaft war es insbesondere Luhmann, der eine breite Rezeption erfahren hat (vgl. z.B. Arnold 1995; Huschke-Rhein 1998; Heil 1999; Arnold und Pätzold 2003b). Nach diesem Verständnis zielt eine systemisch orientierte Intervention nicht auf die „substanzhaften“ Bestandteile des Systems (also beispielsweise einen Klienten innerhalb des Systems Familie) sondern auf die Beziehungen innerhalb eines solchen Systems. Selbstverständlich wird damit nicht gesagt, dass ein System unabhängig von den mit ihm verbundenen Individuen³¹ besteht – das System Familie ist abhängig von der Existenz der Familienmitglieder. Entscheidend ist aber, dass eine Betrachtung dieser

³⁰ Recht anschaulich lassen sich die Verbindungen zwischen verschiedenen systemtheoretischen Zugängen in der Literatur rekonstruieren. So ist Ludewig, einer der bedeutenderen deutschsprachigen Autoren zur systemischen Therapie (vgl. Ludewig 1997), auch der Übersetzer der deutschen Ausgabe von Maturana und Varela (1987). Helm Stierlin, der wichtige Veröffentlichungen im Bereich der Familientherapie schrieb, verfasste eine Einleitung zu Bateson (1985).

³¹ An dieser Stelle sei auf eine sprachliche Vereinfachung hingewiesen. Im strengen Sinne, z.B. in der Systemtheorie nach Luhmann, ist der Begriff Individuum irreführend, es handelt sich nicht um ein ‚Nicht-teilbares‘, sondern selbst um verschiedene Systeme. Diese in anderen Zusammenhängen bedeutsame theoretische Differenzierung ist für die vorliegende Betrachtung allerdings nicht erforderlich.

substanziellen Elemente im Rahmen der Beratung wenig Bedeutung hat, denn wie das System, also beispielsweise die Familie sich entwickelt und welche Vorgänge in ihm stattfinden, lässt sich viel aussichtsreicher über die Betrachtung der Beziehungen verstehen und auch verändern, als über die Orientierung an den beteiligten Einzelpersonen. Die systemische Therapie und Beratung hat – im Anschluss an die Familientherapie – eine Reihe von charakteristischen Methoden hervorgebracht, mit denen solche Beziehungen in der systemischen Beratung sichtbar gemacht und beeinflusst werden, etwa zirkuläres Fragen, paradoxe Interventionen oder Skulpturarbeit (s.u.)³².

Mit Bezug auf Beratung interessieren aus dem Bereich der sozialwissenschaftlich orientierten Systemtheorien vor allem diejenigen Grundannahmen, die eine Rolle im Zusammenhang mit therapeutischen oder konsultativen Interventionen spielen. Eine gewisse Allgemeingültigkeit kann dabei der Arbeit von Schiepek (1999) zugesprochen werden, die als Begründung zum Antrag auf Zulassung der systemischen Therapie als Therapieform im psychotherapeutischen Richtlinienverfahren der Kassenärztlichen Bundesvereinigung entstanden ist (vgl. ebd., 25). Als für die therapeutische Praxis leitende theoretische Grundpositionen werden genannt:

1. „Berücksichtigung der Autonomie von Systemen [...]
2. Berücksichtigung der Eigendynamik von Systemen [...]
3. Berücksichtigung der System-Umwelt [...]
4. Die Veränderung innerer Konstrukte und Wirklichkeitskonstruktionen [...]
5. Wechselseitiger Bezug (strukturelle Kopplung) zwischen individuellen Problemen und interpersonaler Kommunikation“ (ebd., S. 36ff).

Der Einfluss der Systemtheorien auf diese Grundpositionen ist unmittelbar ersichtlich. Die Betrachtung von Autonomie und Eigensteuerung von Systemen wird bereits in den kybernetischen systemtheoretischen Ansätzen (Prigogine, Haken) betont. Auch psychische Systeme sind aus physiologischer Sicht weitgehend von der umgebenden Umwelt abgekoppelt und erzeugen ihre inneren Zustände aus sich selbst heraus (vgl. Foerster 1985a, 51). Die besondere Berücksichtigung der Differenz zwischen System und Umwelt ist ein Charakteristikum von Luhmanns Theorie sozialer Systeme, „das System selbst erzeugt und beobachtet die Differenz von System und Umwelt“ (Luhmann 1997a, 182). Die Veränderung individueller Konstrukte als Grundform der Intervention ergibt sich aus der Autonomie der Systeme; in der Pädagogik, und hier besonders in der Erwachsenenpädagogik, wurde sie durch den Deutungsmusteransatz (Arnold 1985) aufgegriffen. Die „strukturelle Kopplung“ (Maturana und Varela 1987, 85, vgl. auch Luhmann 1997a, 100) zwischen Zuständen des Individuums und Kommunikation stellt damit die einzige Brücke zur Intervention dar.

Der Beratungsprozess muss diesen Ausgangspunkten in mehrfacher Weise Rechnung tragen. Hierzu wurden in der Literatur zu systemischer Therapie und Beratung verschiedentlich Leitprinzipien oder Leitsätze formuliert (vgl. Schlippe und Schweitzer 1997, 97ff; Ludewig 1997, 129ff; Schiepek 1999, 64ff; Barthelmeß 1999, 95ff). Jeder dieser Leitsätze kann – wie es bei einem systemischen Konzept zu erwarten ist – auf die Beratung in ihrer Gesamtheit, d.h. auf die Akteure, die Situation, die Methodik usw. bezogen werden. Im folgenden Überblick werden sie vereinfachend mit Blick auf den Therapeuten, den Klienten und das System sowie als methodische Folgerungen dargestellt.

³² Die in manchen populären Darstellungen systemischer Intervention vorherrschende Idee, dass eine systemische Beratung sich in erster Linie durch die Anwesenheit aller „Beteiligten“ auszeichnet, deutet auf ein überholtes Systemverständnis hin, da hier die Bedeutung der *Elemente* überbetont wird. Im Rahmen einer systemischen Beratung können durchaus Beziehungen sichtbar werden, ohne dass alle zum System gehörigen tatsächlich präsent sein müssen (vgl. Schiepek 1999, 34, 59) – wenngleich dies in manchen Fällen erforderlich ist.

4.3.4.2 Die Einstellung zum System

Die Anerkennung der Autonomie eines psychischen Systems, die die Einstellung gegenüber dem Klienten charakterisiert, gilt auch für die sozialen Systeme, in denen dieser agiert. Auch hier ist also der erste Anspruch Bescheidenheit gegenüber den Wirkmöglichkeiten. Aus systemtheoretischer Perspektive ist es einem Berater kaum möglich, durch eine Intervention ein System gezielt in einer bestimmten Richtung zu verändern. Es ist ihm jedoch möglich, neue Informationen in die Nähe des Systems zu bringen; aufgrund deren Verarbeitung kann dieses sich dann möglicherweise verändern.

Da der Berater das System oder die Systeme in ihrer Komplexität nicht kennen kann, kann nicht damit gerechnet werden, dass er einen geeigneten Vorschlag macht, mit dem das System gelungen operieren kann (also eine Information darbietet, die das System unmittelbar in einer beabsichtigten Weise verarbeitet). Eine seiner Aufgaben wird deshalb in der systemischen Therapie mit „Hypothesieren“ (Barthelmeß 1999, 97) bezeichnet, er kann Hypothesen entwickeln und darlegen, die Anhaltspunkte dafür bieten, in welcher Richtung eine Lösung möglich ist. Im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen beraterischer Intervention ist dabei die Möglichkeit eines Irrtums nicht nur zulässig sondern stellt einen Teil der Methode dar. Es ist so unwahrscheinlich, mit einer einmaligen Intervention (einem ‚Ratschlag‘) eine für das System anschlussfähige und geeignete Information zur Verarbeitung bereitzustellen, dass das planmäßige Ausprobieren von Lösungsansätzen ein viel aussichtsreicheres Verfahren darstellt, um *iterativ* zu einer Lösung zu gelangen. Diese führt in der systemischen Beratung zum Konzept der „Zirkularität“ (Schlippe und Schweitzer 1997, 118), welches methodisch unter anderem im „zirkulären Fragen“ (s.u.) verwirklicht wird.

Eine weitere Verpflichtung, die sich aus der Betrachtung des Klienten *innerhalb* eines umfassenderen Systems, z.B. einer Familie, ergibt, ist die der Neutralität bzw. Allparteilichkeit. Weder Ideen noch Beteiligte innerhalb des Systems dürfen vom Berater bevorzugt oder benachteiligt werden. Auch hierin unterscheidet sich die systemische Therapie signifikant von anderen Therapieformen, etwa der Psychoanalyse. Würde dort, etwa mit dem Ziel der emotionalen Stärkung, eine Überlegenheit eines Klienten gegenüber Personen aus seiner Umwelt konstatiert, so kann das aus einer am Individuum orientierten Therapie heraus sinnvoll erscheinen; wird hingegen davon ausgegangen, dass die Problemlösung nur *innerhalb* des Systems erfolgen kann, in dem es auftritt, so ist unmittelbar einleuchtend, dass alle Systembestandteile gleich bewertet werden müssen. Neutralität wäre allerdings eine unrealistische Forderung, würde sie vom Berater verlangen, keine eigene Meinung, keine persönlichen Präferenzen im Beratungsprozess zu haben; und auch ein kühles, distanzierendes Verhalten würde dem Beratungsprozess im Allgemeinen mehr schaden als nützen. Der Beratende kann deshalb „sehr wohl seine Meinung sagen und dennoch Neutralität wiedergewinnen, indem er oder sie deutlich macht, dass diese Meinung für das Klientensystem eventuell überhaupt nicht passt“ (ebd., 119)³³.

Hinsichtlich zweier Aspekte lässt sich die besondere Bedeutung darstellen, die aus systemischer Perspektive der Sprache im Rahmen systemischer Interventionen zukommt: Ein entscheidendes Ergebnis der systemischen Betrachtungsweise ist, dass die Handlungen des Beraters als auf das System bezogen konzipiert werden. Das drückte sich bereits im Versuchscharakter von Vorschlägen aus, die sich aus der prinzipiell unvollständigen Systemkenntnis ergeben, und beeinflusst insgesamt beraterisches Handeln. Ein systemischer Berater muss sich darüber klar sein, dass er in einem Kontext aktiv wird, „in dem er nicht selbst bestimmen kann, welche Bedeutungen sein Handeln auslöst“ (Barthelmeß 1999, 98). Die Bedeutungszuschreibung geschieht innerhalb des Systems, allerdings ist sie auch dort nicht beliebig. Deshalb verlangt die systemische Betrachtung, bei der sprachlichen Gestal-

³³ Indem Schlippe und Schweitzer dem Berater hier die Möglichkeit einräumen, zum Thema der Beratung selbst Stellung zu beziehen, respektieren sie die allgemeinemenschliche Tatsache, dass dieser hierzu oft eine Position *hat* und es seiner Authentizität abträglich wäre, wenn diese unter keinen Umständen im Beratungsprozess auftauchen dürfte. Trotzdem ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass die Äußerung dieser Position selbst keine besondere Beratungsrelevanz hat.

tung der Beratung nicht nur darauf zu achten, dass verwendete Begriffe dem Klienten bekannt sind, sondern sich so auszudrücken, dass die Sprache insgesamt im Klientensystem *anschlussfähig* ist. Besonders ist dabei auf bestimmte systeminterne Sprachstile, Sprachregelungen oder auch Reizbegriffe zu achten. Der zweite in Bezug auf Sprache bedeutsame Aspekt ist der, dass Kommunikation als konstituierendes Moment sozialer Systeme zu erheblichen Teilen verbalsprachlich erfolgt. Sprache stellt deshalb selbst ein wesentliches Wirklichkeit konstruierendes Moment dar, wie etwa im sozialen Konstruktivismus (Berger und Luckmann 1980) herausgearbeitet wurde. Eine Vorgehensweise im Rahmen systemischer Intervention ist dementsprechend die „Veränderung der sprachlichen Konstitution von Problemen und Lebensweisen [...] : eine Veränderung der Art, wie und worüber gesprochen wird, bedeutet immer auch eine Veränderung von Formen der Verhaltenskoordination innerhalb des entsprechenden Realitätsausschnittes“ (Schiepek 1999, 46).

4.3.4.3 Die Einstellung des Beraters zu sich selbst

Die systemische Therapie ist „unschwer als Kind ihrer Zeit zu erkennen“ (Schiepek 1999, 50) in dem Sinne, dass sie auch eine Reaktion auf die Pluralisierung von Lebensverhältnissen darstellt³⁴. Der Klient soll aus *seiner* individuellen Situation heraus wahrgenommen werden, deshalb bezeichnet sich auch die systemische Therapie als „klientenzentriert“ (ebd., 67) und verwendet den Begriff der „Empathie“ (ebd.). Sie verlangt also vom Berater die Fähigkeit, sich in die Situation des Klienten hineinzusetzen und sich dabei seines eigenen Deutungshintergrundes als Berater bewusst zu sein. Gleichzeitig muss er sich selbst in der Begrenztheit seiner Möglichkeiten respektieren (dieser Punkt hat viel mit der Einsicht in die Autonomie von Systemen zu tun). Der Therapeut begibt sich also in eine vordergründig paradoxe Situation: Einerseits übernimmt er „Verantwortung als Therapeut“ (Ludewig 1997, 130), andererseits gesteht er sich zu, nur in einem relativ beschränkten Wirkungsrahmen zu handeln. Der Widerspruch lässt sich jedoch dahingehend auflösen, dass der Therapeut, gerade wenn er über die Beschränkung seiner Möglichkeiten reflektiert, in der Lage ist, im Rahmen dieser Möglichkeiten therapeutische oder beraterische Verantwortung zu übernehmen. Ist er sich dieses Rahmens nicht bewusst und verfällt der Illusion, in das System ‚hineinintervenieren‘ zu können, so wird er entweder permanent an der Überschätzung der eigenen Möglichkeiten scheitern, ohne den *systemimmanenten* Grund dafür zu kennen, oder er verweigert sich, etwa in der Postulierung eines naiven Holismus, jeglicher Interventionsmöglichkeit.

4.3.4.4 Die Einstellung zum Klienten

Die allgemein übliche Forderung nach Respekt gegenüber dem Klienten erlangt bei der systemischen Beratung eine besondere Qualität. Respekt ist nicht nur als (zwischen-)menschliche Grundhaltung erforderlich, sondern auch als professionelle Einsicht in die Eigengesetzlichkeit des Handelns des Klienten und seine nicht hintergehbare Autonomie. Auch wenn es vordergründig möglich erscheint, direkt steuernd auf einen Klienten einzuwirken (was sich aus dem erstgenannten Grund selbstverständlich verbietet), können seine individuellen handlungsleitenden Konstruktionen nicht auf direktem Wege verändert werden. Ähnlich wie in der Individualpsychologie wird deshalb auch hier der möglichst umfassenden *freiwilligen* Beteiligung des Klienten große

³⁴ Die wachsende Unbestimmtheit der individuellen Verhältnisse wird dabei mitunter durch Rückgriffe auf die Chaostheorie beschrieben, also die Theorie dynamischer nichtlinearer Systeme, bei denen ähnliche Ausgangsbedingungen zu sehr unterschiedlichen Resultaten führen können. Die Entwicklung von Systemen, die sehr sensibel auf Anfangsbedingungen reagieren, ist nicht vorhersagbar. Dabei ist es für die Anwendung der Chaostheorie in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen nicht entscheidend, ob Entwicklungen determiniert sind, da gezeigt werden kann, dass bei hinreichender Zahl von Einflussgrößen diese Bestimmung aus praktischen Erwägungen (Rechenaufwand) ohnehin nicht vollzogen werden kann (vgl. Barthelmeß 1999, 12).

Bedeutung beigemessen, selbst dort, wo eine Beratung oder Therapie insgesamt nicht freiwillig erfolgt (vgl. Schiepek 1999, 64). Besonders wichtig ist diese Forderung in Bezug auf die Zielbestimmung. Der Klient soll eine wirksame Mitsprache bei der Formulierung der Ziele ausüben, die durch die Beratung erreicht werden sollen. Es geht nicht um eine vordergründige Lösung von (möglicherweise unabhängig vom Klienten gesellschaftlich definierten) Problemen sondern um die Erarbeitung einer Zielperspektive, die dem Klienten angemessen erscheint, um die Probleme zu lösen, die sein Verhalten ihm selbst bereitet. Dabei kommt es nicht nur darauf an, Ziele zu bestimmen (und immer wieder zu überprüfen und zu modifizieren), sondern auch auf die Einigung darüber, unter welchen Umständen ein Ziel als erreicht angesehen werden kann.

Ein weiteres wichtiges Merkmal systemischer Therapie besteht in der Ressourcenorientierung: „Patienten sind im therapeutischen Geschehen die Experten für Inhalte und Ziele, vor allem für ihr eigenes Leben. Therapeuten dagegen sind Experten für Prozesse und die Rahmenbedingungen des Veränderungsprozesses“ (Schiepek 1999, 52). Aus dieser Rollenverteilung zwischen Klient und Berater ergibt sich, dass der Klient Gründe für sein Verhalten hat, die in der Lösung von Problemen bestehen. „Menschen verfügten an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten, sie entscheiden sich aber – aus subjektiv respektablem Gründen – vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) zu tun“ (Schlippe und Schweitzer 1997, 124f)³⁵. Mitunter werden diese Entscheidungen als „Fehlverhalten“ betrachtet. Aus systemischer Sicht besteht der Fehler jedoch nicht darin, dass der Klient ein bestimmtes Verhalten wählt, das von außen betrachtet nicht optimal ist, sondern darin, dass der Klient subjektiv bedeutsame Probleme in einer Weise löst, die negative Nebenwirkungen aufweist. Hier liegt ein offenkundiger Berührungspunkt zur Individualpsychologie und zum klientenzentrierten Ansatz Rogers'. Die systemische Therapie fragt – wie die Individualpsychologie – nach der „Funktionalität“ (Schiepek 1999, 41) intraindividuelle Probleme innerhalb eines Systems, beispielsweise nach dem subjektiven Sinn, den eine Störung im Kontext der Familie für ein Individuum haben kann, und nach deren Wirkung.

Um alternative Möglichkeiten zu eröffnen, also Ressourcen zu erschließen, ist ein tiefer Einblick in das System erforderlich, der auch über die mehr oder weniger ausführliche Darstellung des Vergangenen und der gegenwärtigen Problemlage des Klienten erfolgen kann. Bei solchen Darstellungen geht es allerdings „weniger um anamnesische Information als vielmehr um deren Integration in die persönliche Biografie, um die Zuschreibung von Sinn und Bedeutung sowie um die Entwicklung veränderter Konstruktionen des Lebensentwurfes“ (ebd., 66), sie dient also – therapeutisch gesprochen – weniger der Diagnose (durch den Behandelnden), als dass sie selbst Teil der Therapie ist³⁶. Ferner ist sie die Grundlage für eines der zentralen Anliegen der systemischen Beratung, nämlich das Einbringen neuer Informationen in das System (vgl. z.B. Barthelmeß 1999, 93f; Schiepek 1999, 67). Erst aufgrund der Darstellung einer Situation können alternative Konstellationen gefunden werden, die im System möglich, aber aktuell nicht realisiert sind.

4.3.4.5 Methodische Folgerungen

Systemische Beratung zielt, wie oben angesprochen wurde, auf Lösungen ab. Sie geht dabei ressourcenorientiert vor, d.h. sie geht davon aus, dass die Möglichkeiten zur Lösung bereits im System vorhanden sind (bzw. dass es sich nicht lohnt, sich mit Lösungen auseinanderzusetzen, für die das nicht gilt), dass sie aber nicht aktuell zur Verfügung stehen – metaphorisch könnte man davon sprechen, dass die Lösungen dem System nicht bewusst sind, und der Beratungsprozess darauf abzielt,

³⁵ Vgl. hierzu auch Luhmann (1997b, 18f): „Die Komponenten eines Lebenslaufs bestehen aus Wendepunkten, an denen etwas geschehen ist, *was nicht hätte geschehen müssen*“ (Herv.: H.P.).

³⁶ Darin folgt der systemische Ansatz der Erkenntnis, dass die Darstellung durch den Klienten weniger eine Aussage über eine objektive Realität ist, als eine subjektive Interpretation des eigenen Zustandes (vgl. Roth 2001, 370).

sie bewusst zu machen³⁷. Dieser Analogie folgend kann Beratung versuchen, dass Bewusstsein auf etwas zu lenken, was zwar wahrnehmbar ist, aber gegenwärtig nicht bewusst wahrgenommen wird. In diesem Sinne kann der Anspruch verstanden werden, neue Information ins System zu bringen.

Eine zentrale Methode systemischer Beratung ist das bereits erwähnte zirkuläre Fragen. Diese Fragetechnik wurde ursprünglich als Diagnoseinstrument eingesetzt, um etwas über ein System, etwa eine Familie, zu erfahren (vgl. Ludewig 1997, 137). Inzwischen hat sich allerdings herausgestellt, dass sie einen beraterischen Wert hat, der hierüber hinausgeht. Zirkuläre Fragen zielen darauf ab, „Sachverhalte in ihrer Kontextabhängigkeit und damit Relativität erkennbar und erfahrbar zu machen“ (Schiepek 1999, 81). Deshalb fragen sie nicht nach einem Sachverhalt selbst („Warum können Sie sich nicht konzentrieren?“)³⁸, sondern nach Unterschieden. Diese Unterschiede können beispielsweise die Wahrnehmungsperspektive oder die Zeit betreffen (etwa ‚Was glauben Sie, würde Ihr Kursleiter sagen, wenn man ihn fragen würde, warum Sie unkonzentriert sind?‘ oder ‚Was bedeutet es für Sie als Kursteilnehmer / Ehemann / Vater / ... , unkonzentriert zu sein?‘). Ein vielzitiertes Beispiel für eine Frage, die den Unterschied zwischen aktuell Realisiertem und hypothetischen Möglichkeiten anspricht, ist die „Wunderfrage“: „Wenn das Problem durch ein Wunder über Nacht weg wäre: Woran könnte man erkennen, dass es passiert ist?“ (Schlippe und Schweitzer 1997, 159).

Eine weitere Methode, die vor allem der Sichtbarmachung bzw. Veranschaulichung systemischer Zusammenhänge dient, ist die Systemzeichnung (vgl. Schlippe und Schweitzer 1997, 133f). Hierbei wird, wie auch in anderen grafischen Darstellungsformen wie dem Organigramm oder dem Genogramm, mithilfe weniger Symbole das Beziehungsgeflecht innerhalb eines Systems dargestellt. Durch Symbole für Koalitionen, offene und verdeckte Konflikte und anderes kann sichtbar gemacht werden, wie nach Einschätzung des Zeichnenden die Beziehungen innerhalb des Systems beschaffen sind. Durch „Personen-Skulpturen“ (Schiepek 1999, 73) können derartige Zusammenhänge auch in einer weniger formalen und dadurch unmittelbarer Form visualisiert werden. Auch hier werden Informationen ins System gebracht, indem die Visualisierung der Zusammenhänge den Beteiligten selbst Einblick in nicht beachtete Konstellationen geben kann.

Eine umfassende Darstellung des vielfältigen Methodenrepertoires der systemischen Beratung und Therapie ist an dieser Stelle nicht möglich, Übersichten gibt es etwa bei Schlippe und Schweitzer (1997, 116ff), Schiepek (1999, 57ff) und Barthelmeß (1999, 104ff). Auf die besondere Bedeutung von Teams von Therapeuten oder Beratern, die eine Beratung gemeinsam durchführen und / oder sich in Supervisionen darüber austauschen (vgl. Schiepek 1999, 59ff) sei hier ebenfalls hingewiesen.

4.3.4.6 Zusammenfassung und Weiterführung

Wie die Systemtheorien selbst sind auch die systemische Therapie und Beratung relativ jung. Sie vereinigen deshalb eine Reihe von Merkmalen in sich, die auch aus anderen, älteren Ansätzen bekannt sind, etwa die Ressourcenorientierung und die Berücksichtigung der *Funktion* von Störungen innerhalb eines Kontextes. Ebenso wie theoretische Annahmen haben auch methodische Ideen aus anderen Bereichen Eingang in die systemische Therapie gefunden, etwa das Stellen zirkulärer Fragen, welches ursprünglich ein diagnostisches Instrument der Familientherapie gewesen ist³⁹. Den-

³⁷ Auf der Ebene *psychischer* Systeme ist dies keine Metapher sondern kann wörtlich verstanden werden. *Sozialen Systemen* wird im Allgemeinen kein Bewusstsein in diesem Sinne zugestanden.

³⁸ Eine solche Frage kann diagnostischen Wert haben, bringt aber im allgemeinen keine neue Information ins System. Sie gibt dem Fragesteller wahrscheinlich lediglich Aufschluss über dem Klienten bereits bewusste Mutmaßungen über den Grund seiner Konzentrationsprobleme.

³⁹ Verschiedene Modelle von Familien- und systemischen Therapien weisen enge Bezüge zueinander auf. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass einige familienbezogene Therapiekonzepte (die als eine Quelle der systemischen Therapie mitunter als ‚Familientherapie‘ zusammengefasst werden), sich von dem hier zugrunde liegenden Therapie- bzw. Beratungsmodell insofern signifikant unterscheiden, als ihre theoretische Grundposition keine Systemtheorie ist, sondern etwa die Psychoanalyse oder die humanistische Therapie (vgl. Schlippe und Schweitzer 1997, 23ff).

noch ist sie nicht eklektizistisch in einem Sinne, dass alles, was aus verschiedenen (therapeutischen) Theorien anwendbar erscheint, aufgenommen werden kann. Systemische Therapie und Beratung sind Konzepte, die sich in einer Zeit bewähren sollen, die durch Pluralität gekennzeichnet ist. Kennzeichnend ist deshalb eine deutliche Skepsis gegenüber allzu verbindlich formulierten Regeln (vgl. z.B. Ludewig 1997, 130, Schlippe und Schweitzer 1997, 122). Dadurch aber, dass Handlungen immer nur innerhalb eines Systems bewertet werden können und Wirkungen von einem System auf ein anderes nie direkt, sondern nur durch strukturelle Kopplung zustande kommen, ist auf systemtheoretischer Basis ein Umgang mit Regeln möglich, der – in dieser Hinsicht dem Konstruktivismus entsprechend – deren Viabilität an die Stelle der grundsätzlichen Geltung rückt. Damit wird etwas, was man außerhalb der Theorie als pragmatisch oder undogmatisch beschreiben könnte, auch innerhalb der Theorie fassbar⁴⁰.

Die breite Basis von Methoden und theoretischen Ansätzen, auf die die systemische Beratung fußt, macht eine Einordnung jedoch schwierig. Da die meisten Beratungskonzepte in irgendeiner Weise für sich in Anspruch nehmen, ein ‚System‘ (also beispielsweise die Familie, die Arbeitsumgebung, die Schulklasse) zu berücksichtigen, kann als Charakteristikum der systemischen Beratung darauf verwiesen werden, dass sie explizit auf die Systemtheorien, insbesondere das ökologische Konzept Batesons (Bateson 1985) und die Theorie sozialer Systeme Luhmanns (Luhmann 1984) Bezug nimmt. Damit geht ihr Ansatz über die ‚naive‘ Berücksichtigung des Kontextes hinaus, indem sie ihre Konzepte im Einklang mit den theoretischen und empirischen Ergebnissen entwickelt, die aus den Systemtheorien bereits vorliegen. Für das Weitere sind aus dem systemtheoretischen Ansatz insbesondere folgende fünf Aspekte hervorzuheben:

- Beratung ist eine Intervention gegenüber *Systemen*. Ein Vorschlag, der dem Individuum praktikabel erscheint, kann sich im System als undurchführbar erweisen. Insbesondere kann beispielsweise ein Lerninhalt in einem bestimmten (sozialen) Kontext anwendbar sein, in einem anderen aber nicht (Transferproblem). Damit wird etwa das partielle Scheitern, das auf die spezifische Funktion eines Defizits hinweist (siehe 4.3.3), theoretisch fassbar.
- Es gibt gegenüber Systemen geeignete Methoden der Intervention. Dazu gehört insbesondere der Versuch, Information in das System zu bringen⁴¹. Zu diesem Zweck können zirkuläre Fragen gestellt werden, die nicht nach einem Sachverhalt selbst fragen, sondern Unterschiede (z.B. in der Zeit, der Perspektive etc.) sichtbar machen.
- Die systemische Beratung ist lösungsorientiert. In Anlehnung an die lösungsorientierten Kurztherapien (vgl. auch Kap. 4.3.2) sucht sie weniger nach Defiziten als nach möglichen Alternativen, die innerhalb der Möglichkeiten des Systems zu einem besseren Zustand führen, allerdings nicht so konsequent, dass dem Klienten nicht der Raum bliebe, auch die Problemsituation zu schildern. Mit Methoden wie der ‚Wunderfrage‘ zeigt die systemische Beratung auch Wege auf, wie derartige Alternativen gefunden werden können.
- Noch stärker als andere Beratungs- bzw. Therapiekonzepte vermeidet die systemische Beratung, als einfache Rezeptologie missverstanden zu werden (vgl. Ludewig 1997, 130). Die Systemtheorie bietet einen Interpretationshintergrund, mit dem Vorgänge erklärt und professionelles Handeln ausgerichtet werden kann. Ebenso kann die Eignung bestimmter Methoden vor diesem Hintergrund beurteilt werden. Aus der Systemtheorie selbst ergibt sich jedoch der

⁴⁰ Konsequenter gedacht bedeutet das, dass eine Theorie von hinreichender Reichweite sich selbst enthalten muss, ein Gedanke, der den Systemtheorien und dem Konstruktivismus nicht fremd ist. Die wohl ambitionierteste Formulierung hierzu findet man bei Luhmann, der diesen Anspruch an seine allgemeine Theorie sozialer Systeme stellt: „Die Theorie zwingt sich, sich selbst als einen ihrer Gegenstände zu behandeln“ (Luhmann 1984, 30).

⁴¹ Man denke in diesem Zusammenhang an Foersters ethischen Imperativ: „Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst“ (Foerster 1985a, 60).

klare Anspruch, dass der theoretische Rahmen nicht ausreichen kann, die Komplexität einer realen Beratungssituation vollständig abzubilden.

Die systemische Beratung stellt damit ein umfassendes Konzept dar, dem sicherlich eine erhebliche Bedeutung und Wirksamkeit zugesprochen werden kann (vgl. Schiepek 1999, 371ff). Sie passt insbesondere zu den im Folgenden zu diskutierenden Beratungsprozessen, weil sie der Heterogenität heutiger sozialer und ökonomischer Verhältnisse in hohem Maße gerecht wird. Insbesondere sind individuelle Aspekte des Lernens kaum von ihrem systemischen Hintergrund, also ihrem Eingebundensein in verschiedene soziale Systeme, zu lösen.

Systemische Beratung wird auch als Hintergrundtheorie im Bereich der Organisations- und Unternehmensberatung eingesetzt. Ihre Stärke wird hierbei vor allem darin gesehen, dass unterkomplexe betriebswirtschaftliche Konzepte, überwunden werden, bei denen einem bestimmten Input ein feststehender Output gegenübergestellt wird. Ferner setzen sie verstärkt darauf, den Beratungsprozess nicht als Maßnahme zur Kurskorrektur zu sehen, sondern als Einstieg in ein höheres Niveau von Selbstorganisation, bei dem größere Anteile der Unternehmenssteuerung aus dem Kreis der Mitarbeiter selbst vorgenommen werden. „Systemische Berater unterstützen Unternehmen deswegen eher dabei, spezifisch angepasste Lernarchitekturen zu entwickeln, die die Entwicklung des einzelnen im Systemkontext ermöglicht“ (Nagler-Springmann 2002, 39). Auch dieser Aspekt deckt sich mit dem Anspruch, der an eine beratende Begleitung von Lernvorgängen zu stellen ist.

4.3.5 Beratung in der sozialen Arbeit

Beratung stellt für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter⁴² ein wichtiges Tätigkeitsfeld dar, sie ist eine der „zentralen professionellen Handlungsorientierungen und eine der wichtigsten Methoden“ (Nestmann und Sieckendiek 2001, 140).

Als eine spezielle Form pädagogischer Dienstleistungen wendet sie sich sowohl an Einzelpersonen wie auch an Familien, Gruppen und Institutionen. Ein Merkmal ist dabei der sehr unterschiedliche Institutionalierungsgrad, den sozialpädagogische Beratung je nach Position des Beraters einnimmt (vgl. Belardi et al. 1996, 40). Sie kann in speziell eingerichteten Beratungsstellen der verschiedensten inhaltlichen Ausrichtungen erfolgen (z.B. Schwangerschaftskonfliktberatung, Drogenberatung, Sozialberatung), ebenso aber auch in einem institutionell sehr offenen Kontext im Rahmen aufsuchender sozialpädagogischer Arbeit, etwa als informelle Beratung, mit der Streetworker Jugendlichen dabei helfen, einen Ausbildungsplatz zu finden oder mit familiären Problemen umzugehen. Eine umfassende Definition sozialpädagogischer Beratung liefert Straumann:

„Unter einer professionell gestalteten Beratung wird eine wissenschaftlich qualifizierte Problem-, Konflikt- oder Krisenbewältigungshilfe verstanden, die über fachliche Informationsvermittlung, konkrete Hilfen, Ratschläge und Handlungsanweisungen hinausgeht, ganzheitlich orientiert ist und subjektbezogen ansetzt. Sie findet institutionell / unternehmerisch eingebunden oder freiberuflich statt und erfolgt auf der Grundlage von einer für die Beratenen transparenten, berufsethisch und rechtlich gesicherten Vertrauensbeziehung und definierten Qualifikations- und Qualitätsstandards. Unter der

⁴² Unter dem Begriff der Sozialen Arbeit werden heute immer öfter die beiden Tätigkeitsfelder Sozialpädagogik und Sozialarbeit zusammengefasst. Traditionell konnten die beiden Bereiche zwar noch tendenziell nach dem Lebensalter der Klientel unterschieden werden (auf andere, speziellere Unterschiede wird hier nicht eingegangen), wobei für die Sozialpädagogik „eine Orientierung an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und damit [...] Sozialerziehung i.e.S.“ (Mühlum 2001, 101) leitend war. Inzwischen ist diese Trennung empirisch nicht mehr durchgängig vorzufinden, viele Studiengänge der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit werden unter dem Begriff Soziale Arbeit vereinigt und in allen für die Soziale Arbeit typischen Arbeitsfeldern können prinzipiell Sozialpädagogen und Sozialarbeiter tätig sein (vgl. ebd., 98). Im Folgenden werden – je nach Bezugsquellen – beide Begriffe synonym verwendet.

Anwendung theoretischen Wissens und methodischen Könnens suchen die Fachkräfte gemeinsam mit den Beratenen nach Entscheidungen und Wegen zur Problemlösung. Sie stärken kontextgebunden und zielorientiert persönliche Kompetenzen, erschließen soziale Potenziale und verändern – je nach Möglichkeiten und Grenzen – problemverursachende Verhältnisse. Das Ziel der Beratung ist erreicht, wenn Entscheidungen und Alternativen zur Problem, Konflikt- oder Krisenbewältigung erarbeitet sind, die die Beratenen bewusst und eigenverantwortlich in ihrem Umfeld treffen und umsetzen können“ (Straumann 2001, 61f).

In dieser Definition drückt sich ein hoher Anspruch an das Beratungshandeln aus; im Gegensatz etwa zur Beratungstätigkeit der meisten Lehrenden in Schule und Erwachsenenbildung wird hier explizit gefordert, dass Beratung *professionell* wahrgenommen werden solle. Diese Forderung erklärt sich wohl auch aus der Tatsache, dass die Definition im Kontext der Gestaltung des weiterbildenden Studiengangs „Beratung und Sozialrecht“⁴³ der Fachhochschule Frankfurt entstanden ist. Der Anspruch von Professionalität wird in den weiteren Sätzen präzisiert. Professionelle Beratung zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie

1. wissenschaftlichen Ansprüchen genügt,
2. über ein alltagsübliches Beratungsverständnis (Rat und Informationen geben etc.) hinausgeht,
3. berufsethischen und rechtlichen Maßstäben verpflichtet ist,
4. durch Qualitätsstandards abgesichert ist,
5. Wissen und Können verbindet,
6. kompetenzentwickelnd angelegt ist und
7. ein konkret bestimmtes Ziel verfolgt.

Damit verbindet das Beratungskonzept Straumanns viele Ansprüche, die sich in solcher oder ähnlicher Form auch in anderen Quellen zur sozialpädagogischen Beratung finden, in einem Gesamtkonzept. Sie orientiert sich allerdings an Defiziten der Klienten; Beratung geht – obwohl sie durch die Betonung der Kompetenzentwicklung und der Entwicklung vorhandener Potenziale auch eine positive Orientierung aufweist – zunächst von Problemen, Konflikten und Krisen aus (vgl. auch Belardi et al. 1996, 32). Krisen sind dabei sowohl Entwicklungskrisen wie auch „Belastungskrisen“ (Straumann 2001, 61), die auf einer bestimmten Konstellation innerer Zustände und äußerer Bedingungen beruhen. Damit wird deutlich, dass das Defizit als Anlass der Beratung keineswegs immer beim Klienten verortet wird. Dennoch wird hier ein anderes Konzept vertreten, welches sich mehr an akut bearbeitungsbedürftigen Problemsituationen orientiert, als – wie etwa die Individualpsychologie (vgl. Kap. 4.3.3) – die Prophylaxe ins Zentrum zu rücken.

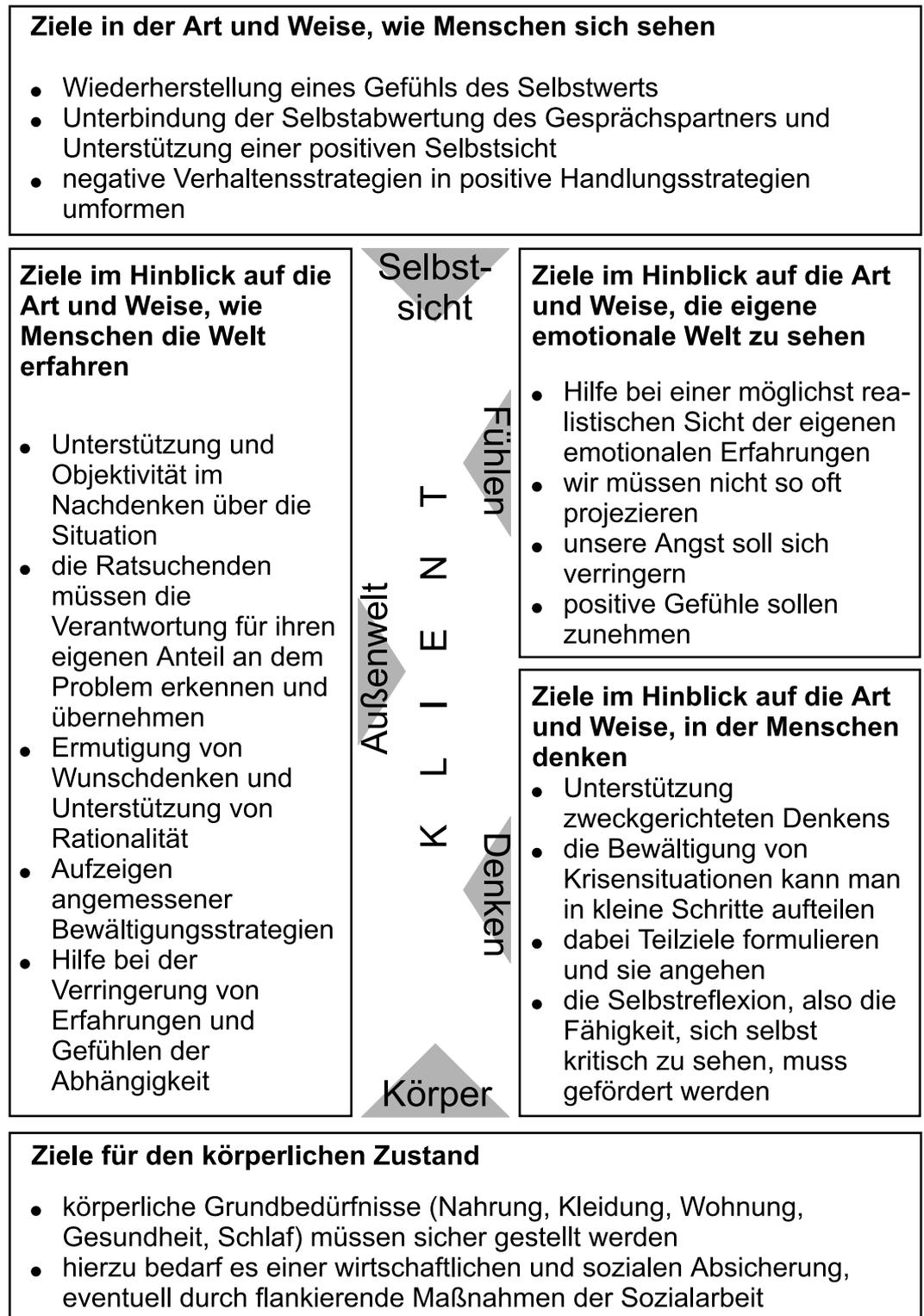
4.3.5.1 Ziele

Die Ziele der Sozialpädagogik sind breit gestreut. Belardi et al. (1996, 62) fasst sie nach den Bereichen Körper, Denken, Fühlen, Selbstsicht und Außenwelt zusammen (siehe Abb. 4.5, S. 88). Die zentrale Bedeutung, die der Beratung im Rahmen sozialpädagogischer Arbeit zukommt, lässt sich unter anderem daran ermesen, dass jedes der Ziele in den genannten Bereichen mitunter auch über Beratung angestrebt werden kann. Dabei liegt in manchen Bereichen der Bezug offen zutage (etwa

⁴³ Der Studiengang wurde zum Wintersemester 2002/03 als postgraduales Masterstudium eingerichtet. Informationen über die Fachhochschule Frankfurt, www.fh-frankfurt.de.

bei der geforderten „Unterbindung der Selbstabwertung des Gesprächspartners und Unterstützung einer positiven Selbstsicht“). Aber auch den anderen Bereichen, etwa den „Zielen für den körperlichen Zustand“ können Beratungsaufgaben zugeordnet werden. So realisiert der Klient seine wirtschaftliche Absicherung, indem er bei der Inanspruchnahme von Sicherungsleistungen beraten wird, was sich auch auf die Sicherung von körperlichen Grundbedürfnissen erstrecken kann.

Abbildung 4.5: Ziele sozialpädagogischer Beratung (Belardi et al. 1996, 62)



Aus den Zielen sozialpädagogischen Handelns ergeben sich spezifische Anforderungen an die Beratung. Kennzeichnend ist hier vor allem das „doppelte Mandat“ (Mühlum 2001, 104), die Tatsache also, dass Sozialarbeiter auf der einen Seite dem Klienten verpflichtet sind, auf der anderen Seite aber auch im gesellschaftlichen Auftrag handeln und zum Teil auch hoheitliche Aufgaben wahrnehmen (z.B. im Jugendamt). Ihr Beratungsauftrag besteht also oft in der *Vermittlung* zwischen gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen, weshalb hier mitunter auch die Verpflichtung zur Beratung vorkommt (s.u.).

Ein weiteres Spezifikum ist der zeitliche Rahmen, der eine erhebliche Spannweite umfasst. Im Handlungsfeld der sozialen Arbeit kommen ebenso kurzfristige Beratungen (mitunter auf eine einzige Begegnung beschränkt) wie langfristige Klientenbeziehungen vor; vorherrschend sind allerdings kurz- und mittelfristige Beratungsbeziehungen.

4.3.5.2 Methoden

In der sozialen Arbeit wird deutlich auf mögliche Probleme bei der sprachlichen Bearbeitung von Beratungsgegenständen eingegangen. Während im Alltagsverständnis von Beratung wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Beraten ein sprachlicher Vorgang ist, bei dem Ratgeber und Klient ihre Äußerungen in gegenseitig verständlicher, verbaler Sprache austauschen können, weisen sozialpädagogische Beratungskonzepte darauf hin, dass diese Voraussetzung oft gar nicht gegeben ist. Nicht selten ist es für Klienten und Ratgeber schwierig, ein gemeinsames sprachliches Bezugssystem zu finden und mitunter ist die Verbalisierungsfähigkeit der Klienten derart stark eingeschränkt, dass zumindest zu Beginn einer Beratung neben das Gespräch andere Formen des Ausdrucks treten müssen, „Sprachbarrieren oder gar ‚Sprachlosigkeit‘ stehen dem verbalen Ausdruck von differenzierten und komplexen Gefühlszuständen im Wege“ (Bachmair et al. 1989, 13). Im schlimmsten Fall kommt es unter solchen Umständen gar nicht zu einer Beratung, sondern zu einer „Selektion“ von Klienten“ (Belardi et al. 1996, 61) dahingehend, dass nur solche Klienten eine angemessene Beratung erhalten, deren Verbalisierungsfähigkeit dem vom Berater bevorzugten methodischen Zugang genügt.

Während die Psychologie und die Psychotherapie in Fällen geringer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit (z.B. bei kleinen Kindern)⁴⁴ geneigt sind, durch standardisierte Tests und Interpretationsverfahren nichtsprachlicher Dokumente (z.B. Bilder) zu Aussagen über innere Zustände des Klienten zu kommen, schlagen Belardi et al. (1996, 64) vor, dass methodische Spektrum um nicht standardisierte Zugänge zur nicht verbal orientierten Kommunikation zu erweitern. Dazu zählen Methoden wie szenisches Spiel, die Berücksichtigung von Körpersprache oder bildlich orientierte Verfahren (z.B. die grafische Veranschaulichung von Beziehungen). Um eine symmetrische Beratungssituation zu schaffen, kann es dabei aber keinesfalls darum gehen, nicht-verbale Dokumente des Klienten zu interpretieren und dann stets verbal darauf zu antworten. Vielmehr sollte der Berater selbst im Rahmen seiner nicht-verbale Ausdrucksfähigkeiten bereit sein, an der gewählten Form des Austauschs teilzunehmen. Das heißt, er sollte nicht nur die Körpersprache seines Gegenübers analytisch beobachten und interpretieren, sondern auch selbst seine Äußerungen körpersprachlich unterstützen, soweit ihm dies möglich ist, ohne in eine Art Schauspiel abzugleiten oder die Einheit von verbalem und nonverbalem Ausdruck zu gefährden. Wenn Körpersprache offenkundig ein mitteilungsstarker Kommunikationskanal des Klienten ist, sollte dieser *in beide Richtungen* genutzt werden.

Der Umgang mit Sprache stellt allgemein hohe Anforderungen an den Berater. Auch auf der Ebene verbalisierter Sprachäußerungen müssen Berater sich akzeptierend und einführend auf die Sprache ihrer Klienten einstellen. Das heißt,

⁴⁴ Eingeschränkte Verbalisierungsfähigkeit betrifft nicht nur Kinder oder Menschen mit einem restringierten Code. Auch bei sprachlich gewandten Menschen sind bereichsspezifische Defizite in der verbalen Ausdrucksfähigkeit zu finden, etwa im Bereich der Emotionen (vgl. Goleman 2000, 72ff).

- sie müssen dem Klienten die Möglichkeit geben, sich in einer ihm gemäßen Art zu äußern, wozu neben der oben thematisierten Körpersprache auch alle Spielarten von Soziolekten zu zählen sind, die möglicherweise durch die in ihnen ausgedrückten oder auch nur in sie hineingedeuteten Werthaltungen Widerstände beim Berater auslösen können,
- um ihre Authentizität zu wahren, dürfen sie zwar keinesfalls die Ausdrucksformen des Klienten imitieren, sie müssen ihre eigene Sprache aber soweit bewusst kontrollieren, dass sie dem Klienten verständlich bleiben.

Eng mit der sprachlichen Vermittlung der Beratung verknüpft sind Werthaltungen, in denen sich Klient und Berater ebenfalls signifikant unterscheiden können. So findet sich bei sozialpädagogisch Tätigen überdurchschnittlich häufig eine postmaterialistische Wertorientierung (Belardi et al. 1996, 58). Demgegenüber „kann es sein, dass die Ratsuchenden stärker an Dingen und Themen interessiert sind, die einen hohen materiellen Wert (z.B. Konsumgüter) haben und innerhalb der eigenen Bezugsgruppe mehr Sicherheit und Ansehen (sozialen Status) verleihen“ (ebd.). Als Berater muss der Sozialarbeiter einerseits eine Position zu den expliziten Wertorientierungen einnehmen, die in der Beratung angesprochen werden. Er muss sich andererseits aber auch darauf einstellen, dass Wertorientierungen im Rahmen der Beratung implizit eine Rolle spielen und insbesondere zu unterschiedlichen sprachlichen Ausformungen und damit potenziellen Missverständnissen führen. Wird beispielsweise die Bedeutung eines Sachverhalts durch den Klienten mit einem Vergleich dargestellt, so kann eine unterschiedlich starke materielle Orientierung dazu führen, dass der Berater die Bedeutung völlig falsch einschätzt.

Eine wichtige Einzelmethode im Beratungsprozess ist der konstruktive Umgang mit dem Phänomen der Gegenübertragung (vgl. Belardi et al. 1996, 51). Die Arbeit mit der Gegenübertragung besteht darin, dass der Berater die Gefühle, die in ihm beim Zuhören aufkommen, bewusst wahrnimmt und dort, wo sie sich nicht aus seiner eigenen momentanen Lage heraus erklären lassen, als Indikatoren für den Zustand des Klienten nutzt. Beispielsweise kann bei der Schilderung eines Lernproblems ein Überforderungsgefühl beim Berater aufkommen, das nichts mit der Aufgabe der Beratung zu tun hat. Dieses kann ein Indiz dafür sein, dass der Klient, obwohl er vielleicht von etwas anderem spricht, mit Überforderung zu kämpfen hat.

4.3.5.3 Theorie und Orientierung

Statt einem Beratungsmodell zu folgen oder verschiedene Schulen vergleichend darzustellen, greift die soziale Arbeit in einer Art „pragmatischem Eklektizismus“ (Belardi et al. 1996, 45) auf verschiedene Theoriemodelle zurück⁴⁵, z.B. das Kommunikationsmodell Schulz von Thuns (Schulz von Thun 1998a,b), die in der sozialpädagogischen Beratungslehre stark vertretene humanistische Psychologie (vgl. z.B. Alterhoff 1983, Bachmair et al. 1989, 13, Belardi et al. 1996, 47, Straumann 2001, 73), psychoanalytische Konzepte wie das der Übertragung und Gegenübertragung (s.o.) und systemische Ansätze (vgl. z.B. Belardi et al. 1996, 85ff). Auch der weiterbildende Studiengang „Sozialrecht und Beratung“ der Fachhochschule Frankfurt lehrt Beratung nicht nur auf Basis eines psychologischen Konzeptes sondern „unter besonderer Berücksichtigung systemischer, personenzentrierter und verhaltensorientierter Sichtweisen“ (Straumann 2001, 15).

Im Feld der pädagogischen Beratungsansätze weisen einige sozialpädagogische Beratungsaufgaben (beispielsweise Erziehungsberatung, Drogenberatung, Familienberatung) auf den ersten Blick

⁴⁵ An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, dass auch in der psychotherapeutischen Praxis nicht unbedingt von einem Therapeuten ausschließlich Methoden angewandt werden, die einer Richtung (meistens der seiner Ausbildung) zuzuordnen sind. Auch wenn Psychotherapeuten in Deutschland aufgrund der Rechtslage im Allgemeinen neben der akademischen Ausbildung eine Therapieausbildung in einer der ‚großen‘ Therapieschulen absolviert haben, vermischen sich die Schulen in der Praxis durchaus (vgl. Flick 1996, 279).

eine besondere Nähe zur Therapie auf, die etwa in der Weiterbildungsberatung nicht zu finden ist (auch in der sozialen Arbeit gibt es ‚therapiefernere‘ Beratungsbereiche, etwa die Schuldnerberatung oder die Schwangerschaftskonfliktberatung). Ein Grund für die auffällige Beziehung zwischen sozialpädagogischer Beratung und Therapie besteht darin, dass die grundständige Ausbildung in der Sozialpädagogik kaum die Möglichkeit bietet, umfassende Beratungskompetenz zu erwerben. Diese wird deshalb oft später im Rahmen von Zusatzausbildungen angestrebt, die häufig von psychotherapeutisch orientierten Trägern angeboten werden. Teilweise sind diese Ausbildungen inhaltlich sogar identisch mit denen von Psychotherapeuten (Belardi et al. 1996, 61). Ein weiterer Grund für die mitunter festgestellte „*Psychotherapeutisierung* der sozialen Arbeit“ (ebd.) liegt in der Lage der Klienten begründet, deren Beratungsanliegen nicht selten neben oder im Anschluss an die Beratung *auch* eine Psychotherapie erforderlich macht. Häufig hat die Beratung unter anderem die Aufgabe, herauszufinden, ob sich aus einem Problem der Bedarf nach einer Psychotherapie ergibt, oft gilt es auch, den Klienten auf eine solche Therapie (einschließlich der zu überwindenden Zugangsbarrieren) vorzubereiten und an die Fachkräfte aus dem „heilkundlichen Netzwerk“ (Straumann 2001, 60) weiterzuvermitteln. Insofern ist sozialpädagogische Beratung mitunter ein vortherapeutischer Vorgang. Als solcher wäre er leicht von der eigentlichen Therapie abzugrenzen als diejenige Maßnahme, die formell und institutionell vor dem Beginn einer Psychotherapie durch einen ausgebildeten Psychotherapeuten stattfindet. Da jedoch viele sozialpädagogische Maßnahmen *nicht* in eine Therapie münden, obwohl das nach der Lage der Klienten vor dem Eintritt in die Beratung keineswegs ausgeschlossen werden kann, stellt sich die Frage, ob es sich manchmal um eine Therapiesubstitution handelt. Die scheinbare Überschneidung der Aufgaben und Tätigkeiten von Sozialpädagogen einerseits und Psychotherapeuten andererseits veranlasst manchen zu dem pointierten Verdacht, „dass mit dem Beratungsetikett lediglich ein Verstoß gegen das Heilpraktiker- oder Psychotherapeutengesetz verhindert werden soll“ (Posse 1998, 5), eine Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie ist aus rechtlichen ebenso wie aus praktischen Gründen durchaus notwendig (vgl. Straumann 2001, 4f).

Tatsächlich bestehen allerdings deutlichere Grenzen zwischen Psychotherapie und sozialpädagogischer Beratung. Belardi et al. (1996, 41f) nennen elf Bereiche, in denen sich Psychotherapie und sozialpädagogische Beratung unterscheiden. Zusammengefasst sind dies:

- Institutionalisierung und Zugang
- Dauer
- Schwerpunktsetzung, ‚Tiefe‘, Ziele
- Gesprächstechnik
- Grundeinstellung
- Vernetzungsaspekt
- Rollenverständnis
- Ethik

Sozialpädagogische Beratung ist in anderer Weise *institutionalisiert*. Sofern es sich nicht um Pflichtberatung handelt, die ein Klient wahrnehmen muss (z.B. Schwangerschaftskonfliktberatung), handelt es sich oft um aufsuchende Beratung, bei der der Berater dem Klienten entgegenkommt (z.B. im Rahmen der Jugendarbeit) oder zumindest um niederschwellige Angebote, die möglichst ohne formale Zugangshürden oder institutionelle Barrieren wahrgenommen werden können. In der Praxis bedeutet dies zum Beispiel eine gute Erreichbarkeit, ausgedehnte Beratungszeiten und die Möglichkeit einer Erstberatung ohne Termin. Demgegenüber ist eine Psychotherapie praktisch immer an vorausgehende Maßnahmen (Beratung, medizinische Behandlung), Termine und zur Gewährleistung der Kassenfinanzierung auch ein ärztliches Gutachten geknüpft.

Im Gegensatz zur Psychotherapie ist sozialpädagogische Beratung oft auf *kürzere Dauer* und / oder geringere Frequenz angelegt. Oft finden im Rahmen sozialpädagogischer Intervention nur einige wenige Gespräche oder auch nur eine einzige Beratung statt. Zwar gibt es auch im psychologischen Therapieangebot Formen, die mit wenigen Therapiesitzungen auszukommen versuchen (vgl.

Kap. 4.3.2), jedoch sind auch diese im Allgemeinen noch von größerer Dauer.

Sozialpädagogische Beratung ist außerdem weniger ‚*tiefergehend*‘, setzt andere *Schwerpunkte* und verfolgt andere *Ziele*. Sozialpädagogische Beratung ist pragmatisch an der Lösung vorliegender Probleme interessiert und bemüht sich um diese, ohne tief in die Persönlichkeitsstruktur des Klienten einzudringen. Freilich wird damit nicht abgestritten, dass ein solches Vorgehen mitunter notwendig sein kann, jedoch sind dann die Grenzen der sozialpädagogischen Beratung überschritten und eine Therapieempfehlung wird erforderlich. Sozialpädagogik bemüht sich gegenüber der Therapie dementsprechend stärker darum, *konkrete Unterstützungsmöglichkeiten* zu eröffnen, beispielsweise in Form der Empfehlung institutioneller Hilfen.

Bereits genannt wurde das Kriterium der *Ungebundenheit an bestimmte theoretische Schulen*. Die sozialpädagogische Beratung verfügt nicht über eine eigenständige Methodik, stattdessen „benutzt sie in pragmatischer Weise Erkenntnisse und Verfahren aus der Psychologie, Psychotherapie, den Sozial-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften“ (Belardi et al. 1996, 40)⁴⁶.

Dieses Vorgehen ist auch Ausdruck einer vom Therapeuten verschiedenen *Rolle*. Sozialpädagogische Beratung bemüht sich um Hilfe in Krisensituationen, in denen der Klient mit Lebensumständen konfrontiert ist, die seine eigenen Möglichkeiten der Bearbeitung übersteigen. Die Hilfe des Beraters besteht nicht nur darin, im Gespräch mit dem Klienten dessen Fähigkeiten zum Umgang mit der Situation zu aktivieren, er übernimmt gleichzeitig auch die Rolle eines ‚Navigators‘ in einem *Netzwerk von Unterstützungsmöglichkeiten*, beispielsweise die Vermittlung an wirtschaftliche Hilfsressourcen (wie etwa Wohngeld), aber eben auch, sofern notwendig, die Vermittlung in eine psychotherapeutische Behandlung. Wird sozialpädagogische Unterstützung dauerhaft, weil ein Klient kontinuierliche Hilfe bei seiner Lebensgestaltung benötigt, so tritt ebenfalls die Vermittlung von Ressourcen, aber auch zwischen Klient und Umwelt, in den Vordergrund.

Aus diesem Rollenverständnis ergibt sich auch ein spezifischer *ethischer Anspruch*. Sozialpädagogische Beratung versucht, Methoden zu vermeiden, mit denen sich die Abhängigkeit des Klienten vom Berater erhöht. Viele psychotherapeutische Methoden kommen auch aus diesem Grund für sozialpädagogische Beratung kaum in Frage (was ihre Berechtigung in der Psychotherapie nicht in Frage stellt). Im Rahmen sozialer Arbeit ist es nicht angemessen, Ziele (und vordergründig vielleicht auch Erfolge) dadurch zu erreichen, dass der Klient in eine Abhängigkeit gerät, die den Zielen der Bewältigung krisenhafter Situationen und der Wiedergewinnung und Steigerung seiner Autonomie widerspricht.

Ethisches Handeln bedeutet in der sozialpädagogischen Beratung auch, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu erkennen und den Klienten gegebenenfalls an andere Institutionen weiter zu vermitteln. Straumann nennt drei Situationen, die diese Grenze markieren und eine psychotherapeutische Behandlung notwendig machen. Sie ist angezeigt, wenn

- „die aktuellen Probleme, Konflikte oder Auffälligkeiten im Verhalten den situations-, phasen- oder problemtypischen (materiellen, existenziellen, sozialen, seelischen, körperlichen, geistigen) Konstellationen nicht oder nicht mehr ‚zugeordnet‘ werden können,
- von den Beratern selbst, ihrem sozialen Umfeld oder von den Beratern Verhaltensweisen wahrgenommen bzw. erkannt werden, die geprägt sind durch eine fehlende oder mangelnde willentliche Steuerbarkeit von Wahrnehmungen, Ereignisverarbeitungen sowie unkontrollierbaren, zerstörerisch wirkenden sozialen Beziehungen, körper-, natur- oder arbeitsbezogenen Verhaltensweisen,

⁴⁶ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass dies nicht als Mangel anzusehen ist. Die relativ junge Disziplin soziale Arbeit würde unnötig Ressourcen verbrauchen, wollte sie das Repertoire der psychologischen und psychotherapeutischen Interventionsformen selbst von neuem entwickeln, statt es in angemessener Weise auf ihren Gegenstand zu übertragen. Auch in der vorliegenden Arbeit wird letztlich so vorgegangen.

- der Verdacht einer Selbst- oder Fremdgefährdung besteht“ (Straumann 2001, 60).

Die Orientierung sozialpädagogischer Beratung ist also im Ganzen relativ klar zu beschreiben. Dass mitunter dennoch von fließenden Übergängen zur Psychotherapie die Rede ist, liegt wohl weniger daran, dass die Sozialpädagogik nicht in der Lage ist, diese Grenze zu ziehen, sondern auch daran, dass sie durch die Verwendung psychotherapeutischer Konzepte eine äußerliche Nähe zur Psychotherapie aufweist, wenngleich diese Konzepte – wie oben dargestellt – in einen anderen Zusammenhang eingebettet sind. Ferner bewegt sich auch die Psychotherapie mitunter in Bereichen, die eher sozialpädagogischer Beratung bedürfen, also beispielsweise der ressourcenstärkenden Intervention bei akuten Krisen, die nicht die Tendenz zur Verstetigung haben.

4.3.5.4 Zusammenfassung und Weiterführung

Die Beratung in der sozialen Arbeit steht in wesentlichen konzeptionellen Teilen der Lernberatung, wie sie hier entwickelt werden soll, nahe. Einige der Probleme, die sich bei der theoretischen Fassung pädagogischer Beratungskonzepte ergeben, sind hier bereits auf hohem Niveau bearbeitet. So hat die Sozialpädagogik (wie aus ihrer Perspektive auch die Erwachsenenpädagogik, vgl. Faulstich 1999, 194) Kriterien für die Abgrenzung zur Therapie formuliert, ebenso hat sie mit dem erwähnten ‚pragmatischen Eklektizismus‘ einen Weg beschrieben, eine problemangemessene Verbindung verschiedener Beratungskonzepte zu schaffen, ohne diese auf die Funktion von ‚Werkzeugkästen‘ zu reduzieren, aus denen sich der Beratende nach Bedarf und Situation willkürlich bedient. Hierzu trägt insbesondere bei, dass die Herkunft verschiedener Konzepte im Blick behalten wird, eine notwendige Bedingung dafür, dass nicht unreflektiert Konzepte miteinander vermischt werden, deren Grundlagen einander widersprechen.

Ein weiterer für Lernberatung bedeutsamer Aspekt ist die besondere Rolle der sozialen Arbeit zwischen gesellschaftlicher Funktion einerseits und individuellem Klientenanspruch andererseits. Hieraus ergibt sich eine entsprechend differenzierte Institutionenstruktur, aus der Ableitungen für die Möglichkeiten der institutionellen Verortung von Lernberatung gezogen werden können.

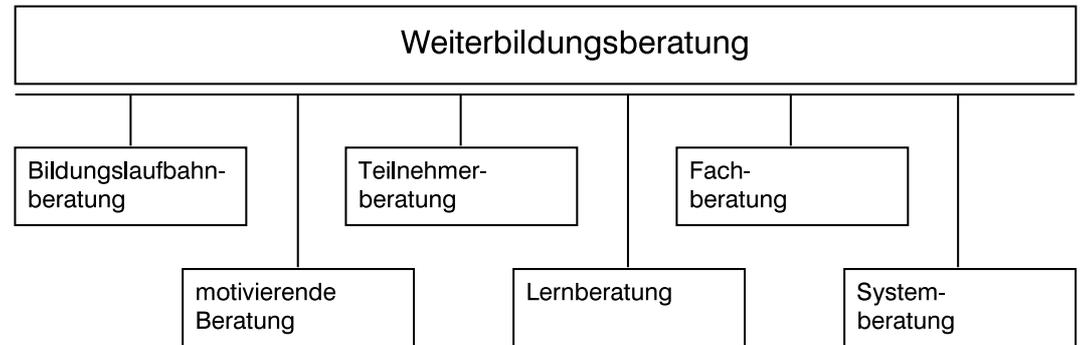
Hierhin gehören auch die spezifischen Bedingungen von Freiwilligkeit im Rahmen sozialpädagogischer Beratung. Während bei psychologischer Beratung im Allgemeinen entweder von Freiwilligkeit oder von einer manifesten und schweren Störung auf Seiten des Klienten ausgegangen werden kann, gibt es im Bereich der sozialen Arbeit weite Bereiche, in denen entweder eine juristische Verpflichtung zur Beratung besteht, oder Beratung unerlässlich zur Sicherung sehr elementarer Lebensansprüche oder Vermeidung erheblicher negativer Konsequenzen erforderlich ist. Auch hier lassen sich Parallelen zur Lernberatung ziehen. Betrachtet man die Bedeutung, die dem Lernen schon in der Gegenwart zukommt und extrapoliert man dessen Bedeutungswachstum auf zukünftige Generationen, so wird deutlich, dass die Bewältigung von Lernaufgaben mehr und mehr den Charakter einer notwendigen Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe annimmt (vgl. Dohmen 2001b, 187). Beratung und Unterstützung beim Lernen könnten damit in einen ähnlichen Bereich gesellschaftlicher Aufgaben einerseits und individueller Verpflichtung andererseits vordringen, wie es bei sozialpädagogischen Beratungsaufgaben der Fall ist. Zu Bedenken ist dabei, dass in der sozialen Arbeit der potenzielle Konflikt zwischen Hilfe und Kontrolle, der Beratung erheblich beeinträchtigen kann, bereits ausführlich thematisiert ist. Kommt es bei der Ausübung von Lernberatung zu ähnlichen Konflikten (etwa zwischen Beratung und Bewertung), so kann an entsprechende Überlegungen aus der sozialen Arbeit angeschlossen werden.

Schließlich erscheinen die sozialpädagogischen Beiträge zur Auseinandersetzung mit Sprache als Bedingung für Beratungshandeln bedeutsam. Stärker als in anderen Ansätzen wird hier die Notwendigkeit und Anforderung an *beide* Kommunikationspartner angesprochen, sich auf einem für beide erfüllbaren sprachlichen Niveau zu treffen.

4.3.6 Weiterbildungsberatung

Beratung wurde – wie bereits oben festgestellt – schon im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 als eine Aufgabe des Bildungssystems benannt (Deutscher Bildungsrat 1970, 91ff). Berücksichtigt man weiterhin den Anspruch der Integration des Bildungswesens (ebd., 25) und die dementsprechend hohe Bedeutung, die der Weiterbildung als Bestandteil des Bildungssystems im Strukturplan beigemessen wurde, so ist es nicht verwunderlich, dass die Aufgabe Beratung insbesondere auch auf die Weiterbildung bezogen wurde. So finden sich auch in anderen bildungspolitischen Schriften aus der Zeit der Bildungsreform Hinweise auf den Stellenwert von (Weiterbildungs-)Beratung (vgl. Tippelt 1997, 3f)⁴⁷, Weiterbildungsberatung wurde als Aufgabe erkannt.

Abbildung 4.6: Bereiche der Weiterbildungsberatung (vgl. Tippelt 1997, 2)



Dem Anspruch nach reicht Weiterbildungsberatung von der Beratung einzelner Adressaten bis hin zur Beratung von Institutionen und deckt dabei eine große thematische Vielfalt ab. In Abbildung 4.6 sind die einzelnen Beratungsfelder überblicksartig zusammengestellt. Hier wird allerdings auch deutlich, dass der Begriff ‚Weiterbildungsberatung‘ – so umfassend verstanden – relativ unpräzise ist. Etwas eingeschränkt meint sie die Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote in Bezug auf einen konkreten Lernbedarf oder ein Lerninteresse (also die Förderung eines ‚Matching‘ zwischen Weiterbildungsangebot und potenziellen Teilnehmenden) sowie die Unterstützung während der Teilnahme (vgl. Prokop 1993, 15); Lernberatung wird dann zu einem Teil der Weiterbildungsberatung. Nach diesem Verständnis kann der Unterschied zwischen beiden darin gesehen werden, dass Weiterbildungsberatung einen *Schwerpunkt* bei der Vermittlung zwischen Angeboten und potenziellen Teilnehmenden setzt.⁴⁸

Hierzu gehört die Beschaffung und Verbreitung von Informationen über mögliche Angebote ebenso wie die Ansprache von Interessenten; in vielen Projekten zur Weiterbildungsberatung spielte überdies die Ansprache bestimmter *Zielgruppen* eine besondere Rolle, vornehmlich solcher, die vom

⁴⁷ Schwarzer bringt die Thematisierung von *schulischer* Bildungsberatung im Strukturplan mit der wachsenden Verunsicherung durch die Neugestaltung und Öffnung des Schulwesens im Zuge der Bildungsreform in Verbindung; eine ähnliche Verunsicherung kann auch angesichts der Veränderungen im Weiterbildungsbereich festgestellt werden (vgl. Schiersmann 2000, 19).

⁴⁸ Für Schiersmann und Remmele ergibt sich hieraus das Kriterium, dass „Weiterbildungsberatung nach unserem Verständnis trägerübergreifend berät, [während ...] Lernberatung gemäß diesem analytischen Verständnis als vorbereitende Kurswahlberatung und maßnahmebegleitende Beratung in der Regel auf die Bildungsangebote der beratenden Institution beschränkt [bleibt]“ (Schiersmann und Remmele 2003, 114). Diese Unterscheidung ist eher heuristisch, denn Weiterbildungsberatung ist nicht immer in dem genannten Maße trägerunabhängig und Lernberatung ist prinzipiell auch trägerübergreifend vorstellbar. Sie drückt allerdings auch aus, dass der Übergang von Weiterbildungs- zu Lernberatung sich dort abspielt, wo ein konkretes Lernprojekt begonnen wird.

Weiterbildungsmarkt oft nicht erreicht werden (vgl. Schiersmann 1997, 72f), etwa Ausbildungslose. Beratung im Prozess oder gar nach dem Abschluss einer Lernphase gehört demgegenüber in der Weiterbildungsberatung zu den eher marginalen Aufgaben⁴⁹.

Gemeinsamkeiten zwischen Lern- und Weiterbildungsberatung finden sich im Bereich der Theorien – bzw. in dem gemeinsamen Merkmal der relativen Theorielosigkeit (vgl. Schiersmann und Remmele 2003, 72). So verweisen verschiedene Autoren sehr allgemein auf grundlegende Modelle der Gestaltung von Beratungsprozessen, etwa „Kenntnisse psycho- und gruppensystemischer Prozesse [...] Moderationstechniken sowie Konfliktmanagement“ (Schiersmann 2000, 27), oder grundlegende Kenntnisse in Lern- und Beratungsmodellen (Behaviorismus, humanistische Psychologie und themenzentrierte Interaktion sowie systemische Beratung), wobei „der nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers“ (Tippelt 1997, 27) eine besondere Bedeutung zukommt. An dieser Stelle kommen sich Weiterbildungsberatung und Lernberatung sehr nahe, sodass auch mögliche Qualifizierungsmodelle ähnlich sein können. Für die Weiterbildungsberatung wird hier allerdings als besonderes Konzept die Supervision hervorgehoben (ebd., 29), sowohl weil sie sich in der Praxis als ein Verfahren zur Erweiterung der Beratungskompetenz etabliert hat, als auch, weil in der Praxis tätige Erwachsenenbildner häufig von Anfang an mit Beratungsaufgaben konfrontiert sind und das dabei erworbene Handlungswissen eher durch Supervision als durch seminarartige Weiterbildungsangebote weiter entwickelt werden kann.

Für die institutionelle Verankerung von Weiterbildungsberatung gibt es unterschiedliche Vorschläge. Während die Forderung nach einer institutionalisierten und differenzierten Weiterbildungsberatung in den 70er-Jahren noch die Einrichtung eigener Beratungsstellen nahe legte und auch zu Beginn der 90er-Jahre noch „in ihrer Beratungsfunktion identifizierbare Institutionen“ (ebd., 20) als angemessen beschrieben wurden, ist inzwischen ein Trend dahingehend beobachtbar, dass einerseits Informationen über Weiterbildungsangebote unabhängig von Beratungsstellen und Bildungsträgern gesammelt und elektronisch verfügbar gemacht werden (vgl. die Weiterbildungsdatenbank der Bundesanstalt für Arbeit⁵⁰) und andererseits deren Qualität und Eignung von unabhängigen Stellen geprüft wird (vgl. Krekel und Sauter 2001). Die Beratung selbst findet allerdings kaum in eigens hierfür eingerichteten, trägerübergreifenden Stellen statt. Ein Problem der institutionalisierten Beratung besteht darin, entweder eine Beratung zu haben, die an Weiterbildungsträger gebunden und damit im Allgemeinen nicht neutral ist, oder ein unabhängiges System von Beratungsstellen etablieren und finanzieren zu müssen. Während kommunal verantwortete, trägerunabhängige Weiterbildungsberatungsstellen in Einzelfällen erprobt wurden und werden (vgl. Schiersmann und Remmele 2003, 24f), zeichnen sich heute neue Möglichkeiten einer durch die Träger verantworteten Beratung ab, indem Träger sich zu regionalen Bildungsnetzwerken zusammenschließen, deren Operationsform eher Zusammenarbeit als Konkurrenz ist (vgl. ebd., 25; Pätzold 2003c, 124f). Die Kooperation verringert den Interessenkonflikt zwischen einer substanziellen und dem Klienten angemessenen Beratung und dem Ziel, Teilnehmende für die eigenen Angebote zu gewinnen, auch wenn dieser Konflikt nicht aufgehoben wird.

Im Zusammenhang mit der institutionellen Verortung der Weiterbildungsberatung ist auch die Frage nach der Qualifikation und Funktion des Personals zu stellen. Hinweise auf die Qualifikation ergeben sich bereits aus den oben dargestellten wünschenswerten theoretischen Kenntnissen (einerseits im Bereich der Grundlagen von Beratung, andererseits als Überblick über Bildungsangebote

⁴⁹ Prokop (1993) beginnt seine Darstellung interessanterweise mit der Schilderung eines Falles, in dem einem Arbeiter durch die Personalabteilung nahegelegt wird, eine Weiterbildung zu besuchen, womit auch Einkommensverbesserungen verbunden wären; der Arbeiter steht diesem Vorschlag skeptisch gegenüber, weil er befürchtet, „in seiner Wohnumgebung und in seinem Bekanntenkreis auf größere Schwierigkeiten zu stoßen, wenn er sich noch einmal ‚auf die Schulbank‘ begibt“ (Prokop 1993, 3). Dieser Umstand wird aber nicht geschildert, um für die Problematik des Betroffenen als eines potenziellen Gegenstands von Lernberatung zu sensibilisieren, sondern um auf das von Prokop vertretene Konzept hinzuweisen, nach dem Weiterbildungsberatung einer stärkeren Integration in das soziale Umfeld der Adressaten bedarf.

⁵⁰ <http://www.arbeitsamt.de/cgi-bin/aoWebCGI?kurs>

und Recherchemöglichkeiten, insbesondere der Nutzung von Weiterbildungsinformationssystemen, vgl. Eckert 1997, 82f). Neben den technischen Kenntnissen zur Bedienung von Weiterbildungsinformationssystemen – die seit den Ausführungen von Eckert benutzerfreundlicher geworden sind – gehört zur Recherche allerdings auch ein umfangreiches Erfahrungswissen (Kenntnis von Anbietern, Einschätzung der Qualität und Eignung regional verfügbarer Angebote in Bezug auf bestimmte Klienten etc.), da die standardisierten Angaben aus einer Datenbank im Allgemeinen als Entscheidungsgrundlage nicht ausreichend sind. Die Qualifizierung von Weiterbildungsberatern muss dem Umstand Rechnung tragen, dass diese einen erheblichen Teil des notwendigen Wissens im Arbeitsprozess erwerben, deshalb spielt die oben angesprochene Methode der Supervision hier eine besondere Rolle.

Die Funktion der Weiterbildungsberater ist nicht unabhängig von der institutionellen Einbindung zu diskutieren. Der oben dargestellte Fall der Herstellung einer möglichst idealen Passung zwischen Angeboten und potenziellen Teilnehmenden beschreibt die Funktion eines Weiterbildungsberaters in einer trägerunabhängigen, i.A. durch öffentliche Gelder getragenen Institution. Sofern diese Beratung nicht in eine sozialpädagogische Betreuungsmaßnahme eingebettet ist, endet sie mit der Aufnahme einer Weiterbildung oder auf Wunsch eines der Beteiligten.

Beratung kann sich jedoch auch an Institutionen richten (Systemberatung, vgl. auch Nuissl und Schlutz 2000). Diese Form kann auch durch wirtschaftlich operierende Träger im Rahmen der Unternehmensberatung durchgeführt werden. Sowohl bei Weiterbildungsberatern wie im Rahmen der Unternehmensberatung sind es, im Gegensatz zu den im Folgenden beschriebenen Möglichkeiten, vornehmlich hauptberufliche Beraterinnen und Berater, deren primäre Aufgabe darin besteht, Beratungen und damit zusammenhängende Tätigkeiten durchzuführen. Diese Form der Beratung stellt jedoch – zumindest bei der Beratung potenzieller Weiterbildungsteilnehmender – eher die Ausnahme dar, in keinem Bundesland existiert ein flächendeckendes System trägerübergreifender Weiterbildungsberatung. Viel häufiger als trägerunabhängige Beratungsstellen sind solche, die direkt oder indirekt in die reguläre Arbeit von Weiterbildungsträgern integriert sind. So ist die Beratung eine Teilaufgabe bei der Vermittlung in Kurse und andere Bildungsangebote. Auch in dieser Hinsicht besteht also eine Ähnlichkeit zwischen Weiterbildungs- und Lernberatung. Allerdings deutet die Differenz zwischen der Idee einer unabhängigen und zugleich eigenen Fachkräften zugeordneten institutionalisierten Weiterbildungsberatung und der Praxis einer in die Trägerstruktur integrierten, häufig neben anderen Aufgaben wenig systematisiert wahrgenommenen Beratung auf ein Kernmerkmal der Unterscheidung zwischen Weiterbildungsberatung und Lernberatung hin: In den vorfindlichen Konzepten der Weiterbildungsberatung, ihren Zielbeschreibungen und den Ideen zur institutionellen Umsetzung, wird immer wieder deutlich, dass sie als *gesellschaftliche Aufgabe* konzeptionalisiert wird. So richten sich die von Schiersmann (1997) beschriebenen Modellversuche der Weiterbildungsberatung stets an gesellschaftliche Gruppen, deren Integration in das Weiterbildungssystem (und damit nach Möglichkeit auch in das ökonomische System) als gesellschaftliche Aufgabe gefördert werden soll. Sie orientiert sich an einem wechselseitigen Bedarf nach Integration seitens der Gesellschaft und der Zugehörigen zu einer bestimmten Gruppe (z.B. Langzeitarbeitslose, Berufsrückkehrerinnen). Diese Gruppen werden auch in verschiedenen Modellen zur Lernberatung thematisiert (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998; Harke 1991b); in dem hier zu entwickelnden Konzept von Lernberatung soll jedoch von der individuellen Perspektive ausgegangen werden, d.h. das (Bildungs-)Interesse des Klienten wird in den Mittelpunkt gerückt, demgegenüber spielt insbesondere ein ökonomischer Integrationsbedarf eine nachgeordnete Rolle. Aspekte der Weiterbildungsberatung werden also dort aufgegriffen, wo sie dieser Perspektive entsprechen, beispielsweise, wenn Prokop (1993, 38ff) Grundlagen der Beratungsinteraktion thematisiert. Die gesellschaftliche Perspektive spielt vor allem dort eine Rolle, wo die Situation des Individuums hiervon nicht sinnvoll getrennt werden kann, insbesondere also in den systemischen Konzepten und im Rahmen bestimmter Aspekte des individualpsychologischen Zugangs.

4.3.6.1 Zusammenfassung und Weiterführung

Weiterbildungsberatung erscheint insgesamt als theoretisch relativ schwach elaboriertes Feld. Zwar gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen zur Weiterbildungsberatung und zu Teilgebieten hiervon (z.B. mit Bezug auf bestimmte Zielgruppen), ein gemeinsamer theoretischer Hintergrund der Weiterbildungsberatung ist jedoch nicht erkennbar. Festzuhalten ist, dass in der Praxis der Weiterbildungsberatung die Vermittlung zwischen Klienten und Weiterbildungsangeboten eine zentrale Rolle spielt. Andere Aspekte der Beratung, insbesondere die Unterstützung bei der Teilnahme und die Auseinandersetzung mit Teilnahmehindernissen jenseits fachlicher oder materieller Begründung sind demgegenüber von geringerer Bedeutung.

Weiterbildungsberatung ist institutionell an verschiedenen Stellen angesiedelt, der Regelfall ist jedoch die Beratung innerhalb eines Weiterbildungsträgers oder im Rahmen der Berufsberatung. Damit erfüllt sie nur in Teilen die Anforderung, ein optimales ‚Matching‘ zu realisieren, wenn Trägerinteressen einer aus Sicht des Teilnehmers idealen Lösung entgegenstehen. Obwohl Weiterbildungsberatung bereits relativ früh als wichtige Aufgabe erkannt worden ist, erscheint eine trägerübergreifende Beratung bislang aus finanziellen Gründen kaum realisierbar. Die Problematik der institutionellen Verortung bzw. auch der finanziellen Verantwortung für die Weiterbildungsberatung ist auch für Lernberatung relevant.

4.3.7 Philosophie und Beratung

Die Philosophie bietet drei Gegenstandsbereiche, die zu einem Konzept von Beratung Wesentliches beitragen können: Die Sprachphilosophie, daran anknüpfend die „konstruktive Ethik“ (Forschner 1980), wozu auch die Diskursethik zu zählen ist, und eine mögliche Bereichsethik für Pädagogik bzw. pädagogische Beratung. Geht man davon aus, dass Beratung sprachlich erfolgt, so rückt zunächst die Sprachphilosophie in den Blick, die die Sprachhandlungen aus philosophischer Sicht betrachtet. Es ist zu untersuchen, welche Wirkungen Sprachhandlungen in einer Beratungssituation entfalten und wie eine der Beratung angemessene Sprechsituation beschaffen sein muss. Diese Analyse der Sprechsituation leitet über zum zweiten philosophischen Anknüpfungspunkt, der konstruktiven, diskursorientierten Ethik (vgl. Pieper 1994, 175ff, 226ff). Wenn sich zeigen lässt, dass an eine Beratungssituation und an einen Diskurs ähnliche Ansprüche zu stellen sind, so lassen sich die in der Diskursethik formulierten Merkmale auf Beratung übertragen. Ein dritter Ansatzpunkt betrifft ebenfalls die Ethik, allerdings aus einer anderen Perspektive. Unter dem Gesichtspunkt, dass erwachsenenpädagogisches Handeln nicht ungebunden von Normen stattfindet, sind auch an Beratung als pädagogische Tätigkeit ethische Ansprüche zu formulieren. In Bezug auf allgemeine Beratung ist der sprachphilosophische Zugang von besonderem Interesse.

4.3.7.1 Sprachphilosophische Vorüberlegungen

Die Sprachphilosophie lenkt im zwanzigsten Jahrhundert den Blick stark auf die Bedeutung des Kontextes, in dem sprachliche Handlungen stattfinden. Maßgeblich hierfür ist neben den Arbeiten Ludwig Wittgensteins und John Austins vor allem John Searle, auf den sich auch Jürgen Habermas bezieht (vgl. Wilkiewicz 1983, 37). Die Sprachphilosophie Searles entfernt sich von der Vorstellung, Sprache durch Spracheinheiten modellieren zu können. „Mit seinen Ausführungen will Searle belegen, inwiefern die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation nicht das Symbol, das Wort oder der Satz ist, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Wortes oder des Satzes im Vollzug des Sprechaktes“ (Prechtel 1999, 196). Mit diesem Gedanken liefert die Sprachphilosophie einen Beitrag zu einem Modell der (sprachlichen) Beratung. Ob Sprachhandlungen als Beratung aufzufassen sind, hängt nämlich nicht nur von den Äußerungen selbst ab, sondern auch vom Kontext, in dem sie getätigt werden. Es stellt sich also die Frage, welche spezifische Sprechsituation als Beratung betrachtet

werden soll und welche Ansprüche an eine solche Sprechsituation zu stellen sind. Damit öffnet sich die Sprachphilosophie auch der Anwendung. Sie erlaubt, Beratung als ein Handeln in Sprechakten zu konstruieren und die Beratungssituation als Gespräch zwischen Personen mit den Maßstäben der Sprechakttheorie einzuschätzen. Zunächst können mit Austin drei verschiedene Aspekte sprachlicher Äußerung benannt werden:

1. „Mit jeder Äußerung wird etwas ausgesagt;
2. wir können Handlungen vollziehen, indem wir etwas sagen;
3. wir können durch den Vollzug einer Handlung, indem wir etwas sagen, eine bestimmte Wirkung erzielen“ (ebd., 194).

Äußerungen, mit denen eine Handlung vollzogen wird, werden als *performative* Äußerungen bezeichnet. Offensichtlich fallen Äußerungen der Art ‚ich begrüße Sie‘ in diese Gruppe, jedoch auch solche, bei denen der Handlungsaspekt sich nur aus dem Zusammenhang ergibt, in dem sie getätigt werden (z.B. die Feststellung ‚ich werde dort sein‘ als situationsadäquate Verkürzung von ‚ich verspreche, dort zu sein‘). Searle hat diese Typologie weiter entwickelt. In seiner Sprechakttheorie wird die Verschiedenartigkeit der Intentionen entfaltet, mit denen Äußerungen verbunden sind. Er knüpft diese an eine Systematik von Verben, z.B. drückt man mit *Repräsentativa* (behaupten, darlegen) „den illokutionären Zweck aus, den Sprecher darauf festzulegen, dass etwas Bestimmtes der Fall ist“⁵¹ (ebd.). Searle geht jedoch nicht davon aus, dass eine Aussage vollständig ist in dem Sinne, dass aus der Aussage selbst schon auf diese Intention geschlossen werden kann. Oft sind vielmehr Aussagen in einen Kontext eingebunden, der es erst ermöglicht, ihre Absicht zu erschließen. Ohne diesen Kontext wäre es dem Sprecher mitunter nicht möglich, diese Absicht durch eine solche Aussage zu verfolgen. Man kann dieses Konzept dahingehend systematisieren, dass einer Aussage *prinzipiell* mehrere Intentionen oder auch eine Intention und mehrere andere Bedeutungsebenen eigen sind.⁵²

Diese sprachphilosophischen Überlegungen bedeuten für Beratung vor allem den Anspruch, dass bei allen hierin vollzogenen Sprechhandlungen bestimmt werden muss, welche Intentionen damit verbunden sind. Insbesondere soll ein Berater seine Äußerungen nicht verdeckt in den Dienst eigener, dem Ratsuchenden nicht bekannter Ziele stellen. Dass auf einen derartigen Sachverhalt nicht allein aus der Aussage geschlossen werden kann, sondern der Kontext berücksichtigt werden muss, ist ein weiterer wesentlicher Aspekt.

4.3.7.2 Konstruktive Ethik

Die sogenannte *konstruktive Ethik* greift diese Ergebnisse auf. Sie schlägt vor, das Normenproblem der Ethik zu lösen, indem sie die für Handlungen gültige Normen nicht innerhalb einer Ethik setzt und begründet, sondern die Begründung in den Diskurs verlagert⁵³. Der Diskurs weist Merkmale einer Beratungssituation auf, allerdings nicht in dem hier vorwiegend gebrauchten Sinne, sondern

⁵¹ Unter illokutionärem Zweck versteht man die kommunikative Funktion, die ein Sprechakt übernehmen soll.

⁵² Sehr reduziert und schematisierend, gelangt man dann auch auf dem Umweg der Sprachphilosophie zu Modellen wie Watzlawicks Inhalts- und Beziehungsseite von Nachrichten oder zu Schulz von Thuns „Nachrichtenquadrat“ Schulz von Thun (1998a, 30 und 81).

⁵³ Freilich verlangt dies die Setzung von Normen, nach denen dieser Diskurs ablaufen soll (vgl. Pieper 1994, 178). Sie verlangt überdies eine Repräsentation derjenigen Betroffenen, die an dem Diskurs aus verschiedenen Gründen nicht beteiligt sein können – ein advokatorischer Anspruch, der hinsichtlich einer diskursiven Ethik zu erheblichen theoretischen Schwierigkeiten führt (vgl. Brumlik 1992, 114ff). Für ein Beratungsmodell ist jedoch entscheidend, dass hier weit über die üblichen Begründungskontexte in Beratungssituationen hinausgegangen wird, indem ausschließlich Ansprüche an die Beratungssituation selbst formuliert werden.

in dem der sich beratenden Versammlung (vgl. Kap. 4.2.1). Auch die Merkmale des Diskurses sind jedoch zum Teil auf die hier thematisierte Form der Beratung anwendbar.

Die konstruktive Ethik beschränkt sich nicht auf den Entwurf einer „Theorie des guten (menschlichen) Lebens und der es leitenden Werte“ (Forschner 1980, 133), sondern schlägt „Regeln rationaler Argumentation vor, die für vernünftiges Handeln und damit verbundene Zwecksetzungen konstitutiv sind“ (ebd.). Der Begriff konstruktiv bezieht sich dabei auf die *Methode* zur Gewinnung ethischer Aussagen. Der Rückgriff auf Autoritäten, Traditionen und nicht begründete Vorschriften ist nicht zulässig – vielmehr wollen ihre Vertreter „jede von uns aufgestellt Behauptung, Aufforderung oder Norm schrittweise begründen, sodass überall dort, wo eine – nach unserem eigenen Verständnis – neue geistige Leistung (eine Verständnis- oder Erkenntnisleistung) zur Fortführung des jeweiligen Gedankenganges benötigt wird, diese Leistung in einem eigenen Schritt ausdrücklich gefordert wird“ (Lorenzen und Schwemmer 1975, 11). Bezogen auf ethische Urteile bedeutet dies, dass sie nicht nur durch Interpretation und Anwendung bereits vorhandener ethischer Aussagen gefällt werden, sondern in einem konstruktiven Prozess aus einer konkreten Situation heraus zu gewinnen sind. Die konstruktive Ethik sieht sich selbst als eine „kritische Anwendung der Sprachphilosophie“ (ebd., 18).

Wichtige Vertreter dieser Gruppe von Ansätzen, die auch als „diskursive Methode“ (Pieper 1994, 175ff) bezeichnet werden, sind Jürgen Habermas und Oswald Schwemmer. In dieser Art ethischer Urteilsbildung nimmt das sprachliche Handeln zwischen den Subjekten die zentrale Rolle ein (Lorenzen und Schwemmer sprechen von einem Verfahren der „transsubjektiven Beratung“, vgl. Pieper 1994, 176). Durch Sprechen werden Handlungen vorbereitet und ethisch fundiert (dass das Sprechen selbst auch als Handlung aufgefasst wird, ist eine Konvention, die der Verbindung zwischen Sprechen und nichtsprachlichen Handlungen entspricht). Beratung ist eine bestimmte Form der Auseinandersetzung mit Situationen, mit der die Beteiligten (vor allem die Klienten) ihr „Leben redend vorbereiten“ (ebd., 152).

Ein erklärungsbedürftiger Begriff im Kontext konstruktiver Ethik ist der Konflikt. Im alltäglichen Sprachgebrauch und auch in der Pädagogik wird Konflikt als ein Gegeneinander von Interessen, als Zielinkongruenz und ähnliches verstanden⁵⁴. Konflikte bestehen auf einer praktischen Ebene. Sie sind also entweder manifest, d.h. es lassen sich Konfliktparteien mit unterschiedlichen Zielen identifizieren, oder sie sind latent in dem Sinne, dass es jederzeit zu einer Manifestation der Konflikte kommen kann. Auch im ethischen Zusammenhang spielen Konflikte eine große Rolle. Diskursive Ethikmodelle sehen gerade im Diskurs die Möglichkeit, Konflikte (im Alltagssprachlichen Sinne) dergestalt zu bearbeiten, dass eine Lösung durch den Diskurs Begründung und Rechtfertigung erfährt. Die Terminologie der konstruktiven Ethik gebraucht den Begriff Konflikt allerdings in einem etwas veränderten Sinn: Hier dient Argumentation d.h. „die Aufstellung gemeinsam überprüfbarer und annehmbarer Sätze“ (Lorenzen und Schwemmer 1975, 151) entweder der Bewältigung einer „Mängelsituation“ oder einer „Konfliktsituation“ (ebd.). Erstere ist dadurch gekennzeichnet, dass es an Mitteln zur Erreichung bestimmter Ziele mangelt, letztere dadurch, dass angestrebte Ziele mit den Zielen anderer Akteure konfigieren. Die Bezeichnung Konflikt wird also nur dort angewandt, wo es um die Frage der Vereinbarkeit von *Zielen* geht; die Frage der *Mittel* als technische (instrumentelle) Frage ist per definitionem konfliktfrei. Die Frage nach der Wahl der Mittel stellt für pädagogische Beratung sicher einen Regelfall dar. Sie wird zwar auch in der konstruktiven Ethik behandelt, spielt dort aber eine geringere Rolle. Das für die jeweilige Entscheidungsfindung notwendige Wissen wird als technisch bzw. praktisch bezeichnet und „entsprechend der Unterscheidung zwischen praktischem und technischem Wissen können wir auch praktische Beratung – nämlich über Zwecke – und technische Beratung – nämlich über geeignete Mittel zu verfolgten Zwecken – unterscheiden“ (ebd., 159).

⁵⁴ Für pädagogisches Handeln spielt auch der Fall eines innerpsychischen Konfliktes eine Rolle, der aber nicht *ethisch* zu handhaben ist.

Speziell im Fall der Lernberatung kann nach diesem Konfliktverständnis vielfach von konfliktfreien Situationen ausgegangen werden, in denen es lediglich um die argumentative Entwicklung „technischen Wissens“ geht, sodass dieser Aspekt hier bedeutsam wird. Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch Lernsituationen mit Zielkonflikten (z.B. zwischen Lehrenden und Teilnehmenden aber auch innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden oder zwischen diesen und der Umwelt) verbunden sein können.

Die systematische Berücksichtigung des Konfliktes als eines möglichen Gegenstands innerhalb von Beratungen ist ein Beitrag der philosophisch-ethischen Beratungsmodelle, der nach Ansicht des Autors in anderen Konzepten (insbesondere bei den nicht-systemischen psychologischen Beratungsmodellen) nicht hinreichend berücksichtigt wird. Zwar arbeiten psychologische Berater ausdrücklich mit konflikthaften Situationen (insbesondere die Individualpsychologie nennt Beispiele, in denen interpersonale Konflikte die Ursache für manifeste und dauerhafte Lernstörungen darstellen); es scheint jedoch vielversprechend, nicht nur im Falle des Auftretens oder Aufdeckens von Konflikten diese in der Beratung entsprechend zu würdigen, sondern auch systematisch zu beurteilen, ob eine Situation konfliktartig ist, und die gesamte Beratung dem anzupassen.

Ein weiterer wichtiger Beitrag der diskursiven Methode liegt in den Überlegungen zur Gestaltung der Beratungssituation. Hierzu sind Prinzipien und Ansprüche formuliert worden, die auf Beratungssituationen allgemein übertragbar sind. Das vermutlich bekannteste Beispiel stellt das von Jürgen Habermas formulierte Konstrukt der „idealen Sprechsituation“ (Habermas 1984b, 175) dar. Sie bildet sowohl einen formalen Ablaufplan als auch eine Aufstellung von anzustrebenden Kriterien innerhalb der Beratung.

4.3.7.3 Die ideale Sprechsituation bei Habermas

Die von Habermas maßgeblich mitentwickelte Diskursethik ist ein umfassendes ethisches Konzept, das den Umgang mit grundlegenden ethischen Fragestellungen im Wege des Diskurses beschreibt. Der Geltungsanspruch moralischer Normen soll aus dem Verfahren abgeleitet werden, in dem sie entstehen. Damit bildet die Diskursethik ein Programm mit universellem Geltungsanspruch – dass jedoch, wie Brumlik gezeigt hat, sich gerade durch diesen Anspruch unter bestimmten Umständen in Widersprüchen verfangen kann, mit der „paradoxalen Konsequenz“ (Brumlik 1992, 138), dass es aufgrund seiner Voraussetzungen in eine „normative Sittlichkeit umschlägt“ (ebd.)⁵⁵. Die Maßstäbe des Diskurses lassen sich jedoch auf ‚normale‘ Beratungssituationen anwenden (insbesondere wenn diese nicht ‚advokatorisch‘ sind, d.h. in der Beratung keine Interessen nicht Beteiligter zu vertreten sind). Einerseits sichern sie durch die Berücksichtigung eines ‚Vernunftprinzips‘ (s.u.) die Rationalität und damit Effektivität des sprachlichen Handelns, andererseits wurde oben bereits darauf hingewiesen, dass auch pädagogische Beratungssituationen konfliktartig sein können und dann, wenn nicht zu allgemeingültigen Normen, so doch zu moralisch vertretbaren Beschlüssen und Handlungsempfehlungen führen sollen.

Habermas' Grundlage ist eine Konsentstheorie der Wahrheit, die er erstmals 1973 skizziert hat (Habermas 1984b) und in deren Rahmen der Übergang vom Handeln in den Diskurs schematisch beschrieben wird:

„Der erste Schritt ist der Übergang von problematisierten Geboten / Verboten, die selber Handlungen darstellen, zu Empfehlungen oder Warnungen, deren kontroverser Geltungsanspruch zum Gegenstand des Diskurses gemacht wird (Eintritt in den Diskurs).

⁵⁵ Brumlik fragt – vereinfacht dargestellt – danach, wie eine diskursethische Argumentation bezüglich Fragen des Bevölkerungswachstums aussehen könnte. Diese Fragestellung, der zweifellos ethische Relevanz zukommt, führt dazu, dass der Diskurs selbst zum Gegenstand haben muss, wer die Betroffenen sind, dass also „die Klasse ‚aller Betroffenen‘ [...] ihrem Umfang nach vom Ergebnis der Beratung abhängig“ (Brumlik 1992, 136) ist. Das Argument erinnert in erstaunlicher Weise an mengentheoretische Paradoxa bei Russel oder Gödel.

Der zweite Schritt besteht in der theoretischen Rechtfertigung der problematisierten Gebote / Verbote, also in der Angabe mindestens eines Arguments innerhalb eines gewählten Sprachsystems (praktischer Diskurs). Der dritte Schritt ist der Übergang zu einer Modifikation des zunächst gewählten Sprachsystems oder zu einer Abwägung der Angemessenheit alternativer Sprachsysteme (metaethischer oder metapolitischer Diskurs). Der letzte Schritt und eine weitere Radikalisierung besteht im Übergang zu einer Reflexion auf die Abhängigkeit unserer Bedürfnisstrukturen vom Stand unseres Wissens und Könnens. Wir einigen uns auf die Interpretationen unsere Bedürfnisse im Lichte der vorhandenen Informationen über Spielräume des Machbaren und des Erreichbaren“ (ebd., 175f).

Diese etwas formalistisch anmutende Darstellung macht deutlich, dass auch hier der Konflikt implizit mitgedacht worden ist, indem im Diskurs eine „Rechtfertigung problematisierter Gebote“ erfolgen soll. Die Schrittfolge stellt jedoch einen auf Beratungssituationen verallgemeinerbaren Ablauf dar. Im Diskurs und in der Beratung soll das Sprachhandeln, vom situativen Handlungsdruck entlastet, die grundsätzlichen Möglichkeiten zur Bewältigung einer Situation aufdecken. Die Rahmenbedingungen, die innerhalb der Situation zu berücksichtigen sind, im Falle von Lernsituationen beispielsweise das Prüfungswesen, sind in der Tat rechtfertigungsbedürftig, wenn sie mit den individuellen Verhaltenszielen der Lernenden konfliktieren. Ebenso gilt dies für die Ziele der Lernenden, sofern sie nicht mit gültigen Regeln der Lernsituation zusammenpassen. Auf diese Weise lässt sich jede Lehr-Lernsituation, in der Handlungsziele der Lernenden (Jank und Meyer 1994, 300) nicht mit den in der Situation offiziell gültigen Zielen oder Regeln zusammenpassen, als konfliktthaltig rekonstruieren und der Übergang in einen Diskurs im beschriebenen Sinne ist möglich.⁵⁶ Ein Konsens wird in solchen Situationen nicht dadurch erreicht, dass eine der Parteien im Diskurs ‚aufgibt‘, sondern dadurch, dass die angemessenste Argumentation ihre Überzeugungskraft entfaltet. Gerade hierzu ist es notwendig, den Diskurs vom Handlungsdruck zu entlasten, damit Raum für den aufwändigen Prozess der Entwicklung eines Konsenses entsteht. Unter diesen Umständen beruht die „konsensstiftende Kraft des Argumentes [...] darauf, dass wir zwischen verschiedenen Ebenen des Diskurses so oft hin und hergehen können, bis ein Konsens entsteht“ (Habermas 1984b, 177).

Die Voraussetzung hierfür sieht Habermas in der erwähnten „idealen Sprechsituation“⁵⁷. Sie besteht darin, dass „Kommunikationen nicht nur durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert werden, die sich aus der Struktur der Kommunikation selbst ergeben. Die ideale Sprechsituation schließt systematische Verzerrungen der Kommunikation aus. Und zwar erzeugt die Kommunikationsstruktur nur dann keine Zwänge, wenn für alle Diskursteilnehmer eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuführen, gegeben ist“ (ebd.). Habermas räumt ein, dass eine ideale Sprechsituation schwer herzustellen ist. „Jede empirische Rede ist sowohl durch die raumzeitlichen Begrenzungen des Kommunikationsvorgangs wie auch durch die psychischen Belastungsgrenzen der Diskursteilnehmer grundsätzlich Restriktionen unterworfen, die eine vollständige Erfüllung der idealen Bedingungen ausschließen“ (ebd.), überdies verlangt sie die grundsätzliche Fähigkeit des „kompetenten Sprechens“ (Brumlik 1992, 114). Sie bildet aber als *kontrafaktisches Ideal* eine Zielperspektive und es ist Aufgabe der am Diskurs Beteiligten, spezifische Vorkehrungen zu treffen, um faktische Beschränkungen dieses Anspruches zu kompensieren (vgl. Habermas 1984a, 179).

Mit diesem Modell ist nicht nur der idealisierte Ablauf einer diskursiven Beratung beschrieben, es benennt auch entscheidende Merkmale, die auf Beratungssituationen übertragbar sind. Hierzu

⁵⁶ An dieser Stelle scheint es angemessen, darauf hinzuweisen, dass diese Überlegungen *systematisch* und nicht *didaktisch* gedacht sind: Keinesfalls soll hier vorgeschlagen werden, jegliche konfliktthafte Situation im praktischen Unterricht zum Ausgangspunkt eines Diskurses zu machen.

⁵⁷ Zur Rezeption dieses Konzeptes in der Pädagogik vgl. Schübler (2000, 85).

zählt nicht nur die Freiwilligkeit der Beteiligten – denn auch der Rückzug aus dem Diskurs muss jedem Beteiligten als Möglichkeit zu Gebote stehen – sondern auch die prinzipiell symmetrischen Zugangsmöglichkeiten, wozu entscheidend die Wahl einer Beratungssprache gehört, die von allen Beteiligten gleichermaßen verstanden und gesprochen werden kann.

Die Wahl einer diskursgerechten Sprache wird von Lorenzen und Schwemmer als „Vernunftprinzip“ näher präzisiert. Hierzu stellen sie die (idealisierte) Forderung auf, dass jemand beim Argumentieren „nur solche *Wörter* benutzt, die von ihm selbst und dem Angeredeten in gleicher Weise gebraucht werden“ (Lorenzen und Schwemmer 1975, 161f). Weiter werden formale Ansprüche an *Sätze* aufgestellt, die ebenfalls sowohl dem Sprecher wie dem Angeredeten in gleicher Weise verständlich sein sollen⁵⁸.

Über das Vernunftprinzip hinaus weist das „Moralprinzip“ (ebd., 165f), das eng mit dem Zweck von Handlungen verbunden ist. Es befasst sich mit dem Umgang mit Zielkonflikten, d.h. mit der Frage, was passiert, wenn zwei Ziele miteinander vereinbar sind. Hierbei ist es mitunter möglich, durch die Bereitstellung neuer Mittel die konfligierenden Ziele kompatibel zu machen (vgl. ebd., 166). Diese Vorgehensweise entspricht in hohem Maße dem individualpsychologischen Vorgehen, in dem das eigentliche Ziel, das dem (problematischen) Handeln zugrunde liegt, aufgedeckt wird, um nun alternative Handlungen zu ermitteln, mit denen dieses Ziel auch angestrebt werden kann.

4.3.7.4 Zusammenfassung und Weiterführung

Beratung in pädagogischen Prozessen kann davon profitieren, philosophische Erkenntnisse zum Sprachhandeln zu berücksichtigen. Im Idealfall leisten diese einen Beitrag

- zum ethisch vertretbaren Umgang mit Konflikten,
- zur rationale und effektive Bearbeitung von Problemen und
- zur angemessene Berücksichtigung des Kontextes.

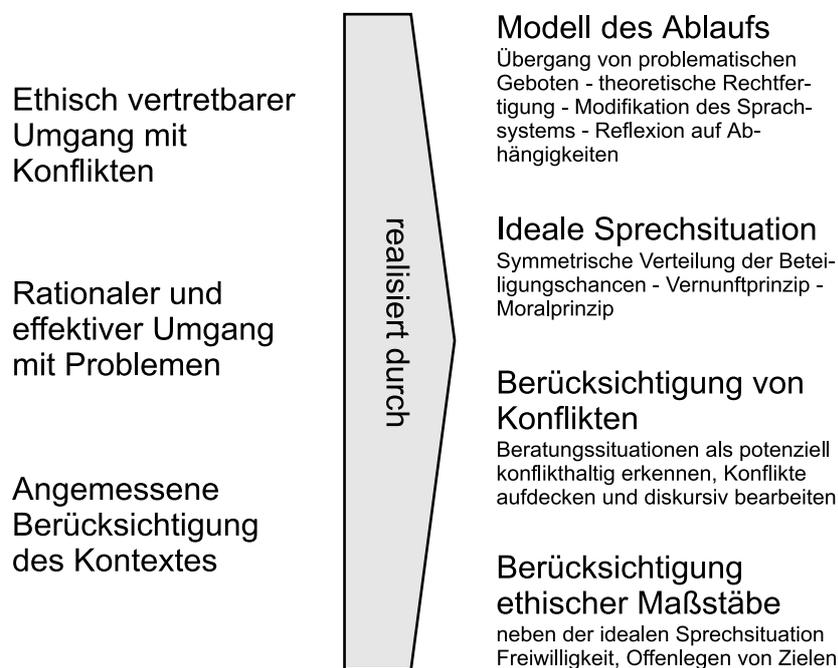
Dazu muss im Rahmen der Beratung den in der sprachphilosophischen Debatte entwickelten Kriterien Rechnung getragen werden. Die wichtigste Erkenntnis besteht dabei allerdings nicht in der Formulierung von Regeln für die Sprechsituation sondern darin, dass diese als Ideal konzipiert wird. Die Sprachphilosophie und die Diskursethik liefern also einerseits die Kriterien, denen eine Beratungssituation genügen *soll*, andererseits entlasten sie von der unerfüllbaren Aufgabe, allen diesen Kriterien gleichermaßen zu genügen, indem sie darauf hinweisen, dass eine ideale Sprechsituation tatsächlich nicht erreicht werden kann. Unter dieser Einschränkung geben sie die Leitperspektive für sprachlich vermittelte Beratung, die darin besteht, dass

- Kriterien angegeben werden, anhand derer eine Situation als Beratungssituation bestimmt werden kann,
- ein formales Ablaufmodell bereitgestellt wird, das auf Beratung anwendbar ist,
- eine „ideale Sprechsituation“ angestrebt wird, durch die insbesondere für Freiwilligkeit, gleichberechtigten Zugang und den Abbau sprachlicher Hürden („Herrschaftsfreiheit“) Sorge getragen wird,
- Konflikte als faktische Gegenstandsbereiche der Beratung aufgedeckt und thematisiert werden,

⁵⁸ Aus Sicht des Konstruktivismus erweist sich auch diese Forderung als kontrafaktisches Ideal. Dennoch enthebt die Tatsache der subjektiven Konstruktion im Rahmen von Verständigungsprozessen nicht von der Aufgabe, ein *möglichst hohes* Maß an Übereinstimmung herzustellen.

- keine verdeckten Ziele seitens der Beratenden (oder auch der Ratsuchenden) innerhalb der Beratung verfolgt werden,
- verdeckten (personalen oder auch abstrakten) Autoritäten der Einfluss auf die Beratungsergebnisse entzogen wird.

Abbildung 4.7: Die Perspektive von Sprachphilosophie und konstruktiver Ethik



4.4 Analyse der Aspekte von Beratung

In den vorangehenden Kapiteln wurden zentrale Beratungskonzepte in sechs verschiedenen, auf die Erziehungswissenschaft bezogenen Bereichen, dargestellt. Es geht in diesen Ansätzen allerdings nicht primär um Lernberatung (oft spielt diese gar keine Rolle), sondern um Beratung schlechthin als helfender kommunikativer Vorgang zwischen einem Klienten und einem Berater. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der dargestellten Ansätze sollen hier zusammengefasst werden, insofern sie für ein Konzept von Lernberatung bedeutungsvoll erscheinen. Diese Aspekte werden wieder aufgegriffen, wenn es darum geht, im Anschluss an die Darstellung theoretischer Befunde zur Lernberatung im empirischen Teil einen Bezug zur *Praxis* der Beratung und Lernberatung herzustellen.

Die Darstellung der Beratungskonzepte erfolgte aber bereits mit Blick auf die weitere Argumentation in Bezug auf Lernberatung. So lassen sich aus den einzelnen Teilkapiteln Kategorien extrahieren, die geeignet sind, Konzepte von Beratung im Allgemeinen und Lernberatung im Besonderen zu beschreiben. Nicht alle Kategorien tauchen dabei in jeder Einzeldarstellung auf (beispielsweise wird die Kategorie Sprache in der Individualpsychologie kaum thematisiert). Die Auswahl der Kategorien erfolgte nach dem Kriterium, ob eine Kategorie in mindestens einem der dargestellten Konzepte

eine zentrale Rolle einnimmt. Gründlicher sollen dabei diejenigen Kategorien betrachtet werden, die in mehreren Konzepten angesprochen werden und auch in Bezug auf pädagogische Beratung besonders bedeutsam erscheinen.

4.4.1 Defizitorientierung

Geht man von der etymologischen Entwicklung des Begriffs aus, so ist Beratung mit der Absicht verbunden, jemand mit etwas auszustatten. Es liegt auf der Hand, dass in den hier thematisierten Beratungsmodellen der ‚Rat‘ nicht, wie beispielsweise im Wort ‚Vorrat‘, materielle Form hat; es kann aber auf eine Form immaterieller Ausstattung abstrahiert werden. Nach dieser Vorstellung stellt sich die Frage, wie sich die Situation des Klienten vor der Beratung von der danach unterscheidet. Defizitorientierung lässt sich dann als ein Mangel seitens des Klienten gegenüber einem Sollwert formulieren. Diese Art von Defizitorientierung ist ein Merkmal vieler Beratungsansätze; so geht die soziale Arbeit von dem Auftrag zur Hilfe (vgl. Mühlum 2001, 134) aus, Kriterium für die Intervention ist dann die Hilfsbedürftigkeit. Natürlich kann hieraus nicht abgeleitet werden, dass jegliche sozialpädagogische Intervention defizitorientiert in dem Sinne wäre, dass sie erst erfolgte, wenn der Klient sich in einer krisenhaften Situation befindet. Das Defizit, das hier in der Differenz zwischen den eigenen Möglichkeiten und den zur sozialen Teilhabe notwendigen materiellen und immateriellen Mitteln gesehen wird, muss noch nicht bestehen, es sind auch präventive Interventionen möglich. Doch stellt die *Hilfsbedürftigkeit*, ob bereits eingetreten oder nur erwartbar, ein Merkmal sozialpädagogischer Konzepte dar.

Auch die anderen dargestellten Modelle lassen sich in Hinblick auf Defizitorientierung untersuchen und es erweist sich, dass sie in der Mehrzahl wenn nicht von einem Defizit seitens des Klienten, so doch von einer problematischen Situation ausgehen, die durch Beratung behoben oder zumindest abgemildert werden soll⁵⁹. Die Individualpsychologie sieht den Beratungs- oder Therapieanlass in den schädlichen Neben-Wirkungen der Mittel, die zur Erfüllung des Lebensplanes erforderlich sind. Ähnliches gilt für die weiteren psychologischen Beratungsmodelle. Auch die „brief Psychotherapies“ gehen von einer ungünstigen Situation aus, der in der Kurztherapie abgeholfen werden soll und ebenso verhält es sich mit den systemischen Therapieansätzen.

Insbesondere mit Bezug auf die Individualpsychologie und die systemischen Ansätze muss allerdings unterschieden werden, wo das Defizit und wo dessen Ursachen verortet werden. Es muss also differenziert werden zwischen dem *Defizit des Klienten*, der manifesten Störung in seiner Lebensgestaltung, und den *Ursachen für das Defizit*, die durchaus woanders liegen können. Im Falle der Familientherapie etwa wird die Ursache von Problemen innerhalb einer mehr oder weniger komplexen Familiendynamik gesucht, in der dem Klienten eine entscheidende Rolle zukommen mag, die er aber nicht allein bestimmt. Ebenso können in der Individualpsychologie Krankheitsformen Wege des Umgangs mit Anforderungen oder Bedingungen von außen sein, die der Klient nur ‚im Schutze der Krankheit‘ bewältigen kann. Der Begriff Defizitorientierung meint also nicht, dass der Klient in irgendeiner Weise nicht ‚in Ordnung‘ wäre, wohl aber, dass er sich in einer abweichenden und nicht dauerhaft annehmbaren, *unangepassten Situation* befindet. Diese Situation ist auch Ausgangspunkt einer klientenzentrierten Beratung im Ansatz Rogers‘ – der Klient sucht die Beratung bzw. Therapie auf oder wird an einen Therapeuten überwiesen, weil er sich in einer Situation befindet, die ohne Hilfe auf Dauer nicht erträglich erscheint. Der humanistische Ansatz ist dabei stärker als andere darum bemüht, das Stigmatisierende einer solchen Beschreibung zu relativieren, etwa dadurch, dass das

⁵⁹ Dieser Befund gilt im übrigen auch für die Konzeption der Aufgaben von Beratungslehrern: In keinem der drei Aufgabebereiche – Schullaufbahnberatung, Einzelfallhilfe und Systemberatung (vgl. Perrez et al. 1985, 38f) – sind Maßnahmen zur beratenden Begleitung von Lernvorgängen bzw. zur situativen Entwicklung von Selbstlernkompetenz erkennbar, die nicht defizitorientiert sind. Das gleiche gilt für die „professionellen Funktionen“ (ebd., 38) von normalen Lehrern und Schulpsychologen.

vorherrschende Konzept von Krankheit nicht übernommen wird und pathologische Kategorien nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Gesellschaften, Ordnungen etc. bezogen werden⁶⁰. Auch hier bedeutet die Defizitorientierung also nicht, dass der Klient selbst mit einem Defizit behaftet wäre, wohl aber die Situation, in der er sich befindet.

Im Unterschied dazu geht Weiterbildungsberatung nicht unbedingt von einer defizitären Situation aus; hier befindet sich der Klient möglicherweise in einem annehmbaren und nicht veränderungsbedürftigen Zustand, der allerdings durchaus noch verbesserungsfähig sein kann. Das Aufsuchen von Weiterbildungsberatung muss also nicht aus einer Situation der *Hilfsbedürftigkeit* heraus erfolgen, sondern weil der Klient erkennt, dass seine Situation durch Hilfe optimierbar ist. Diese Sichtweise findet sich auch in anderen Beratungsansätzen, die allerdings im Allgemeinen der Pädagogik eher fern stehen. Insbesondere ist auf verschiedenste Formen der Beratung im Wirtschaftssystem zu verweisen. Weder die Beratung von Kunden im Fachhandel noch Unternehmensberatung gehen davon aus, dass beim Klienten ein Defizit zu verzeichnen wäre, das behoben werden müsste, Beratung in diesem Sinne ist nicht kurativ. Eine nicht-kurative Beratung geht davon aus, dass der Klient dem Beratungsanlass wahrscheinlich auch ohne Beratung begegnen könnte, soll aber erreichen, dass dies leichter vonstatten geht (wenn sie nicht darüber hinaus eigene Ziele verfolgt). Während diese Annahme bei den referierten psychologischen und therapeutischen Beratungskonzepten und auch in der sozialen Arbeit die Ausnahme darstellt, ist sie für die zuletzt genannten Bereiche typisch. Sie findet auch Vertreter in der Berufsberatung: So sollte Beratung nach Peavy (2000, 80, Ü.d.A.) „als kulturelle Praxis und Methode der Lebensplanung gesehen werden und weniger als ein System psychologischer Techniken und Theorien, die dazu gemacht sind, Menschen mit Defiziten und persönlichen Problemen zu behandeln oder zu heilen“.

Für die Orientierung eines Lernberatungsmodells an den beschriebenen Konzepten ist es entscheidend, den Aspekt der Defizitorientierung zu berücksichtigen. Offenkundig nähern sich defizitorientierte Modelle der Beratung unter anderen Voraussetzungen. So stellt sich aus dieser Sichtweise grundsätzlich die Frage, ob die Beratung (neben der Unterstützung in einer konkreten Situation) auch die Beseitigung des Defizits zum Ziel haben soll, oder nicht. Bezogen auf Lernberatung würde das bedeuten: Soll die Beratung lediglich Unterstützung in einer bestimmten Lernsituation leisten oder soll sie die Lernfähigkeit des Klienten nachhaltig und bezogen auf verschiedene Situationen verbessern? Bezieht man sich hierbei auf Erwachsenenbildung, so ist die Frage überdies verbunden mit der Frage nach dem Erziehungsanspruch, der der Erwachsenenbildung zukommt. Sieht man bei den Klienten eine *Beratungsbedürftigkeit*, so bestünde grundsätzlich die Möglichkeit, die Teilnahme an der Beratung zur Pflicht zu machen⁶¹. Damit ist das nächste strukturelle Merkmal von Beratung angesprochen, welches hier genauer thematisiert werden soll, die Frage der Freiwilligkeit.

4.4.2 Freiwilligkeit

Ein oft genanntes Strukturmerkmal von Beratung ist Freiwilligkeit und es wird betont, dass ein völlig freiwilliges Aufsuchen von beratender Hilfe eine ausgezeichnete Grundlage für den Beratungserfolg ist. „Beratung unterscheidet sich [...] von anderen pädagogischen Aufgaben wie Erziehung, Führung, Lenkung, Unterricht usw. Bei der Beratung sind die Ratsuchenden die ‚Auftraggeber‘ für den Beratungsprozess“ (Posse 1998, 5). Frei nach dem Diktum „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Lenzen und Luhmann 1997, Vorwort) könnte man auch von Beratung grundsätzlich verlangen, dass sie ein Angebot darstelle. Gerade die bildungsferne Klientel weist eine ausgesprochene Zurückhaltung gegenüber fremdbestimmten Lernarrangements auf (vgl. Dohmen 2001a,

⁶⁰ Ausführliche Überlegungen hierzu gibt es etwa bei Fromm (1991a).

⁶¹ Ob eine Beratung verpflichtend ist, hängt oft von der Auswirkung des Handelns des Beratenen auf die Lage Dritter ab. So besteht beispielsweise die Pflicht zur Schuldnerberatung, wenn eine Privatperson eine Restschuldbefreiung nach der Insolvenzordnung (vgl. Witterstätter 2000, 84) erreichen möchte.

120). Diesem Umstand folgend könnten sich Elemente von Unfreiwilligkeit in der Beratung als kontraproduktiv erweisen.

Andererseits gibt es jedoch Situationen, in denen die Beratung nicht freiwillig aufgesucht wird. Regelmäßig werden in diesem Zusammenhang etwa die Schwangerenkonfliktberatung, Beratungen für Langzeitstudierende oder auch Formen der Beratung von Arbeitslosen durch die Bundesanstalt für Arbeit genannt. Auch in Fällen nicht freiwilliger Beratung muss diese jedoch nicht aussichtslos sein. Wichtig erscheint, dass der eigentliche Akt des Beratens, die Interaktion zwischen Klient und Berater, nicht durch Zwang beeinträchtigt wird (vgl. Reimann 1997, 73; Rogers 1976, 66ff).

Die Beratungskonzepte psychologischen Ursprungs können häufig nicht von äußerer Freiwilligkeit bei der Beratung ausgehen, insbesondere wenn es sich um ältere Konzepte handelt. So stellt Freiwilligkeit bei der humanistischen Psychologie eine zwar wünschenswerte aber nicht unbedingt erforderliche Bedingung dar. Auch die Individualpsychologie und die systemische Therapie und Beratung gehen nicht von äußerer Freiwilligkeit aus, müssen sie sich doch – wie jede therapeutische Schule – auf Situationen einstellen, in denen die Beratungsbedürftigkeit eines Klienten von Amts wegen festgestellt wird und ein Zwang zur Beratung besteht. Freiwilligkeit erscheint jedoch auch hier als wünschenswerte Bedingung, der sich zumindest angenähert werden kann. Insbesondere kann – auch unter Bedingungen äußerer Unfreiwilligkeit wie etwa bei einer Zwangsberatung – eine Art ‚Binnenfreiwilligkeit‘ hergestellt werden, die darin besteht, dass der Klient sich zwar grundsätzlich in die Beratungssituation begeben muss, innerhalb derselben aber gänzlich auf Interaktion mit dem Berater verzichten kann und dieser ihn dann auch nicht zur Interaktion drängt. Diese Form, fehlende Bereitschaft auf Seiten des Klienten zu akzeptieren, stellt natürlich eine spezielle und nicht unproblematische Form des Umgangs mit Freiwilligkeit dar. Etwa im Falle einer verpflichtenden Beratung im Rahmen der sozialen Arbeit wäre sie ein typischer Ausdruck der Konfliktlage des ‚doppelten Mandates‘, denn einerseits mag diese rückhaltlose Akzeptanz des Klienten für die soziale Situation zwischen diesem und dem Berater förderlich und vielleicht auch die einzig angemessene sein, andererseits kommt der Berater seinem gesellschaftlichen Auftrag nicht hinreichend nach.

Obleich Freiwilligkeit nicht grundsätzlich unterstellt werden kann, erscheint sie als Kategorie wichtig. Diejenigen Konzepte, die sich nicht (wie etwa die soziale Arbeit oder die Psychotherapie) in unmittelbarer Nähe zu einer gesellschaftlich organisierten Anwendung befinden, haben es leichter, Freiwilligkeit als *Voraussetzung* von Beratung zu fordern. So geht etwa Habermas bei der Entwicklung der idealen Sprechsituation davon aus, dass ebenso wie der Eintritt in den Diskurs auch der Rückzug hieraus den Beteiligten jederzeit und sanktionsfrei möglich sein muss. Auch Weiterbildungsberatung darf im Allgemeinen davon ausgehen, dass Klienten sich der Beratung freiwillig zuwenden oder sie zumindest jederzeit auf eigenen Wunsch abbrechen können, solange die Weiterbildungsberatung nicht Teil einer insgesamt verpflichtenden Betreuung zur Wahrung von Ansprüchen (etwa gegenüber der Bundesanstalt für Arbeit o.Ä.) darstellt⁶².

Praktisch betrachtet erweist sich also, dass Freiwilligkeit in jedem Falle eine wünschenswerte Bedingung für Beratung darstellt, jedoch nicht immer erwartet werden kann. Die Konstruktion von Binnenfreiwilligkeit erweist sich als eine zum Teil praktikable Lösung, wenngleich wohl davon auszugehen ist, dass in einer Situation, in der ein Klient einen Berater aufsuchen muss, auch dann keine faktische Freiwilligkeit erreicht ist, wenn der Berater es dem Klienten anheimstellt, wie er die Situation zu nutzen gedenkt. Überdies ist es nicht unwahrscheinlich, dass der Berater in solchen Situationen, auch um seinem institutionellen Auftrag gerecht zu werden, Beratungsangebote machen wird, die den Klienten motivieren sollen, die sich ergebende Situation im Sinne einer Beratung zu nutzen.

Für Lernberatung, wie sie hier thematisiert werden soll, spielt Freiwilligkeit eine große Rol-

⁶² Verpflichtende Beratungen schreibt beispielsweise das SGB III vor. So ist die Aufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen an Beratung gekoppelt (§ 77) und die Nicht-Inanspruchnahme von Beratungen kann zur Abberufung aus einer Weiterbildungsmaßnahme führen (§ 269).

le. Dass sie allgemein für Beratung wünschenswert ist, sollte hinreichend deutlich geworden sein. Gleichzeitig sind gegenwärtig kaum Situationen auszumachen, in denen ein Zwang zur Lernberatung Erwachsener auftreten könnte.⁶³ Die grundsätzliche Möglichkeit, dass Lernen an sich zur Verpflichtung wird, wurde bereits im Abschnitt über lebenslanges Lernen angesprochen (siehe 2.2.1). Hierin liegt in der Tat eine Tendenz oder zumindest eine Möglichkeit, die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht unterschätzt werden darf; gleichwohl erscheint es kaum wahrscheinlich, dass Lernberatung einen vergleichbaren verpflichtenden Charakter gewinnen kann, wie etwa die oben beispielhaft genannte Beratung im Zusammenhang mit der Gewährung von Unterstützungsleistungen nach dem SGB III – insbesondere wenn man berücksichtigt, dass insgesamt bisher kaum Angebote zur Lernberatung existieren und so nicht einmal das mutmaßliche Potenzial an freiwilligen Klienten bedient ist.

4.4.3 Konflikt

Beratung erscheint, schon gemäß der etymologischen Herkunft des Begriffs, keine konfliktorientierte Thematik zu sein sondern im Gegenteil eine Orientierung zum Konsens aufzuweisen. Im sozialen Miteinander könnte Beratung mitunter durchaus als Methode der Konfliktprävention aufgefasst werden, denn hier können verschiedene Aspekte einer Gesamtsituation artikuliert und miteinander abgestimmt werden. Damit gerät die Kategorie Konflikt als Gegenstand in den Blick, über den beraten wird. Dieser Fall wird nominell etwa der Schwangerenkonfliktberatung zugrunde gelegt.

Vor allem aus der Perspektive der konstruktiven Ethik lässt sich eine systematische Betrachtungsweise dieser Art des Konfliktes ableiten. Diese thematisiert, wie oben dargestellt, den Konflikt unmittelbar als beratungsrelevante Kategorie, wobei sie als Konflikte solche Situationen auffasst, in denen die Ziele eines Beteiligten mit denen eines anderen nicht vereinbar sind. Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, dass „technische Fragen“⁶⁴ im Allgemeinen innerhalb von Beratung nicht als Konflikt thematisiert werden müssen. Anders verhält es sich mit der Frage nach *Zielen*, die in der konstruktiven Ethik als möglicherweise konfliktartig erachtet wird. Hier erscheint der Hinweis bedeutsam, dass Zielkonflikte sich in vielfältiger Weise in Lernsituationen hineindrängen können und dann auch für Lernberatung relevant werden. So weist die Individualpsychologie – wie auch andere tiefenpsychologisch orientierte Schulen – darauf hin, welche Funktion eine Lernaufgabe beim Umgang mit ungelösten Konflikten für den Klienten haben kann. In der Beratung thematisierte Lernprobleme sind dann Ausdruck von Konflikten, die möglicherweise mit dem eigentlichen Lernprozess nichts zu tun haben. Ein Beispiel wäre ein Lernender, der durch das Streben nach Lernerfolg seinen Eltern etwas ‚beweisen‘ möchte. In den systemischen Therapieansätzen und auch in den Kurztherapien, spielt der Konflikt als soziale Konstellation eine größere Rolle, etwa wenn Familiendiagramme aufgestellt werden. In diesen werden die Beziehungen zwischen Familienmitgliedern visualisiert und da Konflikte hier nicht selten sind, werden sie durch eine entsprechende Darstellung aufgenommen.

Aus der Perspektive von Lernberatung erscheint es nun erforderlich, die Dimension des Konfliktes stärker systematisch in die Beratung einzubeziehen, und die Ansätze, die Beratungsmodelle hierzu bieten, aufzugreifen. Grundsätzlich ist jedenfalls davon auszugehen, dass Lernberatungssituationen nicht selten durch Konflikte gekennzeichnet sind und vor allem die Beispiele aus der individualpsychologischen Beratung haben deutlich gemacht, dass die ‚Aufdeckung‘ solcher Konflikte für den Beratungserfolg von entscheidender Rolle sein kann.

⁶³ Die Verpflichtung zu Lernberatung ist am ehesten *innerhalb* eines didaktischen Gesamtkonzeptes vorstellbar, beispielsweise als verpflichtende Einstufungsberatung innerhalb eines Systems aufeinander aufbauender Kurse. Mit der freiwilligen Annahme dieses Konzeptes wird dann die Verpflichtung zur Wahrnehmung von Beratung eingegangen. Dies entspricht dem oben erwähnten Konzept der ‚verpflichtenden Freiwilligkeit‘.

⁶⁴ Im Sinne der konstruktiven Ethik sind dies Fragen bezüglich der Wahl von Mitteln, im Falle von Lernberatung etwa bezüglich des Einsatzes von bestimmten Lern- und Arbeitstechniken.

Eine zweite Form, in der Konflikte für Beratung relevant sein könnten, besteht darin, dass die Beratungssituation selbst (potenziell) konflikthaltig ist. Auch dieser Fall muss in einem Beratungskonzept aufgegriffen werden, wenn Beratung gelingen soll. Nach Ansicht des Autors wird er in den referierten Beratungsmodellen nicht hinreichend thematisiert⁶⁵. So kann schon durch Unfreiwilligkeit (vgl. Kap. 4.4.2) ein Konflikt in die Beratungssituation hineingetragen werden, der zwischen dem nicht beratungswilligen Klienten und der Institution, die die Beratung fordert, besteht. Vertreten wird diese Institution in gewisser Weise jedoch unvermeidlich durch den Berater, der – im Gegensatz zum Klienten im Allgemeinen freiwillig – das Mandat zur Beratung angenommen hat. In der sozialen Arbeit ist dieses Problem durch das bereits mehrfach erwähnte ‚doppelte Mandat‘ aufgegriffen worden. In anderen Beratungsmodellen wird es demgegenüber wenig berücksichtigt. Für Lernberatung ergibt sich jedoch eine wesentliche Konfliktpotenzial aus der Art der Institutionalisierung: Wenn Lernberatung als Aufgabe von Lehrenden im Rahmen eines Lehr-Lernprozesses aufgefasst wird, so besteht für den Lehrenden oft – neben anderem – die Aufgabe, Bewertungen vorzunehmen. Diese Aufgabe kann sehr leicht in Widerspruch zur Aufgabe des Beraters geraten, insbesondere dann, wenn die Beratung nicht an der Oberfläche verbleiben soll. Die Frage um Rat bei der Bewältigung von Lernaufgaben könnte in einer solchen Situation aus Sicht des Klienten durchaus die Funktion haben, ein gesteigertes Interesse oder die Absicht intensiver Auseinandersetzung zu dokumentieren und müsste dann überhaupt nicht Ausdruck eines Beratungsbedarfs sein. Das Problem der Mandatierung von Lernberatung ist also eine mögliche Quelle für Konflikte innerhalb des Beratungsprozesses. Solche Konflikte, die die Beratungsbeziehung beeinflussen können, müssen nach Ansicht des Autors auf jeden Fall in den Überlegungen zu einem pädagogischen Konzept von Lernberatung berücksichtigt werden.

4.4.4 Verantwortung

Verantwortung ist eine sehr grundlegende Kategorie für verschiedene sozialwissenschaftliche Themenbereiche. Eingangs wurde bereits auf die Rolle der Verantwortung im Rahmen des Konzepts der Risikogesellschaft verwiesen. Für Beratung ist Verantwortung insofern von grundlegender Bedeutung, weil sie eine Form des Umgangs mit Problemstellungen und Herausforderungen darstellt, bei der einerseits auf externe Hilfe und Expertenschaft zurückgegriffen werden kann, andererseits zeichnet es Beratung aus, dass die Verantwortung für den Umgang mit den Ergebnissen der Beratung beim Klienten verbleibt. Es ist insofern nicht überraschend, dass unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen auch im Bereich des Lehrens und Lernens die Frage nach Verantwortung besonders betont wird und moderne Konzepte wie das selbstgesteuerte Lernen verorten die Verantwortung für den Lernprozess in höherem Maße beim Lernenden, als etwa klassische Modelle der „Erzeugungsdidaktik“ (Heinze et al. 1981, 13).

Auch in den meisten Beratungsmodellen spielt Verantwortung eine wichtige Rolle. So ist es kennzeichnend für das Menschenbild der humanistischen Psychologie, den Klienten in vielerlei Hinsicht als kompetenter (und damit auch verantwortungsfähiger) einzuschätzen, als es bei anderen, mitunter als pathologisierend kritisierten Modellen der Fall ist. Die systemischen Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Ursache für irgendwelche Zustände im Klientensystem verorten und damit über eine individuelle Zuschreibung hinaus gehen.

Im Ansatz von Rogers spielt Verantwortung insofern eine besondere Rolle, dass eine Störung aus einem Zustand der Inkongruenz herrühren kann, also einer Unstimmigkeit zwischen dem Selbstbild einerseits und dem ‚Verhalten‘ der Umwelt andererseits. Der Klient erwartet von der Umwelt ein

⁶⁵ Eine stärkere Berücksichtigung erfährt der Konflikt innerhalb der Beratung / Therapie beispielsweise in der Psychoanalyse. Geradezu konstituierend ist eine bestimmte Form von (kurzzeitigem) Konflikt für das therapeutische Verfahren der Provokation im Rahmen der „provokativen Therapie“ (Farrelly und Bransma 2001), diese wird hier jedoch nicht näher betrachtet.

anderes Verhalten, als diese ihm gegenüber zeigt (wenn er sich selbst beispielsweise als großzügig sieht, seine Mitmenschen ihn aber als eher geizig wahrnehmen und entsprechend behandeln). Diese Unstimmigkeit kann dadurch verarbeitet werden, dass das Verhalten einer dieser beiden Seiten als ‚nicht richtig‘ aufgefasst und wo möglich auch verändert wird. Hier ist es eine Frage des Bearbeitungsprozesses, ob beispielsweise der Klient eine Inkongruenz durch Arbeit an sich selbst bewältigt (und damit auch im Alltagssprachlichen Sinne Verantwortung übernimmt) oder die Fehlerhaftigkeit bei der Umwelt sieht und damit nicht in der Lage wäre, hierfür Verantwortung zu übernehmen⁶⁶. Die Frage nach der Verantwortlichkeit ist dabei nicht nur eine Konsequenz des humanistischen Menschenbildes sondern auch ein konstituierendes Element des therapeutischen Prozesses. Gerät die Verantwortung hier aus der Hand des Klienten, so ist es unwahrscheinlich, dass eine Lösung entwickelt wird, die für diesen akzeptabel und umsetzbar ist. Ähnliche Einschränkungen gelten auch für die Individualpsychologie, wo ebenfalls entscheidend ist, dass der Klient selbst die Verantwortung für den Lösungsprozess behält, soll sich die Lösung doch innerhalb *seines* Lebensplanes bewähren.

In der sozialen Arbeit stellt sich die Frage nach Verantwortung mit besonderer Dringlichkeit. Ohne eine realistische Einschätzung der Grenzen der Verantwortlichkeit auf Seiten des Beraters ist soziale Arbeit kaum praktikabel, da sie sich häufig auf kurze, punktuelle Interventionen beschränken muss und kaum das Ausmaß an Intensität und Nähe realisierbar ist, welches therapeutische Arbeit kennzeichnet. So kann der Sozialarbeiter vor allem Anstöße geben – sie umzusetzen und positive Entwicklungen zu verstetigen, bleibt Sache des Klienten. Mit anderen Worten, „der Berater kann nicht das in der Vergangenheit des Betroffenen liegende Problem lösen; er kann ihm auch keine Wohnung, Arbeit oder zwischenmenschliche Beziehungen verschaffen. Diese Sichtweise nennt man in der Beratungswissenschaft: *Der Klient besitzt das Problem*.⁶⁷ Nur die Ratsuchenden haben die Verantwortung für ihr vergangenes, gegenwärtiges und zukünftiges Leben“ (Belardi et al. 1996, 72).

Es scheint relativ einfach, zu Fragen der Verantwortung präzise Aussagen aus den verschiedenen Beratungsmodellen abzuleiten – zusammenfassend lässt sich bereits festhalten, dass die Verantwortung für den Umgang mit dem, was die Beratung zu Tage fördert, beim Klienten anzusiedeln ist. Gleichwohl ist damit nicht geklärt, welche Verantwortung dem Berater zukommt. Hierzu finden sich innerhalb der Beratungsmodelle nur wenige Aussagen; für die psychologischen Beratungskonzepte ist das kaum verwunderlich, denn es war ein offenkundiges Anliegen etwa der humanistischen Psychologie, gewissermaßen Verantwortlichkeit für den Klienten zu ‚erkämpfen‘, um entmündigenden Tendenzen in der Psychotherapie entgegenzutreten. Gleichwohl darf darüber nicht übersehen werden, dass dem Berater ebenso eine Verantwortung zukommt, die den methodischen Verlauf von Beratung betrifft – „die Fachkräfte haben [. . .] die Verantwortung für den Beratungsprozess“ (ebd.).

4.4.5 Sprache

Spricht man heute von Beratung, so ist nicht vorstellbar, wie diese ohne Sprache – sei sie im Falle des Beratungsgesprächs verbal oder etwa im Falle der Ratgeberliteratur schriftlich – erfolgen sollte; Beratung ist ein sprachlich-kommunikativer Vorgang. Insofern liegt die Frage nahe, welche sprachlichen Merkmale Beratung aufweist, ob es etwa bestimmte sprachliche Regeln gibt, die hier von besonderer Bedeutung sind.

In der Beratungsliteratur wird mitunter die sprachliche Situation des Ratgebens regelrecht nachgestellt, etwa durch die persönliche Ansprache des Lesers. Hier lässt sich anhand der gewählten Sprache bis zu einem gewissen Maß das Verhältnis zwischen Ratgeber und Adressat erahnen, wie es der Autor konzipiert (indem er etwa ein väterliches ‚Du‘ anspricht oder die Leserschaft mit dem distanzierteren ‚Sie‘ anspricht). Die Frage der Sprache ist also von offenkundiger Bedeutung für die

⁶⁶ Ohne einen konkreten Fall kann, das muss betont werden, keinerlei Aussage darüber getroffen werden, welche der beiden Alternativen adäquat ist. Dies soll durch den normativen Begriff ‚Verantwortung‘ nicht überdeckt werden.

⁶⁷ Hier spielt Belardi unübersehbar auf das bereits erwähnte Konzept des Problembesitzes von Gordon (2000, 44ff) an.

Beratungssituation, und es finden sich verschiedene Ausführungen hierzu innerhalb der Beratungskonzepte. In der Individualpsychologie wird zumindest am Rande thematisiert, dass die sprachliche Erreichbarkeit des Klienten Voraussetzung für die Beratung ist⁶⁸; in der klientenzentrierten Beratung finden sich vielfältige Hinweise zur Wirkung bestimmter sprachlicher Mittel⁶⁹ und in der systemischen Beratung wird explizit darauf hingewiesen, dass die Sprache im Klientensystem anschlussfähig sein muss. Auch die soziale Arbeit thematisiert die Bedeutung sprachlicher Verständlichkeit, etwa wenn Hans Thiersch über den Erziehungsdiskurs mit Kindern schreibt:

„Aushandeln setzt Aushandlungsfähigkeit voraus, setzt also auf Argumente, Begründungen, Gegenbegründungen [...]. Dies aber überfordert viele, verkürzt auch die vielfältigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung in der Interaktion, also die Äußerungen in den expressiv so vielgestaltigen Möglichkeiten von Zustimmung, Zögerlichkeit und Verweigerung, wie sie in Tonfall, Abkürzung und Nichtargumentation sich äußern, verkürzt die Möglichkeiten einer eher in Körpersprache und Gestik sich artikulierenden Person“ (Thiersch 1995, 85).

Hier schließen die Sprachphilosophie und speziell Habermas' ideale Sprechsituation an. Diese schließt aus, dass es in der Kommunikation zu systematischen Verzerrungen kommt, wenn – wie oben bereits erwähnt – „für alle Diskursteilnehmer eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen, gegeben ist“ (Habermas 1984b, 177). Hierzu muss aber die Sprache, in der der Diskurs stattfindet, allen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, d.h. auf der Ebene der Ausdrucksfähigkeit muss jeder in der Lage sein, seine Beiträge in Formulierungen zu fassen, die ohne Einschränkung als Beiträge im Rahmen des Diskurses akzeptiert werden (es muss also *jeder*, der sich an einem Diskurs bzw. einer Beratung beteiligt, seine Äußerungen so wählen, dass sie von allen verstanden werden können, und er muss die Äußerungen anderer zu verstehen versuchen). Sind die Beiträge anderer nicht verständlich, so muss zunächst Diskursfähigkeit hergestellt werden, indem die Unverständlichkeit geklärt und die Ursachen hierfür nach Möglichkeit beseitigt werden. Diese eher technisch klingenden Forderungen bedeuten für eine konkrete Beratungssituation:

1. Berater und Ratsuchender müssen hinsichtlich ihres verwendeten Codes eine Ebene finden, die beiden ermöglicht, angemessene sprachliche Äußerungen zu formulieren.
2. Weder die Überschreitung des Sprachniveaus noch dessen Unterschreitung dürfen in Kauf genommen werden. Die Überschreitung darf insbesondere nicht absichtlich vollzogen werden, um das Gegenüber zur Übernahme von Ansichten zu nötigen, die zu prüfen ihm aufgrund der gewählten Ausdrucksweise nicht möglich ist. Die Unterschreitung darf insbesondere nicht vollzogen werden als Versuch, bestimmten Inhaltsbereichen auszuweichen, indem diesen gegenüber eine mangelnde Diskursfähigkeit vorgetäuscht wird.⁷⁰
3. Gelingt die Beratung auf sprachlicher Ebene nicht, so kommt ihr auch sonst *als Beratung* kein Wert zu. Sie mag dann immer noch andere Funktionen erfüllen, etwa Sicherheit geben, ent-

⁶⁸ Friedemann Schulz von Thun, hat in den Bänden „Miteinander Reden“ (Schulz von Thun 1998a,b), die einen wesentlichen Beitrag zur Thematik sprachlicher Verständlichkeit darstellen, ebenfalls individualpsychologische Einflüsse aufgegriffen.

⁶⁹ Man denke an die insbesondere sprachlich konzipierten Interventionstechniken in Gordons Teacher Effectiveness Training (Deutsch: Lehrer-Schüler-Konferenz, Gordon 2000).

⁷⁰ Es ist sofort erkennbar, dass diese Forderungen leichter aufzustellen als zu erfüllen sind. Insbesondere der zweite Teil darf nicht als Aufforderung verstanden werden, ein Ausweichen des Klienten angesichts einer bestimmten Thematik zu übergehen – *wie* mit einem Widerstand in einer Beratungssituation umgegangen werden kann, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Wichtig erscheint jedoch der Hinweis, *dass* ein Beteiligter auszuweichen versuchen kann, indem er mangelnde sprachliche Kompetenz vorspiegelt.

spricht aber nicht dem Anspruch einer sprachlichen Auseinandersetzung.⁷¹ Um zur Beratung zurückzukehren, ist es an dieser Stelle erforderlich, (wieder) eine gemeinsame sprachliche Ebene zu finden.

4. Die Beratungssprache ist nicht auf artikulierte Verbalsprache beschränkt. Im Gegenteil, in Beratungssituationen kommt anderen Ausdrucksformen, insbesondere der Mimik, oft eine entscheidende Funktion zu. Allerdings haben auch diese Ausdrucksformen den hier aufgestellten Kriterien zu genügen, müssen also beispielsweise einem gemeinsamen Verständnis dienen.

Neben diesen Ansprüchen an Sprechsituationen, die sich aus Habermas' Überlegungen ableiten, thematisiert die Sprachphilosophie den Sprechakt im Sinne Austins auch als eine *Handlung*, mit der etwas erreicht werden kann. Damit wird wissenschaftlich gefasst, dass ein sprachlicher Beitrag nicht nur für die unmittelbare Kommunikation von Bedeutung ist, sondern eine Handlung darstellt, mit der auch darüber hinausgehende Absichten verfolgt werden können. Dies gilt offensichtlich für performative Äußerungen (,ich danke Ihnen'), aber für Beratung ist vor allem der Fall interessant, in dem der Berater möglicherweise mit seinen sprachlichen Äußerungen Ziele verfolgt, über die er dem Klienten keinen Aufschluss gibt, beispielsweise, indem er ihn durch geschickt gewählte Fragen in eine bestimmte Richtung drängt oder zur Übernahme von Urteilen nötigt. Dieser Fall, der mitunter erst durch sprachphilosophische Betrachtung erkennbar wird, ist ethisch problematisch und widerspricht den Zielen eines professionellen Lernberatungskonzepts.

4.4.6 Umgang mit Lösungen

Aus der sprachgeschichtlichen Bedeutung von ‚Rat‘ als materielle Ausstattung mit etwas ergibt sich auch die übertragene Vorstellung von Rat als einem ‚knappen Gut‘, das geeignet ist, zur Lösung von Problemen beizutragen. Diese Vorstellung drückt sich etwa in der Redensart ‚Da ist guter Rat teuer‘ aus. Einen (guten) Rat mit der Lösung eines schwierigen Problems gleichzusetzen ist eine so allgemein verbreitete Vorstellung in der Alltagssprache, dass Beratungskonzepte zum Teil erheblichen Begründungsaufwand betreiben müssen, um von dieser wegzuführen und Beratung als kommunikativen Vorgang zu beschreiben, der sich nicht dadurch legitimiert, dass am Ende zwangsläufig eine praktikable Lösung steht. Erscheint also auf den ersten Blick die Lösung als das angemessene Resultat einer Beratung, so finden sich bei näherem Hinsehen sowohl Differenzierungen, was diese Lösung angeht (löst sie beispielsweise Probleme aus der Perspektive des Klienten oder der des Beraters) wie auch dahingehend, ob überhaupt eine Lösung angestrebt wird. Die verschiedenen Möglichkeiten, die hierzu aus den Beratungskonzepten abgeleitet werden, sind im Überblick folgende:

- Die Beratung hat eine Lösung zum Ziel, die ein vom Klienten formuliertes Problem aus dessen Perspektive befriedigend lösen soll (so zum Beispiel in der lösungsorientierten Kurztherapie).
- Erst in der Beratung werden Probleme oder Beratungsgegenstände identifiziert, die dann einer Lösung zugeführt werden sollen (etwa entsprechend dem Konzept der Aufdeckung in der Individualpsychologie).
- Die Beratung dient primär einem Interesse des Beraters oder seines Auftraggebers (das trifft auf viele Formen verpflichtender Beratung zu, z.B. im Rahmen der Arbeitsförderung oder zum Teil bei Beratung in der sozialen Arbeit).

⁷¹ Hier ist wiederum der Hinweis notwendig, dass das nicht unbedingt den Wert des Austauschs für den Klienten berühren muss. Es geht mit dieser Beurteilung nicht darum, rationale Beratungen höher als andere kommunikative Handlungen zu bewerten, hingegen soll ein Merkmal von Beratung präzise bestimmt werden.

- Die Beratung geht nicht von einem konkreten Problem aus, das es zu lösen gälte, sondern versteht sich allgemein als eine Art ‚Prozessbegleitung‘; die zu lösenden Probleme sind dann weniger individueller Art als mehr typisch für bestimmte Prozesse (Beispiele hierfür finden sich in der Unternehmensberatung, etwa bei der ‚Standardaufgabe‘ der Begleitung von Firmenfusionen, aber auch in der klientenzentrierten Beratung, wo von konkreten Situationen recht schnell auf interindividuelle Strukturprobleme wie Inkongruenz abstrahiert wird).

Jede dieser Positionen kann wiederum danach differenziert werden, wo die Quelle für die Lösung primär gesehen wird. Im Falle der Kurztherapie etwa wird davon ausgegangen, dass primär der Klient über die Kompetenzen verfügt, die eine Lösung möglich machen, eine Position, die in der systemischen Beratung aufgegriffen wurde, in der dem System die Fähigkeit zugesprochen wird, eine Lösung zu finden. Beratung besteht dann darin, den Prozess der Lösung innerhalb des Systems zu fördern. Die Kurztherapie versucht sogar, durch den begrenzten zeitlichen Rahmen explizit eine Lösbarkeit des Problems zu signalisieren.

Auch die humanistische Psychologie steht der Präsentation von Lösungen durch einen Berater sehr skeptisch gegenüber. Sie geht davon aus, dass meist das bloße Wissen über Fehlanpassungen, Defizite etc. dem Klienten kaum weiter hilft, weil es durch bestehende Blockaden nicht wirksam werden kann. Der Klient ist dann zwar möglicherweise in der Lage, die Inhalte einer derartigen Beratung logisch nachzuvollziehen, aber es gelingt ihm nicht, daraus Konsequenzen für sein Handeln abzuleiten, weil elementarere Bedingungen – etwa die Erfahrung von Inkongruenz – dies verhindern. Deshalb sieht auch die humanistische Psychologie, ähnlich, wie bereits im Abschnitt über Verantwortung angesprochen, beim Klienten die wesentlichen Ressourcen für die Lösung von Problemen, allerdings erscheint hier der Zugang allgemeiner und weniger auf ein konkret zu lösendes Problem fokussiert, als etwa in der Kurztherapie.

Die Individualpsychologie ist ebenfalls zurückhaltend gegenüber Lösungen, die der Berater anbietet. Ihr geht es – wie oben dargestellt – um die Aufdeckung der Funktion einer als Problemstellung in den Beratungsprozess eingebrachten Situation. Ist diese Aufdeckung möglich, so wird sich wahrscheinlich erweisen, dass eine Lösung nicht in der direkten Bewältigung der Ausgangssituation liegt, sondern eher darin, eine Möglichkeit zu finden, wie die *Funktion* des Problems auf andere Weise erfüllt werden kann. Solange eine derartige Aufdeckung nicht erfolgt ist, ist hingegen auch nicht mit einer nachhaltigen Bewältigung des Problems zu rechnen; wird es tatsächlich ‚gelöst‘, so ist davon auszugehen, dass ein anderes, vermutlich ebenfalls problematisches Verhalten dessen Funktion übernimmt.

Insgesamt ist die Frage nach der Bedeutung von Lösungen innerhalb der verschiedenen Beratungsmodelle recht ausführlich erörtert. Eine gewisse Ausnahme stellt hierbei die Beratungsliteratur dar, die mehrheitlich den Eindruck vermittelt, es gäbe konkret umsetzbare Lösungen auf einer Abstraktionsebene, die es erlaubt, solche Lösungen in Büchern niederzulegen⁷². Für den Kontext der Lernberatung sollen folgende wichtige Aspekte von Lösungen im Rahmen von Beratungsprozessen festgehalten werden:

- Lösungen des Beraters müssen keine Lösungen für den Klienten sein. Insbesondere bei komplexen Situationen ist es unwahrscheinlich, dass der Berater selbst eine Lösung erdenken kann,

⁷² Das trifft natürlich nicht für jegliche Beratungsliteratur zu, manche Autoren distanzieren sich auch explizit von einfachen Lösungsmodellen und wollen ihre Vorschläge etwa als Fallbeispiele verstanden wissen, anhand derer abstraktere Konzepte eingeübt werden können, die dann individuell auf aktuelle Situationen der Leser angewandt werden können. Hier hat man es dann allerdings eher mit Trainingsbüchern zu tun (für ein Beispiel aus dem Bereich schulischer Erziehung siehe Lohmann 2003). Ein anderer Weg besteht darin, zwar durch Titel, Aufmachung und Stil Praxisbezug zu signalisieren, aber den Begriff des ‚Ratgebers‘ oder damit assoziierte Konzepte zu vermeiden und konkreten Rezeptologien zur Intervention eine klare Absage zu erteilen, so zum Beispiel Rotthaus (2002, 9): „Da Ratschläge immer auch einen Mangel an Respekt vermitteln, in der jeweilig besonderen Situation doch nicht passen und entsprechend selten hilfreich sind, wird in diesem Buch ein anderer Ansatz verfolgt [...]“.

die der Situation des Klienten gerecht wird.

- Die Hauptressourcen zur Generierung von Lösungen liegen dementsprechend beim Klienten.
- Im Zentrum der Beratung muss nicht ein ursprünglich vom Klienten benanntes Problem stehen. Einerseits kann sich im Verlauf der Beratung ein anderes Problem als vordringlich erweisen, sodass der ursprüngliche Beratungsanlass an Bedeutung verliert, andererseits kann Beratung auch begleitend und ohne konkrete Problemsituation erfolgen, indem sie etwa typischen Schwierigkeiten im Rahmen bestimmter (Lern-)Prozesse vorzubeugen versucht.

4.4.7 Personal, Qualifizierung und Kompetenzen

Betrachtet man die Beratungsliteratur, so fallen die ‚vertrauensbildenden Maßnahmen‘ ins Auge, die hier ergriffen werden und die im Wesentlichen in der Bezugnahme auf die eigene Praxis sowie auf bestimmte Autoritäten bestehen. Auch wenn gegenüber der Stichhaltigkeit und Seriosität solcherart behaupteter Autorität Zweifel angebracht sind, zeigen diese Maßnahmen, dass von einem Ratgeber Vertrauenswürdigkeit erwartet wird und dass diese durch (wissenschaftliche) Informiertheit und eigene Erfahrung erwiesen werden kann. Die eigene Erfahrung – der Nachweis, mit dem Beratungsthema ähnlichen Situationen selbst umgehen zu können – spielt bei der Beurteilung der Beratungskompetenz eine Rolle.

Damit ergibt sich bereits aus der Untersuchung der Beratungsliteratur, dass ein hoher Anspruch gegenüber Beratenden gestellt wird. Ähnlich hohe Anforderungen, wenn auch aus einer anderen Richtung, stellt die humanistische Psychologie. Gerade bei Rogers findet man an vielen Stellen eine Beschreibung des Beraters bzw. Therapeuten, die ein geradezu idealistisches Profil wiedergibt. In diesem Konzept ist die Haltung, die der Berater dem Klienten entgegenbringt, von entscheidender Bedeutung, als isolierte therapeutisch-kommunikative ‚Techniken‘, und entsprechend ergeben sich Ansprüche an die Persönlichkeit des Beraters, die diese Haltung möglich machen. Er soll dem Klienten mit Aufrichtigkeit, Kongruenz und Empathie gegenüberstehen – und es ist unmittelbar erkennbar, dass diese Begriffe mehr charakterisieren als einen professionellen Berufshabitus. Es handelt sich um Einstellungen, die nicht im Bedarfsfalle ‚eingeschaltet‘ werden können (wie etwa die ‚Aufmerksamkeit‘ eines Fahrlehrers)⁷³.

Der Professionalitätsanspruch der Individualpsychologie ist differenziert. Auf der einen Seite gibt es ein standardisiertes Modell der Ausbildung zum individualpsychologischen Berater, auf der anderen Seite wird aber auch von nicht-professionalisiertem Personal gewünscht, dass durch eine individualpsychologische Orientierung zur „Neurosenprophylaxe“ (Adler 1974a, 313) beiträgt. So ist bereits in Adlers Konzept angelegt, dass die Grundlagen der individualpsychologischen Beratung durch Laien verstanden und berücksichtigt werden können, während ihre Anwendung in anspruchsvollen therapeutischen Kontexten qualifiziertem Personal vorbehalten bleibt.

Besonders vielschichtig stellt sich hinsichtlich der Qualifizierung die soziale Arbeit dar, nicht zuletzt deshalb, weil sie die einzige hier vorgestellte Quelle zu Beratung ist, die unmittelbar mit berufsvorbereitenden grundständigen Studiengängen verbunden ist. Aber auch hier gibt es verschiedene Stufen, die mitunter den Eindruck erwecken, bei dem Studium der sozialen Arbeit handele es sich – wie in der Psychologie – eher um eine Vorbereitung für die weiterführende Ausbildung, die im Falle der Psychologie zur Therapie, im Falle der sozialen Arbeit zur Beratung befähigen kann. So

⁷³ Ein Grund für die Popularität der Bücher Thomas Gordons besteht darin, dass sie Wege aufzeigen, wie durch präzise beschreibbare Verhaltensweisen wie „aktives Zuhören“ (Gordon 2000, 81ff) Einstellungen ‚praktiziert‘ werden können, ohne dass sie in gleichem Umfang bereits in der Persönlichkeit des Ratgebenden verwirklicht sind. Insofern kann Gordons „Lehrer-Schüler-Konferenz“ auch als Verhaltenstraining aufgefasst werden, das mittelfristig die Veränderung von Einstellungen mit sich bringt und so in der Tat Ansätze zur Professionalisierung im Sinne bestimmter Ansprüche des klientenzentrierten Ansatzes in sich birgt.

finden sich sozialpädagogisch orientierte Angebote zum Erwerb von Beratungskompetenz gerade in der Weiterbildung (vgl. Straumann 2001). Die Frage der Qualifizierung wird hier mitunter jedoch eher weiter gegeben, weil sich sozialpädagogische Beratungskonzepte oft als Adaption bestehender Ansätze (etwa des klientenzentrierten) darstellen, die ihre jeweils eigenen spezifischen Aussagen zur Qualifizierung getroffen haben⁷⁴.

Die systemische Therapie gehört zu den verbreiteteren und anerkannten Modellen der psychotherapeutischen Intervention, wenngleich ihr die umfassende formale Anerkennung als psychotherapeutisches Verfahren bisher in Deutschland nicht zuteil wurde. Dementsprechend wird die Frage der Qualifizierung auch hier über spezifische Ausbildungen gelöst, in denen – oft berufsbegleitend und normalerweise im Anschluss an ein Studium der Psychologie oder eines verwandten Faches – über einen längeren Zeitraum Theorie und Methodik der systemischen Therapie kennen gelernt und praktiziert werden (entsprechende Ausbildungsinstitutionen werden in Deutschland beispielsweise durch die Systemische Gesellschaft e.V. zertifiziert). Vergleichbare Bedingungen gelten auch für systemische Supervision und systemische Beratung.

Die meisten hier dargestellten Konzepte weisen entweder direkt oder indirekt durch Ausbildungsrichtlinien darauf hin, dass der Kompetenzerwerb bei Beratung sowohl eine fachliche Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen als auch eine umfassende Beratungspraxis erfordert. Dies gilt zunächst für therapeutische Konzepte (bei denen oft auch die Supervision der eigenen Erfahrungen als Therapeut eine herausgehobene Rolle spielt), lässt sich jedoch auch auf Beratung übertragen. Weiterhin wird in vielen Ansätzen deutlich, dass die Aufgabe Beratung hohe Anforderungen an die Persönlichkeit des Ratgebers stellt – dies gilt besonders für den klientenzentrierten Ansatz, ist aber auch in anderen Konzepten nachweisbar. Ein Qualifizierungskonzept für Beratung erfordert also eine differenzierte Abstimmung zwischen der theoretischen bzw. kognitiven Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Beratungsmodell, zentralen Annahmen usw. und der praktischen Einübung und Durchführung von Beratung. Es erscheint unerlässlich, zur Entwicklung von Beratungskompetenz beides miteinander zu verbinden.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass sich die für Beratung erforderlichen Kompetenzen kaum in einer Auflistung kanonisieren lassen, die etwa bestimmte Methoden verbindlich festschreiben könnte. Vielmehr greifen die für erforderlich erachteten Kompetenzen weit in den Bereich der Persönlichkeit des Beraters hinein (und betreffen so wesentlich mehr, als Techniken oder Verfahrensweisen). Trotzdem scheint die Entwicklung notwendiger Kompetenzen möglich. Sie schließt allerdings vielfach an eine Selektion an, mit der bestimmte menschliche Qualitäten vorausgesetzt werden, die den Eintritt in eine Beratungsausbildung überhaupt erst möglich machen.

4.4.8 Weitere analytische Aspekte von Beratung

Die Analyse der hier vorgestellten Beratungskonzepte – von alltagssprachlichen Grundlagen bis zu elaborierten Beratungsmodellen aus der Psychotherapie und verwandten Kontexten – liefert neben den oben ausführlich behandelten Aspekten von Beratung noch eine Reihe weiterer Aussagen, die zwar für die hier zu konzipierende Lernberatung von Bedeutung sind, aber nicht in der gleichen Ausführlichkeit behandelt werden müssen wie die vorangegangenen. Sie sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Der erste Aspekt, der betrachtet werden soll, sind die jedem Beratungskonzept jeweils eigenen theoretischen und zum Teil auch anthropologischen *Grundlagen*. Dabei ist kein einheitliches Muster zu erwarten – gerade für die therapeutischen Modelle ist kennzeichnend, dass jedes sich in Auseinandersetzung mit der therapeutischen und beratenden Arbeit auf eigene Grundlagen bezieht. So

⁷⁴ Zweifellos existieren zahlreiche praktische Lösungen dieses Professionalisierungsproblems, da Beratung schließlich in sozialpädagogischen Zusammenhängen gelehrt wird. Diese systematisiert darzustellen würde jedoch an dieser Stelle den Rahmen sprengen.

ist die individualpsychologische Beratung kaum vorstellbar ohne den Rückbezug auf Adlers Vorstellung von Minderwertigkeit. Ebenso weist die humanistische Psychologie fundamentale Ansichten auf, etwa die in der Bezeichnung ‚klientenzentriert‘ ausgedrückte Wertschätzung des Klienten oder Ratsuchenden. Derartige Anschauungen sind charakteristisch für bestimmte Richtungen der Beratung und Therapie und können helfen, diese zu unterscheiden. Gleichzeitig finden sich aber mitunter auch Merkmale, die entweder von einem Konzept aus einem anderen übernommen worden sind (beispielsweise die zahlreichen ‚humanistischen Spuren‘ in sozialpädagogisch orientierten Beratungskonzepten) oder solche, die ohne expliziten Bezug auf andere Quellen in mehreren Konzepten zumindest in ähnlicher Weise erscheinen (hierzu zählt etwa das Konzept der ‚Inkongruenz‘ der humanistischen Psychologie, das Ähnlichkeit zur ‚Lebenslüge‘ in der Individualpsychologie aufweist). Für die hier referierten Konzepte sind hinsichtlich der Grundlagen vor allem zwei Aspekte zu nennen, die implizit oder explizit eine wichtige Rolle spielen: Zum einen ist den meisten gemeinsam, dass sie einen recht individualisierten Zugang zum Klienten propagieren, zum anderen zeigen sich in einigen der Konzepte Argumentationen, die sich auch systemtheoretisch beschreiben ließen.

Der Umfang der *Individualisierung* ist ein weiterer Aspekt, der betrachtet werden soll. Dass psychotherapeutische Verfahren einen individualisierten Zugang zum Klienten suchen, erscheint nicht überraschend. Die ganz überwiegende Zahl psychotherapeutischer Verfahren legt ein Schwergewicht auf die Auseinandersetzung zwischen Therapeut und Klient, bei der es zwar weitere Akteure geben kann, diese aber kaum je die individuelle Auseinandersetzung dominieren könnten. In der Beratungsliteratur verhält es sich freilich anders, insofern ein Rageber sich an ein großes Publikum wendet und davon ausgehen muss, dass sein Inhalt einer entsprechend großen Zahl von Fällen prinzipiell förderlich sein sollte. In diesem Punkt unterscheidet sich die Literatur allerdings deutlich, indem manche ‚Ratgeber‘ sehr pauschale Handlungsanleitungen geben, andere deutlich die situationsgemäße ‚Aufbereitung‘ durch die Leser einfordern. In der sozialpädagogischen Beratung drückt sich die Individualität beispielsweise in dem komplexen Klientenbild (vgl. Abb. 4.5, S. 88) aus. Auch in der Weiterbildungsberatung wird betont, dass Standardlösungen der jeweiligen Beratungssituation des Klienten nicht ausreichend gerecht werden können. So kann Individualisierung insgesamt als grundlegendes Merkmal von Beratungsprozessen gelten, dass diese von anderen, ansonsten zum Teil ähnlichen Interaktionsformen (z.B. Information durch Massenmedien) unterscheidet; nicht zuletzt deshalb wird in der Ratgeberliteratur, mitunter zu einer sehr persönlichen und scheinbar individualisierten Ansprache gegriffen.

Ein weiterer Bereich, in dem sich bei aller Verschiedenheit Überschneidungen zwischen den Modellen finden, liegt in bestimmten Aspekten der *Beziehung* zwischen Klient und Berater. So spielt stets die Hierarchie zwischen beiden eine Rolle. Während sie allerdings in der Beratungsliteratur und oft auch in der Alltagssprachlichen Verwendung als normales oder sogar erforderliches Element von Beratungsbeziehungen gesehen wird, betonen professionelle Beratungsmodelle oft, dass die Reduzierung von Hierarchie eine Beratungssituation auszeichnen sollte. Damit sollen nicht jegliche Unterschiede zwischen Ratsuchendem und Berater in Abrede gestellt werden, wohl aber soll verhindert werden, dass der Klient sich aufgrund eines vermeintlichen Kompetenzvorsprungs oder eines höheren Status dazu verleiten lässt, die Verantwortung für seine Situation abzugeben. Überdies wird – insbesondere in der sozialen Arbeit – darauf hingewiesen, dass ein hierarchisches Gefälle sich sehr negativ auf eine Beratungssituation auswirken kann; offenkundig besteht zum Beispiel die Gefahr, dass der Klient bestimmte Ratschläge nur annimmt, um drohenden negativen Sanktionen zu entgehen⁷⁵. Bezüglich der Hierarchie findet sich das anspruchsvollste Modell in der Diskursethik, die versucht, jeglicher Hierarchisierung im Diskurs systematisch entgegenzuwirken.

Neben der Enthierarchisierung der Beratungssituation weisen manche Modelle explizit auf die

⁷⁵ Es muss sich hierbei nicht unbedingt um ‚reguläre‘ Sanktionen handeln. Der Effekt ist auch zu befürchten, wenn der Berater aufgrund einer bestehenden Hierarchie beispielsweise Missbilligung aussprechen kann und auf diese Weise sozial sanktioniert.

Aufgabe der *Neutralität* des Beratenden hin. Wird in einer Beratung ein Konflikt sichtbar, so ist es ausdrücklich nicht die Aufgabe des Beraters, hier Position zu beziehen und etwa die Sicht des Klienten oder die eines Antagonisten als richtig oder falsch zu bewerten. Die Frage nach Recht oder Unrecht ist kein primärer Informationsbedarf von ratsuchenden Klienten und insofern besteht auch keine Notwendigkeit, sie zu beantworten. Vielmehr kann der Berater nur aus einer neutralen bzw. allparteilichen Position heraus hoffen, dass sein Rat von allen Betroffenen konstruktiv verarbeitet werden kann. Beispielsweise würde fehlende Neutralität dazu führen, dass der Klient geneigt ist, nach Motiven hinter einem Vorschlag zu suchen, die aus der Position des Beraters zielführend sein könnten. Das könnte unter Umständen sogar zur misstrauischen Ablehnung eines hilfreichen Vorschlages führen. Neutralität in diesem Sinne muss jedoch nicht bedeuten, grundsätzlich keine Position zu beziehen. Gerade in emotional berührenden Bereichen kann sich ein Berater kaum zur Neutralität entscheiden, sondern lediglich dazu, mit seiner eigenen Betroffenheit professionell umzugehen (vgl. Mezirow 1997, 173f). Hier kann an die Forderung der Hierarchiefreiheit und an die explizierten Regeln herrschaftsfreien Diskurses angeknüpft werden. Gerade dort, wo inhaltliche Neutralität nicht erreicht werden kann, ist es erforderlich, die *Macht* des Beraters durch Regeln weitestmöglich zu neutralisieren. Eine besondere Form von Neutralität ergibt sich als Forderung gegenüber der Weiterbildungsberatung. Hier wird im Zusammenhang mit der Institutionalisierung die Frage gestellt, inwieweit eine Beratung neutral sein kann, bei der der Berater bezüglich ‚Produkten‘ berät, die sein Unternehmen selbst anbietet.

Wie sich die verschiedenen Modelle in den Grundlagen und Einstellungen unterscheiden, so gibt es auch tiefgreifende Unterschiede beim konkreten Handeln der Beratenden. Zu den Aspekten, die hier für die weiteren Überlegungen besonders wichtig erscheinen, gehört das den meisten Modellen eigene *ressourcenorientierte* Vorgehen. Ressourcenorientierung bedeutet, die Potenziale des Klienten ins Blickfeld zu rücken. Es wird also versucht, diesem explizit deutlich zu machen, welche ihm verfügbaren Potenziale zur Lösung von Problemen aktiviert werden können. Damit wird versucht, weniger Defizite und damit verbundene Erfahrungen des Scheiterns in den Mittelpunkt zu rücken, sondern solche Möglichkeiten zu erschließen, die beim Klienten bestehen und vielleicht noch gar nicht ausreichend genutzt sind. Dieses Konzept findet sich in verschiedenen Beratungsmodellen wieder. In den lösungsorientierten Kurztherapien ist bereits in der Bezeichnung der Ausgangspunkt benannt – die optimistische Einstellung, dass eine Lösung erreicht werden kann und ausschließlich hierin der Zweck der Intervention liegt. Allen systemischen Ansätzen ist dieses Konzept insofern zu eigen, als sie Lösungen außerhalb des Systems nicht für praktikabel halten, andererseits aber dem System selbst ein erhebliches Potenzial im Umgang mit Störungen, Problemen usw. zuschreiben. Die Individualpsychologie hat eine spezifische Position zur Ressourcenorientierung gefunden, indem bei ihr die Ermutigung ein zentrales Konzept im Rahmen therapeutischer und beratender Interaktion darstellt (dieser Ansatz findet sich – auf Unterricht bezogen – zum Beispiel bei Tymister 2001). Durch Ermutigung wird die Kompetenz des Klienten im Umgang mit seinen Aufgaben betont und er wird bei der Realisierung eigener Potenziale unterstützt. Das auch der klientenzentrierte Ansatz ressourcenorientiert vorgeht, ergibt sich unmittelbar aus Anschauungen und Methoden. Demgegenüber darf jedoch nicht übersehen werden, dass Ressourcenorientierung auch eine realistische Einschätzung dahingehend beinhalten muss, welche Ressourcen dem Klienten *nicht* zur Verfügung stehen. Während es nach allen Erfahrungen aus verschiedenen Therapie- und Beratungskonzepten förderlich erscheint, bei Beratungen Bezug auf die bestehenden Möglichkeiten der Klienten zu nehmen, kann eine Überforderung daraus entstehen, dass dem Klienten Kompetenzen zugesprochen werden, über die er nicht verfügt. So darf Ermutigung nicht darin bestehen, den Klienten durch undifferenzierten Zuspruch (‚Sie schaffen das!‘) unter Erfolgsdruck zu setzen, vielmehr setzt sie voraus, dass tatsächliche Potenziale des Klienten erkundet werden. Eine wichtige Rolle spielen die Ressourcen des Klienten auch bei der philosophischen Betrachtung von Beratung. Ein Diskurs im diskursethischen Sinne stellt hohe Ansprüche an die Teilnehmenden, die nicht ohne weiteres vor-

ausgesetzt werden können. Auch die Sozialpädagogik spricht diesen Aspekt (insbesondere in Bezug auf sprachliche Kompetenz) an. Ressourcenorientierung bedeutet hier also auch, eine *realistische* Einschätzung zu entwickeln, was mit bestehenden Ressourcen möglich ist und was nicht.

Ein letzter Bereich, in dem die verschiedenen Beratungsmodelle auf relevante Aussagen hin untersucht werden sollen, sind *Wirkungen und Ziele* von Beratung. Naturgemäß lassen sich die Ziele der verschiedenen Beratungsmodelle nur auf einem relativ hohen Abstraktionsgrad auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Auf dieser Ebene kann festgehalten werden, dass Beratung nahezu grundsätzlich mit einer Förderabsicht verbunden ist. Wo Defizitorientierung eine Rolle spielt, geht es um die Überwindung solcher Defizite. Alle therapeutischen Ansätze haben zudem grundsätzlich eine kurative Absicht, wenngleich sie sich, wie im Kapitel über humanistische Psychologie angesprochen, in der Definition von Krankheit stark unterscheiden mögen. Den hier angesprochenen philosophischen Konzepten ist ebenfalls ein fördernder Gedanke eigen, des sich nicht zuletzt aus ihrem Bezug zur Ethik ergibt.

Jenseits dieser allgemeinen Ebene unterscheiden sich die Ansätze jedoch so erheblich, dass an dieser Stelle statt eines systematischen Überblicks einige Elemente herausgehoben werden sollen, die hinsichtlich der Ziele und der Wirkung von Beratung für die weiteren Überlegungen von Bedeutung sind. Die meisten Ansätze gehen von einer mehr oder weniger hohen Wirkungswahrscheinlichkeit aus, wobei diese in den verschiedenen Konzepten auf unterschiedliche Weise gefasst wird. Beratende und therapeutische Einflussnahme kann maximal Versuchscharakter haben und auch die durch Beratung in Gang gesetzten Prozesse sind nicht mit Erfolgssicherheit ausgestattet – zumindest gehen anspruchsvolle Beratungskonzepte davon aus, dass das Resultat der Beratung in Abhängigkeit vom Klienten entsteht und durch den Berater nur begrenzt gesteuert werden kann; im Gegensatz dazu suggeriert die Ratgeberliteratur allerdings mitunter eine Wirkungssicherheit, der die dargebotenen Verfahren kaum gerecht werden können.

Ein Berater verfolgt mit der Beratung bestimmte Ziele, wohl wissend, dass er diese nicht unbedingt erreichen kann, innerhalb der Beratung werden ferner selbst Strategien erarbeitet, die ihrerseits zu bestimmten Zielen führen sollen. Dabei wird in unterschiedlichem Maße thematisiert, welche Wirkungsaussicht auf beiden Ebenen besteht. Insbesondere unter dem Aspekt der Ermutigung erscheint es sinnvoll, nicht permanent auf die Möglichkeit des Scheiterns einer Strategie hinzuweisen, sondern sich optimistisch auf die Wahrscheinlichkeit des Gelingens zu konzentrieren.⁷⁶

Hiermit wird indirekt eine weitere Ebene angesprochen, die Ziel von Beratung sein kann, aber kaum explizit in Beratungsmodellen angesprochen wird. Beratung wird oft, insbesondere aus der Klientenperspektive, mit dem Ziel der Bestätigung in Anspruch genommen. Bereits geplante oder realisierte Entscheidungen sollen von außen bestätigt werden, um dem, der sie getroffen hat, Sicherheit bei der Umsetzung sowie gegebenenfalls Rückendeckung gegenüber Kritikern zu geben. Häufig kommt dieser Anspruch in der Ratgeberliteratur zum Ausdruck; das Beispiel der erfolgreichen Wiederauflage eines Erziehungsratgebers aus dem Nationalsozialismus zeigte, dass es einen Bedarf gibt, konservative Anschauungen im Bereich der Erziehung gegenüber Neuerungen abzusichern. Ebenso gibt es Ratgeber, die dem Leser helfen, seine Neigung zu neuen oder ausgefallenen Ideen zu stabilisieren, indem sie zusätzliche Argumente oder Erfahrungen mitteilen, die diese bestätigen und gegenüber traditionsorientierter Kritik in Schutz nehmen. Als Gegenbild hierzu kann exemplarisch auf die Rolle der Bestätigung in der Individualpsychologie hingewiesen werden. Auch hier erkennt die Theorie, dass der Klient mitunter das Bedürfnis hat, bestimmte Anschauungen bestätigen zu lassen. Da es in der Individualpsychologie jedoch um eine konstruktive Weiterentwicklung – etwa vor dem Hintergrund bestehender Neurosen – geht, kann es nicht das Ziel sein, dem Klienten Bestätigung widerfahren zu lassen. Andererseits erkennt sie an, dass eine bloße Konfrontation mit

⁷⁶ Freilich verbietet es sich, in einer Beratung riskante Versprechen zu geben. Die Möglichkeit des Scheiterns, die in solchen Fällen groß ist, würde ja eine erhebliche weitere Entmutigung mit sich bringen. Verantwortliche Beratung kann nicht bedeuten, den Klienten über absehbare Risiken im Unklaren zu lassen.

alternativen Situationsdeutungen kaum geeignet sein kann, bestehende Vorstellungen in Frage zu stellen, solange die Funktion, die diese für den Klienten übernehmen, nicht auf andere Weise sicher gestellt werden kann. Deshalb versucht eine individualpsychologische Beratung (auch hierin gibt es Parallelen zum klientenzentrierten Ansatz), eine Situation zu schaffen, in der der Klient in die Lage versetzt wird, sich mit alternativen Deutungen auseinanderzusetzen. Erst dann kann beispielsweise ein neurotisches Verhalten abgelegt werden.

Ein weiteres Ziel, das insbesondere in der Individualpsychologie Berücksichtigung erfährt, ist die *Prävention*. Dieser Aspekt lässt sie (und andere hier dargestellte Modelle) für Beratung besonders relevant erscheinen. Denn es geht ihnen nicht nur um die Intervention im Falle einer manifesten Störung, sondern – unter unterschiedlichen Begriffen – auch um deren Vermeidung im Vorfeld. So sprach Adler explizit von der „Neurosenprophylaxe“ als einer Aufgabe des Erziehungssystems (vgl. Kap. 4.3.3). Therapie und noch mehr Beratung zielen also auch darauf ab, einen gewünschten ‚Normalzustand‘ zu erhalten. Dieser Präventionsgedanke ist in den traditionellen Äußerungen zum klientenzentrierten Ansatz noch kaum zu erkennen und widerspricht tendenziell auch Rogers' Hypothese, dass die Beratung einen gewissen ‚Leidensdruck‘ voraussetze. In der allgemeineren Auseinandersetzung mit der humanistischen Psychologie ist jedoch ein charakteristischer gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsanspruch erkennbar, der darauf abzielt, bestimmte als krankmachend eingeschätzte gesellschaftliche Zustände zu überwinden. In dieser Hinsicht ist also auch die humanistische Psychologie präventiv angelegt.

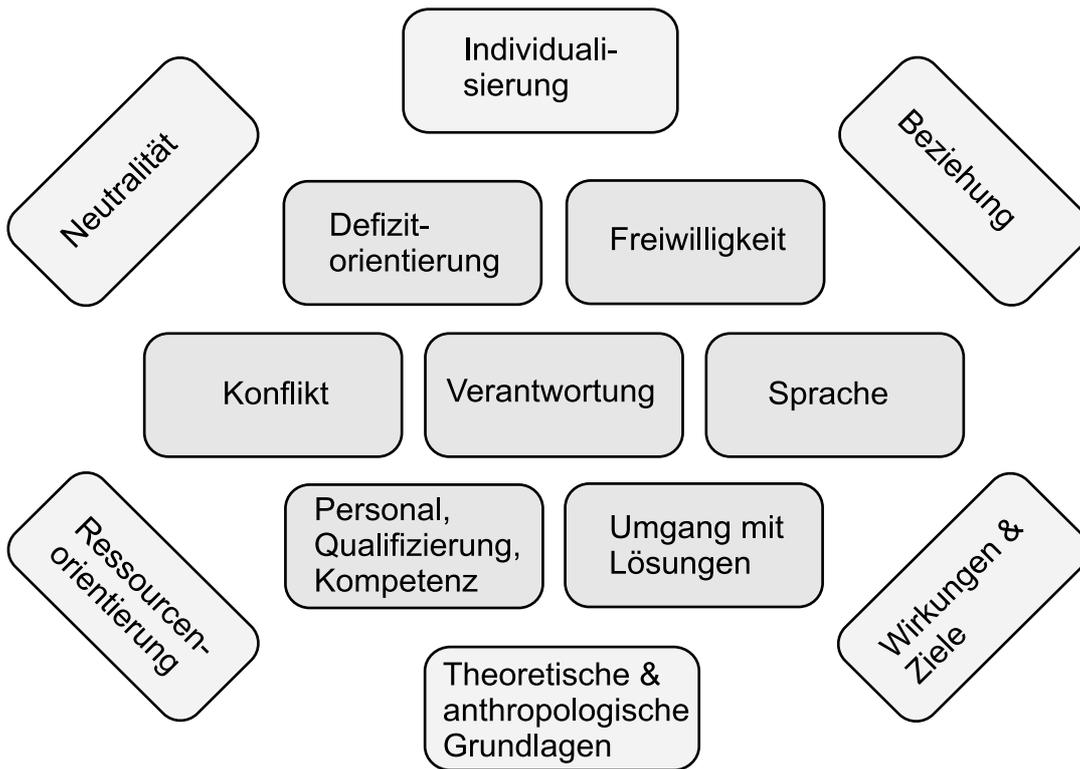
4.5 Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit wurde von einem allgemeinsprachlichen Verständnis des Begriffs ‚Beratung‘ über vorwissenschaftliche Konzepte in der Beratungsliteratur und psychologisch-pädagogische Modelle von Beratung und Therapie ein Zugang zum Beratungsbegriff gewählt, der die weiteren Untersuchungen stützen soll. Deshalb wurden aus der Fülle möglicher psychologischer Konzepte solche ausgewählt, denen ein Bezug zur Pädagogik nachgewiesen werden kann (zum Teil ergibt sich dieser Nachweis mit Blick auf die weiter unten erörterten Lernberatungskonzepte aus der Pädagogik, die sich besonders deutlich auf bestimmte psychologische Ansätze beziehen). Andere psychologische Konzepte würden möglicherweise weitere Aspekte ins Spiel bringen (zu nennen wären insbesondere prominente Ansätze wie die Psychoanalyse oder die Verhaltenstherapie, für die Beratung als Handlungsweise ebenfalls eine Rolle spielt), jedoch erfordert die Entwicklung eines handhabbaren Gesamtkonzeptes von Lernberatung eine Beschränkung, die hier mit Bezug auf pädagogische Relevanz erfolgte.

Damit die weitere Darstellung Bezug auf diesen Hintergrund nehmen kann, wurden nicht nur die einzelnen Modelle (bzw. der etymologische Hintergrund und die Überlegungen zur Beratungsliteratur) dargestellt, sondern im weiteren einzelne Aspekte herausgegriffen und genauer untersucht. Auch hier orientierte sich die Auswahl daran, was aus erwachsenenpädagogischer Sicht für Lernberatung besondere Bedeutung haben könnte. Insbesondere soll mit dieser Auswahl bereits ein Bezug zum empirischen Teil der Arbeit hergestellt werden, in dem die Ergebnisse der Konzeptanalyse mit den Einschätzungen von Praktikern der Erwachsenenbildung verglichen werden können.

Einen Überblick über die zentralen und die eher peripheren Kriterien, die Ergebnis dieser Analyse sind, gibt Abbildung 4.8. Eine professionell orientierte Beschäftigung mit Beratung sollte sich mit diesen Kriterien auseinandersetzen und auf damit in Zusammenhang stehende Fragen eine Antwort geben können. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass eine Qualifizierung im Bereich Lernberatung von einer mehr oder weniger gründlichen Auseinandersetzung mit diesen Aspekten als Kategorien zu Erschließung des komplexen Gegenstands Lernberatung profitieren kann. Eine weitere Bewertung dieser Kategorien ergibt sich aus der empirischen Untersuchung in Kap. 6. Hier wird

Abbildung 4.8: Kriterien aus der Betrachtung von Beratungsmodellen



sich zeigen, in welchem Umfang die theoretisch entwickelten Kategorien mit den Äußerungen von Praktikern aus verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung korrespondieren. Vorher erfolgt jedoch die Analyse spezifisch erwachsenenpädagogischer *Lernberatung*konzepte in der Literatur.

5 Von der Beratung zur Lernberatung

5.1 Korrespondenz zwischen Erwachsenenbildung und Lernberatung: Praktische Erfahrungen

Aus den Bedingungen und Aufgaben, mit denen Erwachsenenpädagogik konfrontiert ist, ergibt sich, dass Lernberatung innerhalb ihres Aufgabenspektrums – auch im Vergleich zur schulischen Bildungsarbeit – eine wichtige Rolle einnehmen kann. Erwachsene bringen im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen ein größeres Spektrum an Lern- und Lebenserfahrung in den Lernprozess ein, ebenso kommt ihnen ein größerer Entscheidungsspielraum bezüglich der Ziele und Inhalte des Lernens zu. Im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen haben sie ferner in größerem Umfang individuelle Strategien des Umgangs mit Lernsituationen entwickelt, die sich über einen längeren Zeitraum verfestigen konnten. „An diese prinzipiell zwar vorhandenen, aber zur Bearbeitung des speziellen Problems vom Teilnehmer nicht [immer] aktivierbaren Kompetenzen kann Bildungsarbeit anknüpfen und helfen, sie in neue Kontexte zu stellen, sie um bisher unberücksichtigte Aspekte zu erweitern oder zu differenzieren, sie damit variabler einsetzbar werden zu lassen“ (Kaiser 2000, 41). Der Umgang mit vorhandenen Strategien, die aktiviert oder an neue Situationen angepasst werden müssen, gleicht somit oft viel eher einer Beratungssituation als einer Belehrung im Sinne der methodisch arrangierten Begegnung mit Wissensinhalten.

Im Fall der Schulpädagogik kann (idealisierend) davon ausgegangen werden, dass sich im Unterricht aus entsprechend gewählten neuartigen Problemstellungen jeweils neue Lösungsstrategien entwickeln lassen. Beispielhaft sind etwa mathematische Verfahren wie der Dreisatz zu nennen. Der Dreisatzalgorithmus zur Berechnung von Verhältnisaufgaben wird häufig anhand einer Beispielaufgabe eingeführt, also einer problemhaltigen Situation, zu der den Lernenden bisher keine Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Nachdem das Problem beschrieben ist, erwarten die Lernenden ein Angebot zur Lösung. Bei Erwachsenen würde die Konfrontation mit einer derartigen Aufgabe zu vielfältigeren Resultaten führen. Es würden eine Reihe unterschiedlicher Dreisatzalgorithmen eingesetzt oder die Aufgabe würde durch mathematische Termumformung ohne Rückgriff auf einen solchen Algorithmus gelöst werden. Wahrscheinlich würden einige allerdings die Anwendbarkeit ihres Wissens über Verhältnisaufgaben nicht erkennen und die Aufgabe deshalb nicht lösen können. Bei der Erwachsenenbildung geht es also viel stärker darum, bereits vorhandene Strategien verfügbar zu machen, also eine Passung zwischen bestehenden Ressourcen und dem Lernerfordernis herzustellen oder an bereits Bekanntes bei der Entwicklung neuer Inhalte anzuknüpfen. Damit werden drei zentrale Merkmale des Lernberatungsbegriffes ausgedrückt.

- Die *Ressourcen* zum Umgang mit der Situation unterliegen zu einem wesentlichen Teil nicht der Zuteilung durch den Berater, sondern der Lernende regelt den Zugriff hierauf.
- Die *Verantwortung* für den Umgang mit der Intervention des Beraters verbleibt beim Klienten.
- Ein drittes, damit eng verbundenes Merkmal stellt die *Freiwilligkeit* dar, die für eine Erwachsenenbildungsteilnahme bestimmend ist. Im Gegensatz zur Schulpflicht, die in Deutschland (anders als in anderen Industrieländern) nicht nur generell die Unterrichtung sondern die Teilnahme am staatlich beaufsichtigten, öffentlichen Schulunterricht für alle schulpflichtigen Kin-

der und Jugendlichen vorschreibt, ist die Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen im Allgemeinen freiwillig.

Zur Illustration dieser drei Aspekte bietet sich der Vergleich mit dem Tätigkeitsfeld der *Unternehmensberatung* an: Ein Unternehmen, das mit einer problemhaltigen Situation konfrontiert ist und in diesem Zusammenhang Beratung in Anspruch nimmt, verfügt selbst über problemrelevante Ressourcen (Arbeitskraft, Knowhow, Kapital etc.). Es hat ferner die Möglichkeit, sich weitere Ressourcen unter Einsatz der vorhandenen zu erschließen und dabei auch dem Rat des Unternehmensberaters zu folgen. Dessen Aufgabe besteht demnach nicht primär in der Bereitstellung solcher Ressourcen. Noch weniger stellt er selbst eine im Rahmen der Problemlösung einsetzbare Ressource dar (d.h. er kann nicht mit Aufgaben betraut werden, die der Problemlösung dienen), sondern er verbleibt außerhalb des eigentlichen Problemlösungsprozesses. Würde er beispielsweise den Rat aussprechen, einer bestimmten unternehmerischen Situation durch Qualifizierungsmaßnahmen zu begegnen, so wäre es nicht seine Aufgabe, diese durchzuführen, selbst wenn er dazu in der Lage wäre. Wohl aber könnte er das Unternehmen darin unterstützen, durch seine Kenntnis geeignete Anbieter zu identifizieren und den Kontakt zu ihnen herzustellen. Auch die Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern einer durch den Berater empfohlenen Lösung kann das Unternehmen nicht auf diesen übertragen. Der Berater besitzt keine Entscheidungsautorität – er berät und jeder Aspekt seiner Beratung kann vom Unternehmen angenommen und umgesetzt, modifiziert oder auch verworfen werden. Dem entspricht die freiwillige Inanspruchnahme der Beratung durch das Unternehmen.

Auch bei der Lernberatung geht es nicht um die Bereitstellung von Lernressourcen. Ein Lernberater vermittelt zwischen Ressourcen und Lernendem, in dem Moment, wo er selbst allerdings Ressourcen bereit stellt, wäre sein Handeln zutreffender ‚Lehre‘ zu nennen. Ferner liegt auch beim Lernen Erwachsener die Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern des Lernprozesses beim Lernenden selbst und kann durch diesen nicht an andere delegiert werden. Zwar ist der Berater verpflichtet, gewissenhaft zu beraten, er kann jedoch auch hier keine weitreichende Verantwortung für die Resultate seines Handelns übernehmen, weil es wiederum im Ermessen des Lernenden liegt, wie dieser mit dem Rat umgeht. Ohne dem Begriff der Verantwortung (und insbesondere der Frage ihrer Teilbarkeit und der Verantwortungsdiffusion) an dieser Stelle im Detail nachgehen zu können, muss natürlich festgestellt werden, dass in der Praxis eine gewisse Durchmischung der Verantwortlichkeiten beobachtbar ist. So ist bei Weiterbildungsmaßnahmen gemäß dem Sozialgesetzbuch, 3. Buch (SGB III) der Nachweis des ‚Eingliederungserfolges‘ vorgesehen, von dem abhängt, ob die Maßnahmen dieses Trägers als für erfolgreiche berufliche Bildung geeignet eingeschätzt wird und damit förderungsfähig ist¹. Das Problem der Zuordnung von Verantwortung, das in der Pädagogik an vielen Stellen virulent ist, wird in den unten dargestellten Konzepten von Lernberatung unterschiedlich geregelt, zumal es mit der Frage der *Freiwilligkeit* verbunden ist. Der nur partiellen Freiwilligkeit der Teilnahme und der Verantwortlichkeit des Trägers gegenüber einer fördernden Institution, die insbesondere für SGB-III-Maßnahmen charakteristisch ist, wird zum Beispiel durch ein Konzept der „verpflichtenden Freiwilligkeit“ (Volk-von Bialy 1991, 46) Rechnung getragen: Die Entscheidung zur Teilnahme durch die Dozenten wird begrüßt, ist aber grundsätzlich freiwillig, um „innere Verweigerung“ (ebd., 48) und deren Folgen zu vermeiden. Im Falle der Teilnahme werden aber Lernverträge (hier: „Fortbildungsverträge“, ebd.) abgeschlossen, um „wechselseitige Verbindlichkeiten“ (ebd., 49) festzuhalten.

Obwohl also eine enge Verbindung zwischen Lernberatung und den Charakteristika der Erwachsenenbildung festgestellt werden kann, gibt es wenig grundlegende Lernberatungskonzepte aus diesem Bereich der Pädagogik. Eine wesentliche Ursache ist zweifellos die fehlende „Grundlagenklärung“ (Wittpoth 2001, 9), die wohl die Erwachsenenpädagogik insgesamt kennzeichnet. Zentrale Begriffe

¹ Bislang regelte §86 Abs. 1 Satz 2 SGB III diesen Nachweis. Im Zuge des 1. „Hartz-Gesetzes“ soll die Beurteilung von Maßnahmen und -trägern auf eine noch zu gründende Zertifizierungsagentur übergehen (vgl. Pätzold 2003a, 272f).

sind Kontroversen unterworfen, beispielsweise in der Debatte um den vermeintlichen Gegensatz von Bildung und Qualifizierung (Arnold 1995); sie erfahren eine unüberschaubare Vielfalt von zum Teil widersprüchlichen Definitionen wie etwa das „selbstgesteuerte Lernen“ (vgl. Konrad und Wosnitza 1995, 7f) oder es werden ihnen zahlreiche Alternativbegriffe an die Seite gestellt, die zwar für die spezifische Akzentsetzung des jeweiligen Autors stehen, eine Konsolidierung der im entsprechenden Feld bereits gewonnenen Ergebnisse jedoch oft erschweren.

Der sehr schwachen theoretischen Basis des Lernberatungsbegriffs in der Erwachsenenbildung steht jedoch eine Reihe von praktischen Konzepten gegenüber, die unter Verwendung des Begriffs Lernberatung Schritte in Richtung eines Beratungskonzeptes für Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung gegangen sind. Für den Zeitraum seit 1990 sind in der Erwachsenenbildung vier Projekte und Modellversuche ausreichend dokumentiert, um im Folgenden erörtert zu werden².

Die Auswahl gibt dabei ein weites Spektrum von Rahmenbedingungen wieder, innerhalb derer Lernberatung mit Erwachsenen praktiziert werden kann. Im Rahmen des *Modellversuchs Lernberatung* (Volk-von Bialy 1991) wurden Weiterbildner qualifiziert, das Konzept *Lernprobleme – Lernberatung* (Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1988) bezieht sich auf Maßnahmen der Alphabetisierung und Elementarbildung. Kontrastierend wurde das individualpsychologisch orientierte Beispiel *Lernermutigung und Lernberatung* (Reimann 1997) aufgenommen, das, indem es sich auf Kinder bezieht, geeignet ist, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Lernberatung gegenüber Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits deutlich zu machen. Das Projekt steht in Verbindung mit dem Vorgenannten. Das EUROPOOL-Projekt *Lernberatung* (Kemper und Klein 1998) richtet sich schließlich an Berufsrückkehrerinnen, es ist recht breit rezipiert und Grundlage zahlreicher Veröffentlichungen (vgl. Klein und Reutter 2002; Kemper und Klein 1999; Klein 1998).

Einen weiteren bemerkenswerten Beitrag stellt ergänzend die konzeptionelle Arbeit der Organisation AIOSP dar³ (vgl. z.B. Jenschke 2000). Sie thematisiert Beratung aus der Perspektive der Berufsvorbereitung, -findung und -ausübung, misst dabei dem Aspekt des Lernens jedoch einen so großen Stellenwert bei, dass es gerechtfertigt erscheint, sie an dieser Stelle zu berücksichtigen – nicht zuletzt auch deshalb, weil die AIOSP als internationale Organisation an europäische und außereuropäische Konzepte anknüpft, in denen Lernen und Arbeit zum Teil deutlich stärker verzahnt sind, als es im deutschen Bildungssystem der Fall ist.

5.1.1 Lernprobleme bei besonderen Zielgruppen: „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“

5.1.1.1 Grundlagen

Im Rahmen der Projekte „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“ wurde an der pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) ein Lernberatungskonzept entwickelt, das Kursleiter befähigen sollte, „die Teilnehmer bei der Bewältigung der zum Teil biografisch verankerten Lernprobleme durch Beratungsgespräche zu unterstützen“ (Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann 1991b, 3). Alphabetisierungs- und Elementarbildungskurse in der Erwachsenenbildung werden von

² Die Auswahl erfolgte unter Verwendung der Literaturlistenbank FIS Bildung (<http://www.fis-bildung.de/>, zuletzt angefragt am 29.7.2003). Als weitere Quellen dienten die in den dort gelisteten Quellen wiedergegebenen Fundstellen sowie eine WWW-Suche mit der Suchmaschine google (www.google.de). In der Auflistung werden diejenigen Projekte nicht berücksichtigt, die sich als Anwendungen aus den vorgestellten Projekten ergeben haben, zumal diese oft nicht gut dokumentiert sind. Dies betrifft insbesondere den Modellversuch Lernberatung (vgl. Kap. 5.1.2), an den sich mehrere Folgeprojekte anschlossen (vgl. hierzu auch Harke 1991a).

³ AIOSP steht für Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle. Da die Vereinigung international ausgerichtet ist, firmiert sie gleichwertig auch unter den Abkürzungen IVSBB (Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung) und IAIEVG (International Association Of Vocational And Educational Guidance), siehe auch <http://www.iaevg.org/>.

Personen aufgesucht, die einige charakteristische Merkmale gemein haben. „Teilnehmer in Alphabetisierungskursen sind Menschen mit einer gescheiterten Lerngeschichte“ (Fuchs-Brüninghoff 1991a, 6), die biografische Komponente spielt also eine besondere Rolle. Während Erwachsenenbildung in jedem Fall der biografischen *Unterschiede* der Teilnehmenden gewahr sein muss (vgl. Arnold 1996b, 9), sind in Elementarbildungskursen auch charakteristische biografische *Gemeinsamkeiten* zu berücksichtigen. Das Scheitern in Lernprozessen als kontinuierlich wiederholte Erfahrung ist ein solches Merkmal, ebenso die konstante gesellschaftliche Verweigerung des Zugangs zu sozialer Anerkennung (Fuchs-Brüninghoff 1991a, 6). Ein drittes Merkmal ist *die Wirkung des Lernerfolges*, da dieser im Allgemeinen eine weitreichende Veränderung der Lebensumstände nach sich zieht, „für die Betroffenen ist der nachträgliche Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache mit einer starken Veränderung ihrer Lebenssituation von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verbunden“ (ebd.).

5.1.1.2 Ziele und Inhalte

Aus diesen Charakteristika lässt sich ein erheblicher Beratungsbedarf ableiten. Insbesondere spielt Beratung im Vergleich zur Instruktion, also zur Einführung in den Gebrauch der Schriftsprache, eine besondere Rolle. Denn die negative lernbiografische Prägung, die Erfahrung von Minderwertigkeit und die Unsicherheit bezüglich möglicher Veränderungen, die mit der Alphabetisierung verbunden sind, stellen Faktoren dar, die zwischen einer didaktisch gelungenen Vermittlung und dem Kompetenzerwerb der Lernenden stehen. Beispielhaft wird dies am Problem der „Pseudoalphabetisierung“ (Fuchs-Brüninghoff 1991a, 7). Es wurde inzwischen oft beobachtet, dass Teilnehmende in Alphabetisierungskursen zwar relativ gut schreiben und lesen lernen, diese Kompetenz außerhalb des Kurses aber nicht anwenden. „Im Gespräch mit den Kursleitern stellt sich dann heraus, dass sie mit ihren Teilnehmern nie über die Anwendung der Schriftsprache außerhalb des Kurses gesprochen hatten“ (ebd.). Lernberatung hat in Alphabetisierungsmaßnahmen und anderen Kursen der elementaren Erwachsenenbildung deshalb zwei Aufgaben zu erfüllen:

- Durch Beratung sollen die Teilnehmenden zum einen „die Entstehung ihres negativen Selbstbildes im Laufe ihrer Lerngeschichte, ihre aktuelle Lebenssituation und die sich durch die Alphabetisierung ergebenden Veränderungen verstehen lernen und zu einem veränderten Selbstbild und neuer Handlungskompetenz gelangen“ (Fuchs-Brüninghoff 1991d, 20).
- Zum anderen soll die Beratung dazu beitragen, im Kurs „Lernprobleme zu überwinden und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, und den Teilnehmer befähigen, das im Kurs Gelernte außerhalb des Kurses anzuwenden“ (ebd.), also etwa Versagensangst außerhalb der geschützten Kursatmosphäre zu überwinden.

Die Ziele der Beratung liegen also nur zu einem kleinen Teil auf der Ebene der konkreten Verbesserung der Vermittlung durch Hilfestellungen, wie sie etwa Gegenstand eines Methodentrainings wären. Der größere Anteil betrifft die Beeinflussung der Kursatmosphäre, die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung und die Transfersicherung. Die bei Fuchs-Brüninghoff an verschiedenen Stellen geschilderten Beratungsfälle weisen kaum Probleme auf der Ebene der konkreten Lernmethodik auf, es geht vielmehr um persönlichkeits- und lebensweltbezogene Hemmnisse für den Lernprozess. So wird ein Fall berichtet, in dem die wachsende Selbständigkeit eines Erwachsenen, eine Folge der Alphabetisierung, Ursache häuslicher Konflikte ist, die den Lernvorgang stark beeinträchtigen. Während sich der Klient vor allem Anerkennung für seine Fortschritte wünschte, reagierte seine Frau mit Vorwürfen auf seine Entwicklung, da seine wachsende Selbständigkeit die Aufgabenverteilung in der Beziehung störte und für die Frau Einschränkungen mit sich brachte. Im Rahmen der Beratung wurde dieses Problem identifiziert und durch weitere Beratungen, an denen die Ehefrau des Lernenden teilnahm, bewältigt. (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1991b, 18f).

5.1.1.3 Methoden

Die Methoden der Lernberatung in Alphabetisierungskursen sind – wie in anderen Beratungskonzepten auch – generell gesprächsorientiert. Sie finden sowohl in der Gruppe als auch in Form von Einzelgesprächen oder unter Hinzuziehung dritter, nicht am Kurs beteiligter Personen, statt (Fuchs-Brüninghoff 1991c, 9). Die Beratungsgespräche folgen dabei den Grundsätzen individualpsychologischer Beratung (s.u.), das heißt insbesondere:

- „Freiwilligkeit auf beiden Seiten.
- Gleichwertigkeit, d.h. der Ratsuchende verfügt über die Inhalte und setzt Grenzen. Der Berater verfügt über die Methoden, führt das Gespräch und macht sein Vorgehen transparent.
- Gemeinsame Absprache des Settings, d.h. aller Bedingungen wie Ort, Zeit, Geld usw.“ (Fuchs-Brüninghoff 1991b, 17).

Die Freiwilligkeit spielt in den meisten Konzepten von Lernberatung eine wichtige Rolle und wurde eingangs im Zusammenhang mit Verantwortung als wesentliches Charakteristikum gegenüber anderen Formen didaktischer Intervention angesprochen. Die hier weiterhin betonte Gleichwertigkeit von Klient und Berater kann nicht nur als ein Merkmal von Beratung aufgefasst werden (vgl. Meidinger 2000, 72), sondern wird auch in anderen Kontexten von Erziehung und Bildung betont. Gleichwertigkeit bedeutet dann, dass alle an der kommunikativen Situation Beteiligte grundsätzlich mit den gleichen Rechten und der gleichen Dignität ausgestattet sind.

Ein weiterer Baustein, der auch in anderen Beratungsmodellen immer wieder auftaucht, ist die Supervision (Fuchs-Brüninghoff und Pffirmann 1991b, 4). Darin kommt nach Ansicht des Autors der experimentelle und explorative Charakter der meisten hier beschriebenen Lernberatungskonzepte zum Ausdruck. Sie greifen nicht auf umfangreich bewährte Konzepte und Verfahren zurück, sondern leisten einen Transfer verschiedener theoretischer Modelle und methodischer Bausteine. Das Zusammenspiel dieser Bestandteile kann in den zugrundeliegenden Konzepten also nicht immer hinreichend geklärt werden, es muss aus dem Anwendungsfall heraus durch die Beteiligten (re-)konstruiert werden. Die beschriebenen Modelle befinden sich in der Entwicklung und so erscheint es unerlässlich, den Anwendern durch Supervision Möglichkeiten zu „Einsichten in Zusammenhänge“ (Meidinger 2000, 36), zu „emotionaler Entlastung“ (ebd., 37) und anderen bedeutsamen Momenten professioneller Weiterentwicklung zu geben. Überdies ist Supervision selbst eine Methode mit hoher Beratungsintensität, sodass die Teilnehmenden Beratung hier immer wieder auch aus der Perspektive des Klienten erleben können.

5.1.1.4 Theoretischer Hintergrund

Das Lernberatungskonzept, das in diesem Projekt entwickelt wurde, stützt sich auf die Individualpsychologie Alfred Adlers (vgl. Kap. 4.3.3), die in diesem Zusammenhang besonders angemessen erscheint⁴. Adlers Konzept eignet sich besonders für Beratungssituationen, die nicht primär den lernenden Umgang mit Inhalten bearbeiten, sondern soziale Aspekte des Eintretens oder Ausbleibens von Lernerfolgen. Richtungsweisend ist dabei Adlers Konstrukt des Minderwertigkeitsgefühls, das die zentrale psychodynamische Größe seines tiefenpsychologischen Modells darstellt und sich im Falle einer fehlgegangenen Entwicklung zum Minderwertigkeitskomplex als bearbeitungsbedürftigem biografischen Aspekt verkehrt. Die Individualpsychologie wurde durch Vermittlung der hierauf aufbauenden Alphabetisierungskonzepte auch in andere Beratungsansätze eingebracht: So arbeitet

⁴ Die Anwendung individualpsychologisch orientierter Konzepte der Beratung im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerbildnern findet in Deutschland bereits seit den Siebzigerjahren statt (vgl. Tymister 1982).

zum Beispiel auch das DIE-Projekt SeGeL (selbstgesteuertes Lernen, vgl. Dietrich 2001b) „nach dem Beratungsverständnis, wie es im Kontext der Alphabetisierung entwickelt und formuliert wurde“ (Dietrich 2001a, 131) und bezieht sich dabei explizit auf die Arbeiten von Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann.

5.1.1.5 Qualifizierung

Das hier beschriebene Projekt „Alphabetisierung“ richtet sich an *Lehrende*, die in ihren Lehrveranstaltungen Beratung als wesentliches und oft erfolgsentscheidendes Verfahren einsetzen sollen. Dazu werden im Projekt eine Reihe von Beratungskompetenzen beschrieben, die im Rahmen von Fortbildung vermittelt werden sollen; es lassen sich sowohl theoretisches Wissen als auch methodische Kompetenzen ermitteln. Ein besonderes Gewicht kommt überdies der Fähigkeit zu, auch nichtsprachliche Äußerungen der Klienten wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1991a, 11ff), da deren sprachliche Ausdrucksfähigkeit oft begrenzt und schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit gar nicht vorhanden ist.

Konkret ist die Qualifizierung im Rahmen der Fortbildung als „emotional-kognitives Verfahren“ (Fuchs-Brüninghoff 1991e, 28) angelegt, das heißt „alle Dinge werden sowohl über Einsicht als auch über Erleben vermittelt“ (ebd.). Bestandteil der Fortbildung soll also neben der Aneignung grundlegender Beratungsfähigkeiten (Theorie und Methoden der Beratung) die „Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte“ (Fuchs-Brüninghoff 1991a, 8) sein. „Wer nicht selbst erlebt hat, was es heißt, irrtümliche Anteile im Selbstbild zu erkennen und zu korrigieren, dürfte wohl nicht in der Lage sein, Teilnehmer in Alphabetisierungskursen bei diesem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten“ (ebd.).

5.1.2 Qualifizierung von Weiterbildnern: „Modellversuch Lernberatung“

5.1.2.1 Grundlagen

Im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 2.2.1) wird nicht zuletzt ein mehrdimensionaler Wandel in der Weiterbildung beobachtet, den Arnold und Schüßler als „Entgrenzung der Kompetenzentwicklung“ (Arnold und Schüßler 1998, 105) bezeichnen. Dieser Wandel zeichnete sich in Ansätzen bereits vor Jahrzehnten ab und der „Modellversuch Lernberatung“ (Volk von Bialy 1991) knüpft hieran an. Dabei werden vor allem drei Entwicklungen angesprochen:

- *Wandel der Weiterbildungsklientel:* Das 1969 verabschiedete Arbeitsförderungsgesetz (heute eingegliedert ins SGB III) zielte ursprünglich auf Arbeitnehmer in Beschäftigungsverhältnissen, die durch Weiterbildung gegenüber möglichem Arbeitsplatzverlust geschützt werden sollten, eine wichtige Rolle spielten also die Aufstiegsfortbildung und Umschulungsmaßnahmen (vgl. Kuhlenkamp 1999b, 14f). Etwa ab Mitte der Siebzigerjahre schwenkte die Förderung der beruflichen Weiterbildung jedoch unter dem Einfluss der wirtschaftlichen Rezession und der steigenden Arbeitslosigkeit in Richtung einer vermehrten Förderung von Arbeitslosen. Ihr Anteil an den AFG-geförderten Maßnahmen ist von dem Tiefpunkt von 5,8 Prozent im Jahr 1973 bereits zwei Jahre später auf über 31 Prozent angestiegen (vgl. ebd., 18). Dementsprechend waren die Weiterbildungsträger mit einer veränderten Teilnehmerstruktur konfrontiert. Überwogen zu Beginn der staatlich geförderten beruflichen Weiterbildung noch deutlich die berufstätigen Teilnehmer, so waren es jetzt bereits zu einem Drittel Arbeitslose (nach 1981 bereits über die Hälfte). Mit dieser veränderten Klientel wurden auch andere Bildungsmaßnahmen erforderlich. Es wandelten sich der konkrete Bildungsbedarf, die Motivationsstruktur, kognitive Faktoren und so fort.

- *Umgang mit neuen Inhalten (Schlüsselqualifikationen)*: Ein weiteres Merkmal der wirtschaftlichen Entwicklung und insbesondere der beruflichen Bildung in den Siebzigerjahren war die wachsende Einsicht, dass neben fachlichen Fähigkeiten auch übergreifende Qualifikationen zunehmend eine Rolle spielen. In einem mittlerweile berühmten Aufsatz prägte der Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens hierfür den Begriff „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974). Die Vermittlung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen stellt jedoch erheblich andere Anforderungen an Weiterbildung, als es bei den fachlich orientierten Maßnahmen der Fall war, die ursprünglich die staatliche Arbeitsförderung prägten.
- *Qualifizierungsbedürfnis der Weiterbildner*: Aus diesen veränderten Bedingungen heraus ergab sich als dritter Aspekt ein gesteigertes Qualifizierungsbedürfnis seitens der Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung. Die neue Klientel und die gewandelten Inhalte führten zu Schwierigkeiten, denen das Lehrpersonal, meist „Fachspezialisten ohne pädagogische oder psychologische Ausbildung“ (Harke 1994, 1) nicht gewachsen war.

Mit dem Modellversuch Lernberatung, der durch das Berufsförderungswerk Hamburg und das Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde, sollte auf diese Wandlungstendenzen reagiert werden, indem den Lehrenden eine langfristig angelegte Fortbildung angeboten wurde. Er stellt eine Langzeitfortbildung für Dozenten im Bereich der beruflichen (Wieder-)Eingliederung dar, die wenig bis gar keine didaktischen Vorkenntnisse haben.

5.1.2.2 Ziele und Inhalte

Das Hauptziel des Modellversuches bestand darin, „durch Fortbildung von Lehrpersonal die Lehr-Lern-Situation in der beruflichen Weiterbildung zu verbessern und Teilnehmerprobleme zu verringern“ (Harke 1994, 38). Die Lehrenden sollten in die Lage versetzt werden, den veränderten Ansprüchen an Weiterbildung, insbesondere der veränderten Klientel, gerecht zu werden. Dazu gehörte vor allem eine zu erarbeitende Kompetenz im Umgang mit Lernproblemen, denn gegenüber den zumeist beruflich etablierteren Teilnehmern der früheren Maßnahmen im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes wuchs die Zahl derer, die durch verschiedenste soziale, emotionale und kognitive Probleme auch in ihrem Lernen erheblich beeinträchtigt waren (auf die Bedeutung, die Erfahrungen des Scheiterns für das weitere Lernen haben können, wurde bereits im vorhergehenden Abschnitt hingewiesen und auch die Gestalter des „Modellversuchs Lernberatung“ bauen auf deren Ergebnissen auf, vgl. ebd., 32). Dementsprechend sollten die Dozenten dazu qualifiziert werden, Lernberatungsaufgaben gegenüber ihren Teilnehmern zu übernehmen. Darüber hinaus gab es ein weiteres Ziel, das konkret mit der Erweiterung der Beratungskompetenz verfolgt wurde: Sie soll der Aufsplitterung der Aufgaben Ausbildung, Betreuung und Beratung in Lehrgängen entgegenwirken, bei der es vorkommen kann, „dass Lehrgangsteilnehmer im Verlauf ihrer ca. zweijährigen Umschulung [in diesem Fall beim Berufsförderungswerk Hamburg] Kontakt mit bis zu 15 Ausbildern und Beratern haben [...]. Sie erfahren dabei möglicherweise ebenso viele verschiedene Unterrichts- und Beratungsstile. Dabei besteht dann die Gefahr, dass an die Stelle produktiver Vielfalt ein verwirrendes und störendes Gegeneinander entsteht“ (Volk-von Bialy 1991, 31). Im „Modellversuch Lernberatung“, der als Lernende eine bildungsferne Klientel im Blick hatte, ging es darum, demgegenüber eine Erweiterung der Beratungskompetenz der Lehrenden zu erreichen. Dennoch wurde freilich nicht übersehen, welche Beratungsanlässe ein Ausbilder „besser den Reha-Beratern und Psychologen überlässt und wovon ein nicht oder nur unzureichend therapeutisch ausgebildeter Reha-Berater oder Psychologe besser die Finger lassen sollte“ (ebd., 30).

Neben der Erweiterung der Kompetenz in Richtung Beratung sollten allerdings auch grundlegende Qualifikationen erworben werden, die im Rahmen der Tätigkeit der Teilnehmenden erforderlich schienen. Da diese überwiegend nicht didaktisch geschult waren, gehörten hierzu auch Grundlagen

des Unterrichtens (allgemeine Didaktik und Fachdidaktik), daneben auch die Kooperation mit Kollegen und die Entwicklung der Fähigkeit, sich selbst weiter zu qualifizieren (vgl. Volk-von Bialy 1991, 187). Damit ist der „Modellversuch Lernberatung“, wie andere hier geschilderte Beispiele auch, kein ausschließlich in Richtung Beratung orientiertes Konzept.

5.1.2.3 Methoden

Die Fortbildung war auf einen längeren Zeitraum angelegt. Dieser Aufbau macht eine anspruchsvolle Weiterbildung möglich, bei der vor allem erfahrungsorientierte Methoden Raum haben. Volk-von Bialy (1991, 201) spricht von „Erlebnissbereichen in der Fortbildung“ und nennt:

- „das Erleben als Lernender in der Fortbildungsgruppe (das individuelle Tun und Unterlassen, die Motivation, die Gefühle, Kontakte und Handlungsweisen in unterschiedlichen Sozialformen usw. [...])
- das Erleben im Zusammenhang mit Übungen und Experimenten zur sozialen Wahrnehmung, zur Rückmeldung und zur Kommunikation als Teilnehmer oder Anleiter [...]
- das Erleben im Rahmen verschiedener Supervisions- und Simulationsverfahren (Fallbesprechung, Rollenspiele, Unterrichtssupervision nach TZI-Kriterien, Gesprächsführungssettings und Situations- und Prozessanalysen) als Ratsuchender, als Berater, als Beobachter oder als Anleiter [...]
- das Erleben eigener Lehrtätigkeit im Zusammenhang mit Planung und Leitung von Seminarteilen [...]
- das Erleben eigener und fremder Einschätzungen von realen Praxissituationen (Hospitationen, Teamteaching, Teamplanung) oder von Aufzeichnungen dieser Praxis [...]“ (ebd., 207f).

Im Rahmen der Fortbildung sollte also Raum sein, um die unterschiedlichen Aspekte pädagogischen Handelns nicht nur theoretisch zu erörtern, sondern auch an Fallbeispielen, in Rollenspielen und in Praxissituationen zu erleben. Sie war damit selbst als „Modell für wünschenswerte Berufspraxis“ (Harke 1994, 41) angelegt.

Orientiert an der Pädagogik Celestine Freinets wurde für die Fortbildung auch ein eigener Umgang mit Medien konzipiert. Sie sollten nicht der Verfügung der Lehrenden vorbehalten sein, sondern allgemein zur Verfügung stehen und von den Lernenden erarbeitete Materialien sollten gleichwertig neben dem regulären Kursmaterial zugänglich sein. In einem „Medienmobil“ (Volk-von Bialy 1991, 182) sind Texte, sowohl fremde wie auch selbst verfasste – zum Teil mit Übungsaufgaben etc. versehen – untergebracht, daneben weitere „Medien [...], die dem Teilnehmer ein aktives Lernen ermöglichen. Sie können anschauliche Erkenntnisse und Meinungen sammeln (Karten, Wandzeitungen) und ordnen, fixieren (kleben) oder gliedern und umstrukturieren (zerschneiden). Sie können zu spannender Musik malen und Kollagen anfertigen, Tonaufzeichnungen zu Situationen im Kurs oder in der Alltagspraxis anfertigen und in der Gruppe abspielen und besprechen“ (Volk-von Bialy 1991, 182).

5.1.2.4 Theoretischer Hintergrund

Der starke Einfluss, den die humanistische Psychologie auf die Pädagogik, insbesondere die Erwachsenenpädagogik, ausgeübt hat, ist auch im „Modellversuch Lernberatung“ erkennbar. Die Autoren beziehen sich auf die Schweizer Psychoanalytikerin Ruth Cohn (vgl. Harke 1991b, 2) und setzten Aspekte der themenzentrierten Interaktion in der Fortbildung um (vgl. Harke 1994, 43). Auch die

oben dargestellte Gestaltung von Erlebnisbereichen macht deutlich, dass ein ganzheitliches Lernen angestrebt wurde, das „die ganze Person mit Kopf (Verstand), Herz (Gefühl) und Bauch (Körper)“ (ebd., vgl. auch Volk-von Bialy 1991, 149) ansprechen sollte.

Auch individualpsychologische Betrachtungen fanden Eingang in das Konzept des Modellversuches, insbesondere vermittelt durch die Arbeit von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (vgl. Kap. 5.1.1). Hieraus begründete sich die Verwendung eines Lernberatungsbegriffes, „der sich nicht nur auf die Fragen des Lernens im engeren Sinne bezieht, sondern auch auf die Lernsituation und damit zusammenhängende oder sich darauf auswirkende Probleme während der Weiterbildung“ (Harke 1994, 32). Unter Rückgriff auf die Erfahrung aus den Alphabetisierungsprojekten wird hier der „Zusammenhang zwischen Lernsituation, aktueller Lebenssituation und der individuellen Lerngeschichte“ (ebd.) in den Blick genommen.

Neben Ruth Cohn wird mit Carl Rogers auf einen weiteren Vertreter der humanistischen Psychologie Bezug genommen. Das Modell der nicht-direktiven Beratung wird hier aufgegriffen (vgl. Harke 1994, 39, Volk-von Bialy 1991, 104) und insbesondere die Bedeutung von „Echtheit“, „Einfühlungsvermögen“ und „Akzeptanz“ wird herausgestellt (vgl. Volk-von Bialy 1991, 104). Daneben spielten in Teilbereichen weitere Theoriekonzepte eine Rolle. So orientierten sich die Übungen zur Körperempfindung, die ebenfalls Bestandteil der Fortbildung waren, an Bandler und Grinder, den Autoren des Neurolinguistischen Programmierens, wie auch an der Gestaltpsychologie (ebd., 39).

5.1.2.5 Qualifizierung

Der „Modellversuch Lernberatung“ sollte der Qualifizierung von Personen dienen, die in der Weiterbildung tätig sind, und die, insbesondere durch die in den Siebzigerjahren vollzogenen Veränderungen im Bereich der staatlich geförderten Weiterbildung, mit neuen und nicht immer lösbaren Aufgaben konfrontiert waren. Von den hier geschilderten Konzepten zur Weiterbildung von Lehrpersonal handelt es sich um das zeitaufwändigste. Im Rahmen des Modellversuches wurden zwei 18-monatige Aufbauseminare im Umfang von ca. 330 Unterrichtseinheiten durchgeführt (vgl. Harke 1991b, 37). Dieser Zeitrahmen machte die beschriebene, methodisch aufwändige und auch theoretisch anspruchsvolle und vielseitige Gestaltung des Curriculums möglich. Mit Rücksicht auf die teilweise fehlenden Grundqualifikationen pädagogischen Handelns wurde außerdem ein Einführungsseminar von etwa 100 Unterrichtseinheiten konzipiert (vgl. Volk-von Bialy 1991, 44), das insbesondere den oben erwähnten Bereichen Didaktik und Kommunikation gewidmet war. Ein Modell für den Ablauf der Fortbildung „Lernberatung“ ist in Abbildung 5.1 wiedergegeben.

Der Modellversuch war nicht nur konzeptionell sehr aufwändig, er ist auch außerordentlich gut dokumentiert. Die vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Projektdokumentation umfasst vier Bände, daneben gibt es eine Reihe weiterer Veröffentlichungen. Die Dokumentation ist auch deshalb so ausführlich, weil mit dem Modellversuch die Hoffnung verbunden war, das entwickelte Konzept auch auf andere Einrichtungen zu übertragen – schließlich war das zugrundeliegende Problem zweifellos auch andernorts zu beobachten. Band 4 der Projektdokumentation (Harke 1991a) gibt Auskunft über verschiedene Anwendungen in anderen Bildungseinrichtungen, die Teile des Konzeptes übernommen und in unterschiedlich umfangreichen Maßnahmen umgesetzt haben. Durch die umfangreiche Darstellung einschließlich eines Materialienbandes (Band 2, Harke und Volk-von Bialy 1991) ist eine Übernahme von Teilen des Konzeptes in andere Fortbildungen möglich.

Abbildung 5.1: Seminarabfolge für eine Weiterbildung Lernberatung (Volk-von Bialy 1991, 42)

<p><i>Einführungsseminar für neues Lehr- und Beratungspersonal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikations- und Kooperationswege in der Bildungseinrichtung • Grundkurs Unterrichten • Grundkurs Beraten • Lern- und Lebensbedingungen der Zielgruppe von Unterricht und Beratung
<p><i>Ein- und Mehrtagesseminare zu Einzelthemen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernkontrolle, Zensurengebung und Beurteilungen • Kriterien für Auswahl, Erstellung und Einsatz von Lehrmaterialien
<p><i>Aufbauseminare für Lehrgangsdokzenten/Klassenlehrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernproblemdiagnose • Didaktik der Lernförderung • Beraten und Differenzieren
<p><i>Ein- und Mehrtagesseminare zu Einzelthemen</i></p>

5.1.3 Die Zielgruppe Kinder und Jugendliche: „Lernermutigung und Lernberatung“

5.1.3.1 Grundlagen

Die kleine Schrift „Lernermutigung und Lernberatung“ (Reimann 1997) dokumentiert Ergebnisse und Überlegungen aus dem Projekt „Prävention des Analphabetismus – Fortbildung von Grund- und Sonderschullehrerinnen“, das die Autorin zusammen mit Hans-Josef Tymister und Elisabeth Fuchs-Brüninghoff von 1995-1996 durchführte. Im Gegensatz zu den anderen hier dargestellten Beratungsansätzen hatte dieses Projekt Kinder und Jugendliche als Zielgruppe für Lernberatung im Blick. Es wird dargestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Beratungsansätzen im Bereich der Elementarbildung bei Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits zu skizzieren.

„Lernermutigung und Lernberatung“ beschreibt ein Konzept, das in verschiedenen Einrichtungen innerhalb des Erziehungssystems (einschließlich Schulen) implementiert werden kann. Allerdings liegt ihm ein umfassendes, individualpsychologisch orientiertes Erziehungskonzept zu Grunde, und es wird dementsprechend mehrfach darauf hingewiesen, dass eine Umsetzung nur möglich ist, wenn die durchführenden Lehrkräfte entsprechende qualifiziert sind. Grundlage hierfür bilden die Erkenntnisse, die im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung gewonnen wurden.

5.1.3.2 Ziele und Inhalte

Ziel des Konzeptes ist die Prävention von Lernstörungen, insbesondere geht es dabei um die Vorbeugung von Analphabetismus. Dabei sollen die vielversprechenden Ergebnisse der individualpsychologischen Bearbeitung von Lernproblemen Erwachsener in der Alphabetisierung und Kursen der elementaren Erwachsenenbildung (vgl. Kap. 5.1.1) im Sinne der Vorbeugung auf Lernsituationen mit Kindern und Jugendlichen übertragen werden – es ist, am Rande bemerkt, erfreulich, dass auf diese Weise eine Brücke zwischen der Erforschung der Lernprobleme Erwachsener und möglicher Bezüge zur Schulpädagogik gezogen worden ist. Inhaltlich ging es in dem Projekt vor allem um die Weitergabe individualpsychologischer Erkenntnisse zu Lernwiderständen, dabei besonders um unbewusste Ursachen, die es für den Klienten subjektiv richtig erscheinen lassen, nicht zu lernen. In diesem Zusammenhang werden zahlreiche Beispiele aufgeführt, die deutlich machen, dass eine Lernberatung häufig gerade dann zum Erfolg führt, wenn sie nicht allein auf Aspekte der Implementierung eines Lernprozesses abhebt, sondern Hintergrundbedingungen berücksichtigt, die das Lernen beeinträchtigen können.

5.1.3.3 Methoden

Reimann äußert sich nicht sehr ausführlich zu den Methoden der Vermittlung, mit denen die Beratungskompetenz an die Lehrer weitergegeben werden soll. Auch der Vorgang der Beratung wird weniger durch ein allgemeines Ablaufmodell dargestellt, als in zahlreichen Fallschilderungen anschaulich gemacht. Entscheidend sind für den Beratungsprozess jedoch vier allgemeine Prinzipien

- „Beratung kann nur erfolgreich sein, wenn sich beide, nämlich die Ratsuchende und die Beratende, freiwillig in die Beratungssituation begeben. [...]
- Ratsuchende und Berater sind in gewisser Hinsicht gleichwertige Partner in der Beratung. Der Ratsuchende verfügt über die Inhalte der Arbeit und bestimmt die Arbeitsfolge. Der Berater verfügt über die Methoden und ihren theoretischen Hintergrund [...].
- Das ‚Setting‘, also die Bedingungen der Beratung wie Ort, Zeit usw. sind Verhandlungssache. [...]
- Beratungsergebnisse können niemandem aufgezwungen werden. [...]“ (Reimann 1997, 74f).

Diese Prinzipien entsprechen erwartungsgemäß dem individualpsychologischen Beratungskonzept. Sie spielen hier eine besondere Rolle und sind theoretisch begründete Voraussetzungen für den Beratungserfolg. Dem Aspekt der Freiwilligkeit wird hierbei herausragende Bedeutung zugesprochen. Ebenso wie sich der Berater freiwillig darauf einlässt, die Beratung durchzuführen, liegt es im Belieben des Klienten, dieses Angebot anzunehmen und nach eigenem Ermessen die Ergebnisse der Beratung umzusetzen.

Innerhalb solcherart durchgeführter Beratungen wird angestrebt, Gründe für Lernprobleme angemessen zu bearbeiten. Zu dieser Bearbeitung gehören drei Elemente:

- „Aufdeckung“ (ebd., 61), worunter die Individualpsychologie die Explizierung der Gründe versteht, die ein Lernproblem oder einen Lernwiderstand aus der Perspektive des Klienten heraus sinnvoll erscheinen lassen (vgl. 4.3.3).
- „Ermutigung als wichtigste Methode erfolgreicher Beratung“ (ebd., 72) ist eine Komponente, die sich bereits bei der Arbeit mit Erwachsenen als wesentlich erwiesen hat.

- Die Notwendigkeit, Informationen über die Ziele des eigenen Handelns zu gewinnen (vgl. ebd., 76), ergibt sich als Konsequenz von Aufdeckung und Ermutigung. Sind einerseits verborgene Gründe über die eigenen Lernprobleme aufgedeckt und ist andererseits ein motivierendes und ermutigendes Klima zur Veränderung der Situation geschaffen, so können diese vor dem Hintergrund der Entwicklung und Bewusstwerdung der eigenen Ziele in konkrete und angemessene Handlungen umgesetzt werden.

5.1.3.4 Theoretischer Hintergrund

Wie bereits angesprochen stützt sich das Projekt „Prävention des Analphabetismus – Fortbildung von Grund- und Sonderschullehrerinnen“ auf die Individualpsychologie. Die theoretischen Grundlagen entsprechen damit im Wesentlichen den in Kap. 5.1.1 dargestellten.

5.1.3.5 Qualifizierung

Das Projekt richtete sich, wie schon aus dem Titel hervorgeht, an Lehrerinnen im Grund- und Sonderschulbereich. Es geht also hier, wie in den anderen dargestellten Projekten auch, nicht um die Etablierung einer zusätzlichen Profession des Lernberaters sondern um die Erweiterung der Kompetenz von Lehrerinnen in dieser Richtung, „Lernberatung ist [. . .] durchaus auch durch Lehrer/innen selbst sinnvoll und möglich. Die Lehrtätigkeit enthält ohnehin einen hohen Beratungsanteil“ (Reimann 1997, 71). Allerdings ist das Konzept der individualpsychologisch-pädagogischen Beratung zu anspruchsvoll, um nebenbei angeeignet zu werden. Anders als bei Bausteinen zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz und damit auch der Fähigkeit zur Beratung (wie sie z.B. bei Gordon zu finden sind), erfordert verantwortungsvolles Handeln unter diesen Umständen eine gründliche „Weiterbildung mit entsprechenden Persönlichkeitsanalysen und Lehrberatungen [. . .]. Die schulinterne Zusatzausbildung zum Beratungslehrer reicht nach unserer Erfahrung in der Regel nicht aus“ (ebd., 71). Dies gilt insbesondere deshalb, weil in der Beratung eine Annäherung an möglicherweise therapierelevante Aspekte stattfindet, mit denen der Berater überfordert sein könnte, besonders im Verlauf der „Aufdeckung“ (vgl. ebd., 42).

Neben den individualpsychologisch orientierten Aspekten der Beratungstätigkeit spielen – wie in anderen Konzepten – auch Grundfertigkeiten und Kompetenzen eine Rolle, die als allgemeine Voraussetzungen für Beratungsfähigkeit angesehen werden können. Reimann (1997, 72) nennt hier insbesondere die Habermas'schen Grundqualifikationen des Rollenhandelns, also Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz und Empathie (vgl. Habermas 1973).

5.1.4 Lernberatung für Berufsrückkehrerinnen: „Europool“

5.1.4.1 Grundlagen

Im Umfeld des „Europool-Projektes“ sind eine Vielzahl von Veröffentlichungen entstanden, sodass die einzelnen Aspekte dieses Projektes als außerordentlich gut dokumentiert gelten können. Die Hauptverantwortlichen haben es nicht nur ausführlich in einer Monografie (Kemper und Klein 1998) dargestellt, es gibt überdies auch eine Reihe von Fachaufsätzen, die sich dem Projekt widmen (z.B. Klein 1998, Kemper und Klein 1999) und das Projekt wurde in vielen der nachfolgenden Veröffentlichungen zur Lernberatung berücksichtigt (vgl. z.B. Siebert 2001b, 137ff, Fuchs-Brüninghoff 2000, 81) und mit dem Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ausgezeichnet. Umgesetzt wurde das Konzept in „zwei 14-monatigen Anpassungsqualifizierungen, eine als Vollzeit- und eine als Teilzeitmaßnahme mit jeweils 14 Frauen, die sich nach der Familienphase beruflich auf ein Tätigkeitsfeld im kaufmännischen Bereich vorbereiten und qualifizieren wollten“

(Kemper und Klein 1998, 62). Es handelt sich bei der Klientel des Projektes also um Berufsrückkehrerinnen; damit sind auch hier diejenigen angesprochen, die im Zuge des Richtungswechsels bei der staatlich geförderten Weiterbildung (vgl. Kap. 5.1.2) als neue Zielgruppe aktiver Arbeitsmarktpolitik an die Stelle der vorher geförderten, zumeist in Arbeit befindlichen Weiterbildungsteilnehmer getreten sind.

Der Begriff Lernberatung ist in dem Projekt sehr weit gefasst, gemeint ist nicht nur die Beratung im Lernprozess, sondern auch „zu begleiten, zu unterstützen und entsprechende Ressourcen zu schaffen“ (ebd., 64). Es zeigt sich auch hier, dass ein geschlossenes Praxisprojekt zu „Lernberatung“ oft nicht mit einem engen Beratungsverständnis auskommt, sondern erhebliche Teile des erwachsenpädagogischen Handelns zum Feld der Beratung ‚hinzudefinieren‘ muss. Ähnliches ist auch im „Modellversuch Lernberatung“ (Kap. 5.1.2) festzustellen. Die Autorinnen Kemper und Klein verstehen Lernberatung dementsprechend „als eine Konzeption beruflicher Erwachsenenbildung, die Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens aus der Sicht der organisierten Weiterbildung gibt“ (ebd., 75). Hiermit ist allerdings ein terminologisches Problem verbunden: Mit einem allzu weiten Lernberatungsbegriff verschwimmen die Grenzen zu anderen pädagogischen Tätigkeiten und es droht die Gefahr, das der Begriff lediglich als Etikett verwendet wird, um die Gesamtheit des Rollenwandels der Lehrenden zu bezeichnen, der im Rahmen des „Wandels der Lernkulturen“ (Arnold und Schüßler 1998, vgl. auch Kap. 2.2.2) diskutiert wird. Ein Indiz für den übermäßig weiten Gebrauch des Begriffs Lernberatung liefert auch die kritische Anmerkung von Harke (1999, 49), dass es überraschend sei, dass das Lernberatungsgespräch als ein Element des Konzeptes Lernberatung hier keine zentrale Stellung einnehme, wohingegen andere Interaktionsformen und Konzepte (wie Lernquellenpool und Lerntagebuch) eine größere Rolle einnehmen.

5.1.4.2 Ziele und Inhalte

Mit Lernberatung soll selbstgesteuertes Lernen begleitet werden. Es soll Erwachsenen die Gelegenheit gegeben werden, im Rahmen einer Weiterbildung nicht nach dem traditionellen Seminarkonzept mit Inhalten konfrontiert zu werden, sondern in höherem Maße selbst Verantwortung für die Gestaltung und den Erfolg ihres individuellen Lernprozesses zu übernehmen. Das Konzept „verfolgt im Kontext des selbstgesteuerten Lernens die Ziele der Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens“ (Kemper und Klein 1998, 63) und stellt damit das einzige hier vorgestellte Konzept dar, das sich direkt an die Lernenden wendet und lediglich Hinweise auf die mögliche Qualifizierung des Lehrpersonals zur Beratung gibt (vgl. ebd., 144ff). Das selbstgesteuerte Lernen soll wesentlich dadurch gefördert werden, dass seiner *Reflexion* ein großer Stellenwert beigemessen wird (ebd., 49ff). In diesem Rahmen sollen Fachkenntnisse vermittelt werden, es waren aber auch Ziele im Bereich der allgemeinen Kompetenzentwicklung, namentlich die „Förderung sozialer und personaler Kompetenzen“ (ebd., 50) gesetzt.

5.1.4.3 Methoden

Das Methodenarsenal des EUROPOOL-Projektes ist überaus reichhaltig. Im Rahmen der Gesamtkonzeption wurde zielgerichtet eine Vielzahl von Methoden ausgewählt, um nicht nur die fachliche Kompetenz der Lernenden zu erhöhen, sondern auch die weiteren angegebenen Ziele, insbesondere die Reflexion über den Lernprozess und die Übernahme von Verantwortung zu fördern. Diese Auswahl knüpft zum Teil an Erfahrungen an, die bei der Gestaltung selbstorganisierter Lernarrangements in verschiedenen Kontexten gemacht wurden. Das von den Autorinnen zuerst genannte methodische Element ist das Lerntagebuch. Vielversprechende Erfahrungen hiermit sind beispiels-

weise auch im Projekt SelMa (selbstgesteuertes Lernen im Mathematikunterricht) gemacht worden⁵. Kemper und Klein (1998, 82ff) verwendeten ein detailliert strukturiertes Ringbuch mit organisatorischen Hinweisen, Reflexionsseiten etc. Die Ergebnisse waren zum Teil privat, zum Teil wurden sie innerhalb bestimmter anderer Arbeitsformen (Lernkonferenz, Lernberatungsgespräch) eingesetzt. Anfängliche Widerstände wurden thematisiert und ausführlich behandelt. Insgesamt erwies sich das Lerntagebuch als sehr hilfreiches Instrument, die Arbeit damit gelang „in dem Maße, wie die DozentInnen und ProjektmitarbeiterInnen bereit sind, Reflexion als Voraussetzung und Ausgangspunkt selbstgesteuerten Lernens aktiv in ihre Unterrichtskonzeption und Lern-/Lehrgestaltung einzubinden“ (ebd., 96).

Eine weitere spezifische Methode war die Lernkonferenz. Sie wurde wöchentlich als verbindliches Treffen aller Teilnehmerinnen im EUROPOOL-Projekt durchgeführt und stellte für sie eine Möglichkeit zur Einflussnahme auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Maßnahme dar. Es erwies sich für die Teilnehmerinnen, dass die Lernkonferenz „in besonderer Weise ihre Einstellung zum Lernen beeinflusste und alte Deutungsmuster aufzubrechen vermochte: Lernen erlebten die Frauen als etwas, was sie in Organisation und inhaltlicher Schwerpunktsetzung mitsteuern konnten, als etwas, das Veränderungen hervorbringt und wo etwas in Gang gesetzt werden kann“ (ebd., 100). Bedeutungsvoll an der Lernkonferenz ist, dass sie trotz ihrer äußeren Ähnlichkeit zu „sozialpädagogischen Verfügungsstunden“ (ebd., 102) keine Defizitorientierung aufweist, wie sie in letzteren oft zu spüren ist (vgl. ebd.).

Die eigentlichen Lernressourcen wurden in einem sogenannten „Lernquellenpool“ (ebd., 121ff) zur Verfügung gestellt. Er ist in etwa mit dem „Medienmobil“ (siehe oben, Kap. 5.1.2) vergleichbar. Wie das Medienmobil enthält auch der Lernquellenpool neben fertigen Ressourcen wie Lehr- und Fachbüchern oder Computerprogrammen auch selbst hergestellte Quellen sowohl der Teilnehmenden als auch der Dozenten (vgl. ebd., 123). Der Lernquellenpool als eine Form der Materialsammlung stellt kein neues didaktisches Moment dar – die meisten Formen selbstgesteuerten Lernens greifen auf Materialsammlungen verschiedener Art zurück. Dennoch scheinen einige Merkmale hervorhebenswert:

- Durch die Integration sowohl allgemein verfügbarer Ressourcen als auch von den Lehrenden und von den Lernenden erstellter Materialien wird die Bedeutsamkeit der im Lernprozess erarbeiteten Produkte unmittelbar sichtbar gemacht. Es wird nicht zwischen professionellen und selbstgemachten Medien unterschieden, sondern alle Lernquellen werden individuell durch Auswahl daraufhin überprüft, ob sie an einem gegebenen Punkt für den Lernenden brauchbar sind.
- Kemper und Klein (1998, 127ff) weisen explizit darauf hin, dass die selbstgesteuerte Arbeit mit einem Lernquellenpool besondere Anforderungen an die Lernenden mit sich bringt. Dieser Hinweis wird im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lehr-Lern-Arrangements häufig gegeben (vgl. z.B. Will 1993, 5, Hollenstein 1994, 29, Arnold et al. 2001b, 18). Er spielt im Zusammenhang mit einigen der hier dargestellten Projekte eine besondere Rolle, insofern sie sich an Lernende mit eher ungünstigen biografischen und zum Teil auch kognitiven Voraussetzungen richten.
- Auch die veränderten Anforderungen an die *Lehrenden* werden ausführlich berücksichtigt (vgl. Kemper und Klein 1998, 129f, 141ff). Diese Veränderungen betreffen allerdings nicht nur die Arbeit mit dem Lernquellenpool sondern sind sowohl eine allgemeine Erscheinung bei der Implementierung selbstgesteuerten Lernens, als auch ein Merkmal von Lernberatungskonzepten, die zumindest eine Qualifizierung im Bereich der Beratung voraussetzen.

⁵ Die Ergebnisse sind Online dokumentiert, siehe http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/02b_dinsslakenproj2.htm.

Das vierte methodische Element besteht in „Feedback und Fachreflexion“ (Kemper und Klein 1998, 132). Das Feedback wird als regelmäßige, nicht sehr zeitaufwändige Form der Vergewisserung und Rückmeldung in den Lernprozess integriert. Manchmal folgt dem Feedback eine Aufarbeitung angesprochener Fragen und Probleme, dies ist allerdings nicht immer notwendig. Die Fachreflexion ist eine umfassendere Form der Bewertung abgeschlossener Lerneinheiten. Im EUROPOOL-Projekt wurde vereinbart, mindestens alle vier Wochen eine Fachreflexion durchzuführen, um in der Lerngruppe „subjektive Lernziele zu überprüfen, fachliche Lernentwicklungen zu erkennen, Lernerfolge, aber auch Lernschwierigkeiten festzuhalten“ (ebd., 136). Sie stellt also eine Verbindung von gruppenbezogener und individueller Evaluation des Lernprozesses dar. Auch dieser Aspekt wird in verschiedenen Beiträgen zum selbstgesteuerten Lernen betont, nicht zuletzt bereits in Knowles' Definition selbstgesteuerten Lernens (Knowles 1975, 18). Insgesamt ist ein reflexives Verhalten zum eigenen Lernprozess Bestandteil zahlreicher Konzepte im Umfeld des selbstgesteuerten Lernens (vgl. die Übersicht in Konrad und Wosnitza 1995, 7f).

5.1.4.4 Theoretischer Hintergrund

Dem Lernberatungskonzept im Rahmen des EUROPOOL-Projektes liegt – anders als etwa bei Fuchs-Brüninghoff und Reimann – kein geschlossenes Beratungsmodell zugrunde. Das hängt zweifellos damit zusammen, dass hier ein breiter Beratungsbegriff verwendet wird, der nicht mit *einem* geschlossenen Konzept verbunden werden kann. Dennoch sind bestimmte theoretische Präferenzen deutlich erkennbar. Es finden sich vor allem, wie auch im „Modellversuch Lernberatung“ (vgl. Kap. 5.1.2) Anknüpfungen an humanistische Theorien. Von Ruth Cohn (Kemper und Klein 1998, 54) wird die themenzentrierte Interaktion als Strukturmodell für Lernvorgänge übernommen⁶. Weiterhin wird auf zahlreiche andere pädagogische Konzepte Bezug genommen. Im Rahmen der im Projekt verfolgten *beruflichen* Qualifikation verweisen die Autorinnen auf das Schlüsselqualifikationsmodell von Mertens (vgl. ebd., 65). Wie in vielen anderen Beiträgen aus der Erwachsenenbildung wird außerdem an vielen Stellen auf den Diskurs zum selbstgesteuerten Lernen und zum lebenslangen Lernen (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998, 11ff, 20ff) Bezug genommen. Bemerkenswert sind Parallelen zur Debatte um den Wandel der Lernkulturen. So heißt es bei Arnold und Schüßler:

„Voraussetzung für ein solches ‚subsidiäres Lehrerhandeln‘ ist allerdings eine subjektorientierte Wende in der Didaktik, die nicht von den Lehr-Interventionen des Lehrenden, sondern von den Lern- und Aneignungsleistungen des Subjektes her entwickelt wird. Für sie könnte das Leitmotto lauten: ‚Denken vom Schüler her: Lernen statt Lehre‘“ (Arnold und Schüßler 1998, 123).

Eine ähnlich klingende Passage findet sich auch bei Kemper und Klein: Auch sie betonen die Rolle der *Lernenden* bei der Aneignung und verweisen die Lehrenden auf eine wichtige, gleichwohl aber eher unterstützende und reaktive Funktion.

„Lernprozesse werden nicht mehr primär aus dem Blickwinkel von Lehrhandlungen heraus betrachtet, sondern im Mittelpunkt stehen jetzt Lernhandlungen. Statt der Frage: Mit welchen Methoden kann ein Lehrender Wissen vermitteln, Kompetenzen fördern?, steht eher die Frage: Welche inneren und äußeren Bedingungen braucht ein/e LernendeR, damit er/sie sich Wissen erschließen, seine/ihre Kompetenzen erweitern kann?“ (Kemper und Klein 1998, 65)

⁶ Ein Bezug zum TZI-Modell Ruth Cohns besteht auch darin, dass eine der Autorinnen, Marita Kemper, selbst eine TZI-Ausbildung absolviert hat.

In beiden Passagen kommt eine gemeinsame Quelle beider Debatten zum Ausdruck, nämlich die Entwicklung der subjektorientierten Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993). Holzkamp wurde sowohl in der Diskussion um den Lernkulturwandel (vgl. z.B. Arnold und Schüßler 1998, 21ff) als auch im EUROPOOL-Projekt (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998, 52ff) rezipiert. Diese Grundlage wie auch die an vielen Stellen vorfindlichen Bezüge zum Konstruktivismus spielen in diesem Lernberatungsmodell eine entscheidende theoretische Rolle (vgl. auch Kap. 3).

Diese etwas ausführlichere Darstellung macht deutlich, wie vielfältig das Feld der theoretischen Vorarbeiten ist, an die Lernberatungsmodelle anknüpfen – obwohl hierbei kein bestimmtes Beratungsverständnis wie etwa das der Individualpsychologie oder der klientenzentrierten Beratung aufgegriffen wurde. Ein Modell von Lernberatung im weiteren Sinne muss demnach auf Erkenntnisse aus einem weiten Bereich pädagogischer Erfahrungen zurückgreifen, zumal es kaum umfassende Darstellungen einer Auffassung von Lernberatung gibt (die Veröffentlichungen von Harke, Dietrich, Kemper und Klein stellen hier bisher die Ausnahmen dar). Über diese Quellen hinaus greifen Kemper und Klein einige der Projekte und Modellversuche zum Thema Lernberatung auf, die auch hier beschrieben sind (vgl. Kemper und Klein 1998, 8ff).

5.1.4.5 Qualifizierung

Verglichen mit Konzeption und Verlauf von Lernberatung kommt der Aspekt der Qualifizierung von Lernberatern in der Darstellung des EUROPOOL-Projektes recht kurz. Das liegt vor allem daran, dass das Projekt – wie eingangs gesagt wurde – eine Weiterbildungsmaßnahme für Berufsrückkehrerinnen und kein pädagogisches Fortbildungskonzept darstellt. Fragen der Qualifizierung des Personals zur Lernberatung werden dementsprechend eher gestellt als beantwortet. So ist für die Autorinnen „derzeit noch offen, wie die mit der Lernberatungskonzeption einhergehenden Aufgaben personell zuzuordnen sind, welche als Anreicherung der Profession der Lehrenden zu betrachten sind, ob es, wie im EUROPOOL-Projekt, einer prozessbegleitenden, ‚koordinierenden Lernberaterin‘ bedarf oder ob Aufgabenstellungen von Lernberatung in das Tätigkeitsprofil *sozialpädagogischer Begleitung zu integrieren sind*“ (Kemper und Klein 1998, 146). Diese Fragen sind in anderen Projekten konkreter beantwortet worden, etwa im „Modellversuch Lernberatung“, wo die Befähigung zur Beratung gerade eine zu starke Aufsplitterung der Aufgaben auf pädagogisches Personal verhindern sollte, oder in der Alphabetisierungsarbeit, bei der eine gewisse Beratungstätigkeit durch die Lehrenden ebenfalls angestrebt wurde, wenngleich hierfür eine entsprechende Qualifizierung unbedingt vorausgesetzt wird. Auch Kemper und Klein machen deutlich, dass geklärt werden muss, wer in erwachsenenbildnerischen Maßnahmen für Beratungsaufgaben zuständig ist und dass hierfür gegebenenfalls auch eigene Qualifizierungen notwendig sind, denn „die Lernberatungskonzeption [...] stellt für die Lehrenden eine hohe Anforderung dar“ (ebd., 144).

Ein Grund dafür, dass diese Frage dennoch relativ vage behandelt wird, liegt zweifellos in der unklaren Verwendung des Beratungsbegriffes, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen werden soll.

5.1.4.6 Anmerkung zum verwendeten (Lern-)Beratungsbegriff

Es wurde bereits angesprochen, dass vielen der hier dargestellten Projekte ein eher weit gefasster Begriff von Lernberatung zu Grunde liegt. Das gilt auch für das hier beschriebene EUROPOOL-Projekt. Für die Autorinnen ist Beratung „die Beschreibung eines angereicherten Lehrbegriffes, der lehrendes pädagogisches Handeln mit seiner klassischen Funktion des Unterrichts / Unterweizens um die des Beratens erweitert und in dieser Verknüpfung den gesamten Lernprozess begleitet“ (Kemper und Klein 1998, 59). In diesem konkreten Fall ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Begriff (Lern-)Beratung in *unterschiedlichen* Bedeutungen verwendet wird, nämlich auch im Sinne eines

Beratungsgesprächs als „argumentativer Austausch um das Lernen“ (ebd., 60). Für diese Form des Gesprächs werden sechs spezifische Merkmale angegeben:

- „Es gibt einen Beratungsanlass, eine Fragestellung.
- Das Beratungsziel wird festgelegt.
- Die Situation wird diagnostiziert.
- Bearbeitungsmöglichkeiten werden antizipiert.
- Es folgt die Handlungsphase, also die ‚erprobende‘ Umsetzung der antizipierten Bearbeitungsmöglichkeit/en.
- Das Ergebnis der Handlungsphase wird überprüft und ggf. korrigiert“ (ebd.).

Die zweifache Bedeutung des Beratungsbegriffes, die hier deutlich wird, ist für viele Beiträge zum Begriff Lernberatung typisch. Man kann idealisierend von einer Beratung im engeren und einer Beratung im weiteren Sinne sprechen. Vermutlich ist diese Doppelbedeutung – einerseits als Beschreibung des komplexen Gesamtrepertoires der Handlungen von Lehrenden und andererseits als konkrete Maßnahme in Form eines Gesprächs – auch der Grund dafür, das Harke (1999, 49) die Unterbewertung des Beratungsgesprächs innerhalb der Darstellung von Kemper und Klein bemängelte (s.o.).

5.1.5 Lernberatung als Teil der Berufsberatung: „Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung“

5.1.5.1 Ziele und Inhalte

Die Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung (AIOBP) nimmt innerhalb der hier diskutierten Beiträge zur Lernberatung in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Von den dargestellten Konzepten bildet sie den einzigen *internationalen* Praxisbeitrag (die Mitglieder der AIOBP kommen aus ca. 60 Ländern, Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung 2002b). Entsprechend der internationalen Ausrichtung und der in verschiedenen Ländern unterschiedlich geregelten Aufgabenverteilung bezüglich Beratung befasst sie sich gleichermaßen mit schulischer und beruflicher Beratung (in Deutschland werden diese beiden Bereiche schon aus Gründen des Kulturföderalismus deutlich voneinander getrennt, vgl. Münch 2002, 26ff). Die Darstellung der AIOBP soll zum einen einen Einblick in die internationale Diskussion geben, zum anderen bezieht sie eine Zwischenposition zwischen den oben dargestellten psychologischen und persönlichkeitsorientierten Konzepten einerseits und der Weiterbildungsberatung andererseits. Ihre Ziele formuliert sie in der „Erklärung zum Auftrag der IVSBB“ (ebd.) wie folgt:

„Im Hinblick auf persönliche Wahlsituationen und Entscheidungen über Bildungswege und Berufe ist es die Zielsetzung von Bildungs- und Berufsberatung, dabei zu helfen, dass

- Schüler, Studierende und Erwachsene sich selbst verstehen und wertschätzen;
- Schüler, Studierende und Erwachsene angemessene Beziehungen zu anderen entwickeln können;
- Schüler, Studierende und Erwachsene angemessene Bildungs-, Berufs- und Ausbildungspläne entwickeln;

- Schüler, Studierende und Erwachsene berufliche Alternativen erkunden;
- Menschen jeden Alters die Anforderungen der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes bewältigen und sich erfolgreich integrieren können.“

5.1.5.2 Methoden und theoretischer Hintergrund

Methodisch hebt sich die Arbeit der AIOSP ebenfalls von den anderen hier dargestellten Konzepten ab. Ihre Ziele liegen weder in der Fortbildung von Lehrpersonal noch in der Beratung der Lernenden, sondern in der Schaffung von Strukturen, die diese beiden Ziele ermöglichen. Deshalb tritt die AIOSP mit den Mitteln einer internationalen Nichtregierungsorganisation auf, veranstaltet also Konferenzen, koordiniert Tätigkeiten im durch die „gemeinsame Erklärung“ vorgegebenen Bereich und nimmt Einfluss auf Regierungen und Institutionen.

Die Bildungs- und Berufsberatung der AIOSP stützt sich nicht auf ein bestimmtes theoretisches Beratungskonzept und nimmt auch nicht Bezug auf bestimmte erwachsenenpädagogische Debatten. Als eine Art Meta-Konzept ist diese Offenheit zweifellos erforderlich, um die Umsetzung der Ziele innerhalb konkreter nationaler und kultureller Rahmenbedingungen nicht zu behindern. Um jedoch einer Beliebigkeit vorzubeugen, die hieraus entstehen könnte, werden nicht nur konkrete Ziele formuliert, sondern die AIOSP hat überdies 1995 ein detailliertes Dokument ethischer Standards der Beratung verabschiedet (Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung 2002a).

5.1.5.3 Qualifizierung

Die AIOSP „setzt sich weltweit ein für die Bereitstellung von Bildungs- und Berufsberatungsdiensten, die eine hohe Qualität aufweisen, die von kompetenten und anerkannten professionellen Beratern angeboten werden, und die so organisiert und gestaltet sind, dass sie die individuellen Wahlsituationen und Entscheidungen von Menschen jeden Alters unterstützen, die mit den Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarktes und ihres Arbeitsplatzes konfrontiert sind bzw. sich auf den ersten Einstieg in die Arbeitswelt vorbereiten“ (Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung 2002a, Präambel). Obwohl kein Zweifel darüber besteht, dass derartige Beratungsdienste einer professionellen Ausbildung bedürfen, stellt sich für die AIOSP aus ihrer internationalen Perspektive heraus die besondere Anforderung, verschiedensten Ansprüchen der Mitgliedsländer gerecht zu werden. Dazu zählen zum Beispiel die unterschiedliche Verankerung der Felder Schul- und Berufsberatung im Institutionengefüge, unterschiedliche professionspolitische Zuständigkeiten (etwa die Funktion von Sozialarbeitern im Verhältnis zu Psychologen) und auch bestimmte wissenschaftliche Strömungen (beispielsweise im Bereich der Psychologie die unterschiedliche Dominanz psychologischer Leitmodelle). Unter diesen Umständen müssen die Empfehlungen zur Qualifizierung eher allgemein bleiben. Für Beratung wird eine professionellen Standards entsprechende Ausbildung empfohlen. Um hierfür auch international konsensfähige Standards zu formulieren, empfiehlt die AIOSP die Einsetzung eines Standardisierungskomitees; hierüber liegen allerdings gegenwärtig noch keine Ergebnisse vor.

5.2 Definitiorische Abgrenzung

Die Darstellung der erwachsenenpädagogischen Beiträge zur Lernberatung haben nicht nur eine Reihe praktisch bedeutsamer Aspekte aufgezeigt, sie haben auch deutlich gemacht, dass der Lernberatungsbegriff je nach Zusammenhang sehr unterschiedlich verwendet wird. Dies scheint für die Beschreibung praktischer Vorhaben naheliegend und angemessen, sie verwenden den Begriff Lernberatung als einigende Kategorie für unterschiedliche (vor allem didaktische) Zugänge; jedoch wäre

aus den Konzepten heraus nicht unbedingt begründbar, warum nicht beispielsweise von ‚Lernbegleitung‘, ‚Unterstützung‘ oder Ähnlichem gesprochen wird. Deshalb bedarf der Lernberatungsbegriff einer weiteren Konkretisierung, die vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Praxis, der (nicht sehr zahlreichen) theoretischen Beiträge (vgl. insbes. Siebert 2001b) und der oben dargestellten außerwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Beratungskonzepte geschieht.

Als Ausgangspunkt hierfür soll eine öfter zitierte Äußerung Enno Schmitz⁷ dienen, der sowohl Beratung als auch Therapie zu erwachsenenpädagogischem Handeln in Beziehung setzte und nach dessen Auffassung man

„eine Unterscheidung zwischen Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung a priori gar nicht treffen kann; denn das, was ein Therapeut, ein Berater oder ein Erwachsenenpädagoge praktisch tut, enthält in jedem Fall Elemente therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. Unterschiede ergeben sich lediglich dadurch, dass in den einzelnen Typen intervenierenden Handelns eines dieser Elemente überwiegt“ (Schmitz 1983, 61).

Diese Feststellung erscheint auf den ersten Blick ebenso zutreffend wie unbefriedigend. Allerdings finden sich bei näherem Hinsehen doch zwei Ansatzpunkte für eine konkretisierende Unterscheidung. Zum einen das von ihm selbst angesprochene Kriterium des Ausmaßes: Selbst wenn beispielsweise in einer Weiterbildung im kaufmännischen Bereich *auch* allgemeine Beratungsinhalte vorkommen, wird man diese dennoch widerspruchsfrei der Erwachsenenbildung zuordnen; ebenso würde eine Psychotherapie, in deren Rahmen beispielsweise auch therapiefremde Sachinhalte angesprochen würden, deshalb nicht als Erwachsenenbildungsmaßnahme aufgefasst. Zum anderen stellt Schmitz fest, dass die Entscheidung nicht *a priori* getroffen werden könne, was impliziert, dass ein Urteil im Rückblick durchaus möglich ist. Schmitz⁷ These verweist – ebenso wie die Ausführungen zum personenzentrierten Ansatz (vgl. Kap. 4.3.1) – auf die strukturelle Ähnlichkeit zwischen Beratung, Therapie und pädagogischem Handeln. Sie scheint jedoch auch ein programmatisches Moment aufzuweisen, wenn man bedenkt, dass es gerade in der fortdauernden Reaktion auf die „Realistische Wendung“ (Roth 1962), die einen nachhaltigen „Paradigmenwechsel in der Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung“ (Olbrich 2001, 354) bedeutete, immer wieder notwendig erschien, den individuell persönlichkeitsbildenden Gehalt der Erwachsenenbildung zu betonen (vgl. auch Mollenhauer und Müller 1965, 34), aber auch präzise zwischen den Dimensionen „subjektive Identität, Gruppenkonsens und Wahrheit“ (Schmitz 1983, 65)⁷ zu unterscheiden. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass es auch weitere intersubjektiv nachvollziehbare Unterscheidungsmerkmale gibt, die Lernberatung von anderen ähnlichen Handlungsformen abgrenzen. Im Folgenden soll ausführlicher auf Möglichkeiten der Unterscheidung von Lernberatung und Therapie eingegangen werden.

5.2.1 Lernberatung und Psychotherapie

Die Abgrenzung zwischen (pädagogischer) Beratung und Psychotherapie spielt in der Diskussion eine große Rolle. Das mag nicht zuletzt daran liegen, dass therapeutische Interventionen durch das Psychotherapeutengesetz von 1998 einer relativ strengen juristischen Kontrolle unterliegen. Dabei vertritt das Gesetz ein dezidiert krankheitsorientiertes Verständnis:

⁷ Schmitz spricht hier von „Ebenen der Begründung lebenspraktischer Entscheidungen“ (Schmitz 1983, 65), die zu „Themen zu den Interaktionsstrukturen intervenierenden Handelns“ (ebd., 68) werden. Als solche nennt er Moral, Identität und Wahrheit. Sie tauchen sowohl in Therapie als auch in Beratung und Erwachsenenbildung auf, allerdings mit je unterschiedlichen Schwerpunkten.

„Ausübung von Psychotherapie im Sinne dieses Gesetzes ist jede mittels wissenschaftlich anerkannter psychotherapeutischer Verfahren vorgenommene Tätigkeit zur Feststellung, Heilung oder Linderung von Störungen mit Krankheitswert, bei denen Psychotherapie indiziert ist. Im Rahmen einer psychotherapeutischen Behandlung ist eine somatische Abklärung herbeizuführen. Zur Ausübung von Psychotherapie gehören nicht psychologische Tätigkeiten, die die Aufarbeitung und Überwindung sozialer Konflikte oder sonstige Zwecke außerhalb der Heilkunde zum Gegenstand haben.“ (PsychThG, § 1, Abs. 3).

Pädagogische Arbeit, die sich mit „Störungen mit Krankheitswert“ auseinandersetzt, steht also immer in der Gefahr, in den rechtlich geschützten Bereich der Psychotherapie vorzudringen. Gleichzeitig ist jedoch offensichtlich, dass Therapie und pädagogische Arbeit mitunter gemeinsame Anliegen haben, zumal wenn es um Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung geht, bei denen der „Krankheitswert“ oder die Frage, ob „Psychotherapie indiziert ist“, oft nicht befriedigend geklärt werden können. Auch die Praxisbeispiele der vorangehenden Abschnitte haben gezeigt, dass bei Lernberatung Themen in den Blick geraten können, die auch als Gegenstände eines psychotherapeutischen Gesprächs nicht ungewöhnlich wären. Besonders deutlich wurde dies bei den Beratungsthemen aus der Alphabetisierungsarbeit, aber auch im EUROPOOL-Projekt sollte nicht nur allgemein die Einstellung zum Lernen bearbeitet werden, es ging auch um die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und die Transformation von Deutungsmustern – nicht nur in Bezug auf das Thema Lernen. Dem juristisch begründbaren Bedürfnis nach Abgrenzung steht also eine Praxis gegenüber, die – wie eingangs schon angedeutet – kaum eine präzise Unterscheidung zwischen Therapie und (Lern-)Beratung erwarten lässt. Dementsprechend siedeln manche Autoren pädagogische Beratung und Psychotherapie auf zwei Seiten eines Kontinuums an. So besteht auch für Huschke-Rhein ein fließender Übergang von Erziehung über Beratung bis zur Therapie. *„Ich habe in verschiedenen Veröffentlichungen das Leitmotiv herausgehoben: Erziehung und Beratung / Therapie liegen auf dem selben Kontinuum, nur an möglicherweise und gelegentlich unterschiedlichen Orten. Die Aufgabe der Erziehung ist darum im Prinzip keine andere als die der Beratung und der Therapie“* (Huschke-Rhein 1998, 90). An dieser Stelle wird die Beratung als eher therapeutisches Handeln der Erziehung gegenübergestellt (wenngleich sich beide der gleichen Aufgaben widmen). Damit wird implizit an therapeutische Beratungsansätze angeknüpft, etwa den klientenzentrierten Ansatz von Rogers. Humanistische Konzepte erweisen sich hier besonders dann als hilfreich, wenn es um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Berater und Klient geht (vgl. ebd., 50ff).

Die humanistische Psychologie und Pädagogik bildet jedoch nur die kleinere der beiden Hauptquellen, aus denen sich Huschke-Rheins Konzept einer „Pädagogik als Beratungswissenschaft“ speist. Die wichtigste Grundlage seiner Argumentation bildet der systemisch-konstruktivistische Ansatz einschließlich der systemischen Therapie. Er wird ebenso wie der klientenzentrierte Ansatz zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Klient und Berater herangezogen, welches „nach systemischer Rekonstruktion in wesentlichen Punkten exemplarisch für das sogenannte ‚pädagogische Verhältnis‘ (Nohl)“ (ebd., 86) ist. Darüber hinaus legitimiert er aber auch die Verwischung der Grenze zwischen pädagogischer Intervention und Therapie, die für Huschke-Rhein darin besteht, Krankes von Gesundem begrifflich zu separieren und dem vermeintlich Kranken Therapie, dem Gesunden gegebenenfalls Erziehung angedeihen zu lassen. „Nur ein antiquierter Erziehungsbegriff müsste dies trennen. Da gäbe es einen Bereich ‚normaler‘ Erziehung und davon getrennt die kurativen Tätigkeiten angesichts von Pathologie: Die Hilfe für das ‚Nicht-Normale‘, Abweichende, Kranke. Mit Nachdruck vertritt der Systemansatz hier eine Gegenposition, die aus den Erfahrungen der systemischen Therapie und Beratung, aber auch aus seinen wissenschaftlichen Grundsätzen folgt: *Krankheiten, Symptome, seelische Defekte und Defizite, Abweichungen usw. sind nach systemischer Auffassung jeweils gleichermaßen (!) das Konstrukt aus zwei scheinbar gegensätzlichen*

Größen: *Der Selbstorganisationsfähigkeit und den Systemkontexten*“ (ebd., 29). Damit erweist sich allerdings auch, dass die Dichotomie krank / gesund wenig geeignet ist, als Unterscheidungsmerkmal zwischen pädagogischer Beratung und Psychotherapie zu fungieren.

Sucht man dennoch nach Kriterien der Unterscheidung, so scheint es unter diesen Umständen aussichtsreicher, nicht ein einzelnes ‚Alleinstellungsmerkmal‘ zu ermitteln, sondern einen Merkmalkatalog zu formulieren. Keines seiner Merkmale gilt für sich allein genommen *nur* für Lernberatung oder *nur* für Therapie und doch ermöglichen sie zusammen betrachtet eine Unterscheidung. Ein derartiger Katalog könnte, in Anlehnung an Alterhoff (1983, 23ff), etwa folgende Merkmale enthalten:

- das Ausmaß der Schwierigkeiten, die Gegenstand der Intervention sind
- die Bedeutung der Vermittlung *sachlicher* Informationen innerhalb der Interaktion
- die Intensität der Beziehung zwischen Berater und Klient
- die Anzahl und Regelmäßigkeit der Sitzungen
- die Bindung an eine (therapeutische) Schule (z.B. systemische Therapie, Verhaltenstherapie, Psychoanalyse)

Die Frage nach dem *Ausmaß der Schwierigkeiten* weist eine gewisse Nähe zur Unterscheidung krank / gesund auf (im Psychotherapeutengesetz wird sie durch den Begriff „Krankheitswert“ angesprochen). Die Sachlagen, die zum Gegenstand von Lernberatung werden, sind zumindest mit dem Thema Lernen verknüpft, d.h. auch wenn Themen zur Sprache kommen, die weit über die Gestaltung und Beeinflussung von Lernprozessen hinaus gehen, sind diese doch Ausgangs- und Orientierungspunkt der Beratung. Das lässt sich am Beispiel der Alphabetisierung recht gut nachvollziehen. Gerade hier finden sich zwar Beratungsinhalte, die weit in die allgemeine Lebenssituation der Klienten hineingreifen, sie werden jedoch über das Thema Lernen (in diesem Falle Lernen der Schriftsprache) erschlossen und auch nur in dem Umfang bearbeitet, in dem sie für das Lernen relevant sind. Darüber hinausgehende Interventionen überfordern das pädagogische Personal und sind auch nicht durch den Auftrag gedeckt, den dieses gegenüber dem Klienten hat. Das Ausmaß der Schwierigkeiten ist also immer durch das Lernproblem bestimmt, nicht durch Probleme, die diesem möglicherweise zugrunde liegen.⁸ Als Folgerung daraus ergibt sich, dass persönliche Schwierigkeiten, denen das Lernproblem als *Symptom* zuzuordnen ist, kaum im Rahmen von Lernberatung bearbeitet werden können, sofern sie in ihrem Ausmaß über das Lernproblem hinaus gehen. Damit ist – analog zu dem Unterscheidungskriterium ‚Schwierigkeit‘ lediglich ein Bestimmungsmerkmal für eine defizitorientierte Sicht von Lernberatung gegeben. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung spricht dementsprechend von „Lernproblembearbeitung“, die er definiert als „Unterstützung bei der Bewältigung der Probleme [...], die sich im Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung ergeben“ (BIBB-Hauptausschuss 1994, 223). Im Rahmen einer weniger defizitorientierten Sichtweise lässt sich das Kriterium nur begrenzt anwenden, allerdings ist eine Bestimmung des Begriffs Psychotherapie auch unabhängig von der Abgrenzung zur Lernberatung im Rahmen einer solchen Sichtweise nicht ganz einfach, wie etwa die Ausführungen zu den humanistischen Ansätzen gezeigt haben⁹. Ungelöst ist an dieser Stelle noch die Frage, wie es einem Lehrenden möglich

⁸ Ein Beispiel soll dieses Kriterium verdeutlichen: Angenommen, ein Klient weist eine Angststörung auf, die ihn neben anderem auch beim Lernen beeinträchtigt. Lernberatung, die diese Angststörung ignoriert, greift zu kurz. Wenn aber in der Beratung ein Weg gefunden wird, dass die Angststörung das Lernen nicht mehr wesentlich negativ beeinflusst, so spielt sie im Rahmen der Lernberatung weiter keine Rolle mehr, auch wenn sie den Klienten in anderen Bereichen als dem Lernen nach wie vor beeinträchtigt.

⁹ Eine ressourcenorientierte Sicht bringt zweifellos im Rahmen eines therapeutischen *Prozesses* oder auch im Rahmen von Lernberatung einige Vorteile mit sich. Es scheint aber, dass sie für eine *theoretische* Beschreibung dieser Interaktionen weniger geeignet ist.

sein soll, überhaupt zu erkennen, ob es sich bei einem Lernproblem um ein Symptom eines zugrundeliegenden, schwerer wiegenden psychischen Problems handelt. Hier ist ein Aspekt angesprochen, der für die Qualifizierung zu Lernberatung im Speziellen, aber auch allgemein für die Ausbildung pädagogischen Personals, eine Rolle spielen sollte.

Der bewusste Umgang mit der Grenze zwischen Lernberatung und Psychotherapie soll Erwachsenenpädagogen also davor schützen, ihren Auftrag zu sehr auszuweiten und „Störungen mit Krankheitswert“ einem pädagogischen Zugriff zu unterwerfen, wo psychotherapeutische Hilfe angezeigt wäre. Allerdings muss diese oft formulierte Mahnung auch um die Warnung vor der gegenteiligen und aus der Perspektive des Klienten nicht minder schwer wiegenden Gefahr ergänzt werden. Denn mitunter führt die Einschätzung des Klienten als therapiebedürftig auch zu verfrühten Konsequenzen, dann nämlich, wenn der Berater sich angesichts einer akuten Krise beim Klienten (die auch unabhängig von Beratung auftreten kann) überfordert sieht, und seine Unsicherheit bezüglich geeigneter Maßnahmen durch das Leugnen der Zuständigkeit rationalisiert, vergleichbar einem Laien, der erste Hilfe verweigert, in der Hoffnung, statt dessen möge ein Arzt eingreifen. „Zwar trifft es zu, dass ausgebildete Therapeutinnen mehr Training und Routine im Umgang mit Krisen mitbringen als ein durchschnittlich ausgerüsteter Coach. Trotzdem ist die Krisenintervention in fast allen Fällen der Beratung mit Nichtpatienten Aufgabe der Beratung. Eine Überweisung an eine Therapeutin wäre hier ein Kunstfehler, weil die Klientin dies als Beziehungsbedrohung empfinden und sie noch stärker in die Selbstverunsicherung hineinführen könnte“ (Kündig 2003, 15).

Auf die Bedeutung der *Vermittlung sachlicher Informationen* weist neben anderen Faulstich hin, indem er die Frage stellt,

„was die besondere Leistung des Personals in der Erwachsenenbildung ist und wie sich diese unterscheidet vom Heilen und Helfen durch Ärzte und Therapeuten. In vom Therapiekontext her entstandenen Professionskonzepten, die vor allem ausgehend von Oevermanns Begrifflichkeit der ‚stellvertretenden Deutung‘ in der Diskussion um die Erwachsenenbildung rezipiert worden sind, wird die Dimension der Inhalte unterschlagen. Der Begriff der stellvertretenden Deutung suggeriert – wie Stichweh hervorhebt – ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klienten, während ‚Vermittlung‘ eine Dreistelligkeit der Beziehung und damit die intermediäre Position des Professionellen deutlicher hervortreten lässt“ (Faulstich 1999, 194).

Diese Beschreibung lässt sich auch auf Lernberatung anwenden. Mit ihr wird nicht nur ein generelles Merkmal des erwachsenenpädagogischen Verhältnisses beschrieben¹⁰, sie leistet auch eine nicht defizitorientierte Ergänzung zur Bestimmung von Lernberatung. Denn wie oben bereits angesprochen wurde, bezieht sich Lernberatung immer auf das Thema Lernen. Dementsprechend dreht sie sich um Inhalte, die sich hieraus ableiten (das Lernen muss freilich nicht immer selbst Inhalt der Beratung sein). Zwar können sich im Verlauf der Lernberatung immer wieder Situationen ergeben, in denen scheinbar die Inhalte aus dem Blick geraten, aber sie stellen doch, anders als in vielen therapeutischen Gesprächen, immer einen latenten Bezugspunkt dar (vgl. auch Posse 1998, 6). Beispielsweise geht es in den Gesprächen, die in der Darstellung des EUROPOOL-Projektes geschildert werden, zu einem großen Teil um die Reflexion des eigenen Lernens, der Fortschritte, Hemmnisse und Entwicklungen. Im Modellversuch Lernberatung soll unter anderem die Lernproblemdiagnose als Kompetenz der Lehrenden entwickelt werden, die ebenfalls zum Inhalt von Beratungsgesprächen werden kann. Zwar spielen bei der Lernberatung auch andere Aspekte eine Rolle (im Zusammenhang mit dem individualpsychologischen Ansatz wurde verschiedentlich die Bedeutung von Ermutigung erwähnt), jedoch sind dies Aspekte, die die sachliche Auseinandersetzung begleiten und unterstützen,

¹⁰ Die Bedeutung des Inhalts in pädagogischen Prozessen drückt sich besonders deutlich in Kades Vorschlag aus, das Erziehungssystem durch die Leitdifferenz „vermittelbar / nicht vermittelbar“ (Kade 1997) zu beschreiben.

nicht ersetzen.

Ein weiteres Kriterium ist die *Art und Intensität der Beziehung zwischen Berater und Klient*. Hier ließen sich zunächst eine Reihe institutioneller Merkmale ansprechen, die Lernberatung von Psychotherapie unterscheiden, die aber vor allem standesrechtlich und institutionengeschichtlich begründet sind und damit in der Gefahr stehen, eher eine historische bzw. juristische Realität wiederzugeben, als die gegenwärtig praktisch vorfindbare (vgl. auch Schmitz 1983, 60). Aussichtsreicher erscheint also eine analytische Beschreibung des Unterschiedes, für die sowohl das *Mandat* der Beratung als auch die *Beratungssprache* in Betracht kommen. Lernberatung erfolgt im Rahmen eines expliziten oder impliziten Auftrages durch den Klienten, wodurch sie sich im Übrigen nicht nur von manchen Formen der Psychotherapie unterscheidet, sondern auch von zahlreichen anderen pädagogischen Arrangements: „Der Berater empfängt ‚seine‘ pädagogische Legitimation einzig und allein vom Ratsuchenden. Er ist ausschließlich zu dem befugt, was dieser ihm einräumt“ (Mollenhauer und Müller 1965, 35). Seit Mollenhauers Ausführungen hat sich das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden erheblich gewandelt, sodass die Legitimation auch anderer pädagogischer Handlungen durchaus differenzierter erfolgen kann. Festzuhalten bleibt aber, dass der Beratung eine eigene Stellung auch gegenüber der Psychotherapie zugesprochen wird. Auch andere Autoren argumentieren in diese Richtung – Beratung solle „dem Imperialismus von Psychologie und Psychotherapie widerstehen. Beratung ist eine Praxis eigener Art und sollte sich bemühen, eine schwache Schwester der Therapie zu sein“ (Peavy 2000, 80, Ü.d.A.). Mit Bezug auf die sehr starke methodisch/didaktische Orientierung bestimmter erwachsenenpädagogischer Lernberatungskonzepte (insbesondere im Modellversuch Lernberatung, aber auch im EUROPOOL-Projekt) ließe sich ergänzen, dass auch Lernberatung eine Praxis eigener Art ist, die nicht zu einem minderen Bestandteil der Unterrichtsmethodik herabgestuft werden sollte.

Das besondere Verhältnis zwischen Klient und Berater in Beratungssituationen, wie es im Rahmen etwa des EUROPOOL-Projektes oder den Alphabetisierungsprojekten angestrebt war, drückt sich in der Sprechsituation aus. Auf subtile, aber zweifellos bedeutende Weise unterscheidet sich diese von psychotherapeutischen Interventionen, denn eine „prinzipielle gegenseitige Unterstellung von Zurechnungsfähigkeit, Intentionalitätserwartungen und Legitimitätsunterstellungen [die Beratung kennzeichnet] entfällt beim therapeutischen Diskurs“ (Wilkiewicz 1983, 29). Diese Unterscheidung taugt vermutlich nur wenig zur deskriptiven Grenzziehung zwischen Lernberatungs- und therapeutischen Gesprächen, sie kann aber einen wichtigen Gradmesser für den Beratenden selbst darstellen, um mehr Sicherheit dahingehend zu gewinnen, wo er seine Rolle und seinen Auftrag als Berater verlässt und in den therapeutischen Bereich eintritt.

Mit der Intensität der Beziehung hängt schließlich auch die Frage nach *Dauer und Regelmäßigkeit* zusammen. Die Lernberatungskonzepte, die hier vorgestellt wurden, weisen allerdings in dieser Hinsicht eine äußerliche Nähe zur Psychotherapie auf, die dieses Kriterium als Unterscheidungsmerkmal wenig geeignet erscheinen lässt. So wurde im EUROPOOL-Projekt betont, dass bestimmte Beratungsaktivitäten regelmäßig stattfinden sollen und die Maßnahme war insgesamt auf einen Zeitraum angelegt, der auch für eine Psychotherapie denkbar wäre, zumal die Dauer von Psychotherapien bei verschiedenen Verfahren sehr stark schwankt (vgl. Grawe et al. 1994, 696ff). Geht man allerdings davon aus, dass Lernberatung einen Lernprozess begleitet, so können der Aufwände für den Lernprozess insgesamt und der Aufwand für die Beratung zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden. Unabhängig davon, ob der Lernprozess in einer organisierten Maßnahme stattfindet oder nicht, erscheint Lernberatung hier als ein nicht dominierender Anteil, der sich zudem oft situativ oder als optionales Angebot für Teilnehmende ergibt.

Die *Bindung an therapeutische Schulen* ist ein weiteres Unterscheidungskriterium, das sich allerdings in einem komplexen Verhältnis zwischen juristischer, qualifizierungspraktischer und therapeutisch-praktischer Arbeit bewegt. Das Psychotherapeutengesetz verlangt von Praktizierenden eine Ausbildung in einem wissenschaftlich anerkannten Therapieverfahren (PsychThG § 5f). Die

wissenschaftliche Anerkennung beurteilt in Zweifelsfällen der ‚wissenschaftliche Beirat Psychotherapie‘¹¹, der aus Psychotherapeuten gebildet wird (Art. 11). Innerhalb dieses Beirates wird über die Anerkennung der Weiterbildungen gemäß § 6 PsychThG verfahrensbezogen geurteilt, so gibt es beispielsweise ein „Gutachten zur systemischen Psychotherapie als wissenschaftliches Behandlungsverfahren“ (Wissenschaftlicher Beirat Psychotherapie 1999) sowie zu weiteren Therapieverfahren. Hierdurch wie auch durch die Dominanz bestimmter Schulen in der wissenschaftlichen Psychologie (vgl. Grawe et al. 1994, 692f) wird juristisch und ausbildungsbezogen ein *Nebeneinander* bestimmter Schulen bzw. Verfahren stabilisiert. In der Praxis hingegen ist die Rückbeziehung therapeutischer Interventionen auf eine Schule nicht immer einfach, „häufig deckt sich die therapeutische Praxis nicht genau mit den Theorien, die sie erklären sollen“ (Redlich und Freedman 1976, 402). Auch erweist sich, dass neben den schulmäßigen Verfahren in wirksamen Psychotherapien eine Reihe von Faktoren wesentlich erfolgsbestimmend sind, die nicht einer bestimmten Schule zugeordnet werden können oder zumindest auch im Zusammenhang mit anderen Verfahren aussichtsreich erscheinen (vgl. Grawe et al. 1994, 750f). Der übergreifende Ansatz, der in der Psychotherapie höchstens ein randständiges Dasein fristet (vor allem in integrativ angelegten Konzepten wie dem neurolinguistischen Programmieren oder in neueren Verfahren, die auch auf Bestandteile älterer Therapiemodelle aufbauen), ist demgegenüber in den Lernberatungsansätzen viel häufiger zu finden. Auffällig ist insbesondere die Theorienvielfalt im Modellversuch Lernberatung. Eine Ausnahme stellen hingegen die Alphabetisierungsansätze dar, die sich stark auf das Modell der Individualpsychologie stützen. Es ist aber festzuhalten, dass in der pädagogischen Beratung allgemein und speziell in der Lernberatung kein *Nebeneinander* konkurrierender theoretischer Grundpositionen bezüglich der Beratungstheorie besteht, sondern dass sie sich im Allgemeinen aus verschiedenen theoretischen und vor allem methodischen Ansätzen speisen, die als Quellen gleichwertig behandelt werden; der im Zusammenhang mit der sozialen Arbeit verwendete Begriff des ‚pragmatischen Eklektizismus‘ (siehe S. 90) trifft also auch hier zu.¹²

5.2.2 Weitere Abgrenzungen

Die Unterscheidung zwischen Lernberatung und Psychotherapie wurde exemplarisch etwas genauer ausgeführt, andere Unterscheidungen lassen sich nach dem gleichen Modell treffen. Das bedeutet insbesondere, dass es in den relevanten (d.h. schwierig zu beurteilenden) Grenzbereichen normalerweise kein einzelnes Merkmal gibt, das es erlaubt, eine Interaktion oder ein Verfahren als Lernberatung oder etwa Lernbegleitung, Coaching oder Ähnliches zu klassifizieren. So sollen im Folgenden anhand der Bereiche Coaching und Lernbegleitung einige weitere Kriterien genannt werden, die eine Eingrenzung des Lernberatungsbegriffs ermöglichen, ohne dass systematisch alle benachbarten Bereiche abgearbeitet würden. Damit wird dann auch die Grundlage dafür geschaffen, den Lernberatungsbegriff im anschließenden Abschnitt 5.3 zu konkretisieren.

Unter dem Begriff *Lernbegleitung* kann am ehesten ein andauernder Vorgang von eher geringem Formalisierungsgrad verstanden werden. Im Gegensatz zu Lernberatung kann man sich Lernbegleitung schlecht als punktuelle Maßnahme vorstellen. Allerdings sind Formalisierungsgrad und Dauer hier keine sehr trennscharfen Merkmale. Die Begriffsverwendung erschwert eine Trennung, etwa durch Formulierungen wie „begleitende Beratung“ (Kemper und Klein 1998, 130) oder „Lernberatung als pädagogische Begleitung“ (Gieseke 2000, 11). Dies ist weniger ein Ausdruck unsolider Fachsprache als mehr ein Hinweis darauf, dass weder der Lernberatungs- noch der Lernbegleitungsbegriff Fachtermini sind, über deren Bedeutung oder zumindest deren verschiedene Lesarten ein

¹¹ <http://www.wbpsychotherapie.de>

¹² Dies betrifft die theoretische *Grundlegung* von Lernberatung. Soll praktisch für Lernberatung qualifiziert werden, so kann es aus Gründen der Reduktion von Inhalten notwendig sein, sich schwerpunktmäßig auf wenige Theorien (oder eine einzige) zu beschränken. Diese Idee wird in Kap. 8.1 verfolgt.

Konsens bestünde. Auch bei Siebert gehören zur Lernberatung „nicht nur gesonderte Beratungsgespräche, sondern auch eine ‚mitlaufende‘ Aufmerksamkeit der Lehrenden in der ‚normalen‘ Seminar-situation“ (Siebert 2001b, 99). Damit wird zwar ein wichtiger Aspekt angesprochen, der Grundlage von Beratungskompetenz sein kann, nämlich den Klienten hinsichtlich seines Lernens gut zu kennen, aber eine Schärfung des Beratungsbegriffs selbst gelingt nicht. So bleibt in diesem Fall lediglich die semantische Unterscheidung der jeweils unterschiedlichen Begriffsbestandteile Begleitung bzw. Beratung. Dann spricht allerdings vieles dafür, Lernbegleitung als eine umfassende *Metapher* für eine gewandelte, unterstützende Rolle des Lehrenden aufzufassen, die Beratung möglicherweise einschließt, aber hierdurch keinesfalls bestimmt ist. Lernberatung in dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis wird durch die konkrete Beratungsinteraktion, wie sie oben im Zusammenhang mit der Abgrenzung zur Therapie und bereits in der Entwicklung des Beratungsbegriffs (vgl. Kap. 4) dargestellt wurde, charakterisiert und kann als Vorgang im Rahmen von Lernbegleitung auftauchen.

Der Begriff *Coaching* ist zurzeit recht populär. Das englische Wort Coach lässt sich in etwa mit Betreuer, Anleiter oder Repetitor übersetzen. Im deutschen Sprachgebrauch findet sich neben diesen Bedeutungen vor allem die Verwendung im ökonomischen Bereich, wo mit Coaches Personen bezeichnet werden, die Klienten in geschäftlichen bzw. karrierebezogenen Fragen unterstützen. So berichtet Vogelauer (2002, 11) über eine Umfrage unter ca. 160 Führungskräften, die als Hauptthemen für Coaching Problemsituationen, Reflexionsgespräche, Aspekte der Selbstentwicklung sowie Karriere- und Laufbahnfragen nennen (wobei „Problemsituationen“ natürlich eine sehr allgemeine Kategorie darstellt). Hierdurch entsteht der Eindruck, dass Coaching eine Art Sammelkategorie von Unternehmens- und karrierebezogenen Beratungsvorgängen darstellt, die sich nicht mit anderen Begriffen erfassen lassen. Auch methodisch ist der Begriff Coaching nicht klar zu fassen. So merkt Thiel kritisch an, „dass der in Mode gekommene, inzwischen fast inflatorisch gebrauchte Begriff des Coaching in Theorie und Praxis kaum von dem der Supervision zu trennen ist“ (Thiel 2003, 324). Im Zusammenhang mit Lernberatung taucht der Begriff Coaching gelegentlich auf, wenn Lern- und Organisationsberatung in einen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Siebert 2001b, 124), jedoch nicht durchgängig (z.B. verzichten Schäffter 2000 und Meisel 2000 auf dessen Verwendung, obwohl sie in den von ihnen behandelten Bezügen durchaus nahe liegend wäre). Alles in allem lässt sich sagen, dass der Begriff Coaching selbst insgesamt nicht hinreichend präzisiert werden kann, als dass eine Abgrenzung zu benachbarten Konzepten (beispielsweise zu Supervision, Karriereberatung etc.) möglich erscheint. Insbesondere gibt es für Coaching als Beratungsvorgang bisher keine klare inhaltliche Ausrichtung, was sich auch darin niederschlägt, dass die Kategorien in der von Vogelauer dargestellten Studie sehr offen sind. Eine präzise Bestimmung des Verhältnisses zwischen den Begriffen Lernberatung und Coaching oder eine regelrechte Abgrenzung beider ist durch diese sehr vielfältige Verwendung des Coaching-Begriffs also nicht möglich.

5.3 Zusammenfassung: Lernberatung als erwachsenenpädagogischer Begriff

Die Abgrenzung des Begriffs Lernberatung von anderen benachbarten Konzepten ist also vielfach möglich, allerdings selten durch ein einzelnes Unterscheidungsmerkmal und auch nur dann, wenn der jeweilige Unterscheidungsbegriff selbst hinreichend geklärt ist. Eine semantisch begründete Begriffsbestimmung muss überdies mitunter von dem Verständnis, das in den referierten Lernberatungskonzepten vertreten wird, abweichen. Als Unterscheidungsmerkmale können dann insbesondere gelten:

- *Lernberatung als Beratung*. Mit dieser scheinbar trivialen Feststellung werden alle Vorgänge ausgesondert, die zwar Beratungsanteile enthalten mögen („Lernbegleitung“), in ihrer Konzep-

tion jedoch etwas deutlich anderes als Beratung in dem hier zu Grunde gelegten Verständnis meinen.

- *Inhaltlicher Bezug.* Lernberatung bezieht sich stets auf Lernvorgänge. Deshalb ist zu einer Bestimmung des Begriffs auch die Darlegung eines Lernverständnisses (vgl. Kap. 3) erforderlich. Andere Beratungs- und Therapieformen mögen auch Lernen thematisieren und Lernberatung kann sich auch punktuell mit anderen Gegenständen befassen, der Fokus der Beratung jedoch ist bei Lernberatung und anderen Beratungsformen jeweils unterschiedlicher.
- *Lernberatung als Teil von Lernprozessen.* Lernberatung erfolgt weder personell noch institutionell von Lernprozessen getrennt¹³ (gerade dieser Fragmentierung des Lernprozesses und des zuständigen Personals wollte der „Modellversuch Lernberatung“ entgegenwirken), sie ist aber selbst weder eine Lernbegleitung oder eine Instruktion. Trotz eines mitunter geringen Formalisierungsgrades lassen sich Beratungshandlungen im Allgemeinen als solche beschreiben und von anderen Handlungen (z.B. Erklären, Vormachen, Diskutieren) unterscheiden.
- *Theorienbezug ohne Theorienpräferenz.* Lernberatung bezieht sich auf Theorien der Beratung (und – wie hier dargelegt werden soll – Theorien des Lernens), ohne jedoch einer einzelnen Beratungstheorie verpflichtet zu sein. Sowohl hinsichtlich der Methoden als auch der theoretischen Axiome stützt sie sich auf verschiedene Theorien; umso mehr ist allerdings darauf zu achten, dass nicht einander widersprechende Annahmen oder Methoden in ein Lernberatungskonzept integriert werden sollen.
- *Lernberatung als nicht juristisch bestimmte Tätigkeit.* Im Gegensatz zur Psychotherapie (und auch einzelnen anderen Beratungsbereichen wie etwa der Steuerberatung) ist Lernberatung kein rechtlich geschützter Begriff. Insofern kann sie theoretisch von jedem in- oder außerhalb von Lernprozessen angeboten werden, solange sicher gestellt ist, dass der Übergang zur geschützten Praxis der Psychotherapie nicht überschritten wird.
- *Professionalität.* Auch wenn Lernberatung sich auf Theorien verschiedener Herkunft bezieht und keiner bestimmten Profession zugeordnet werden kann, bedarf sie der Qualifizierung. Diese beinhaltet zumindest die Auseinandersetzung mit Beratungsmodellen und -methoden, die Thematisierung eines Lernbegriffs und die Orientierung an einem beratungsethischen Konzept.
- *Ressourcenorientierung.* Lernberatung befasst sich nicht vordringlich mit Defiziten des Klienten, sondern arbeitet mit dessen Potenzialen und versucht, diese weiterzuentwickeln und ihren Einsatz zu verbessern. Dass dabei punktuell Mängel thematisiert werden (etwa im Sinne von Schwierigkeiten mit bestimmten Typen von Lernaufgaben) ändert nichts daran, dass es nicht um die Behebung von Defiziten geht, sondern um den Umgang mit Lernanforderungen. Insbesondere sucht Lernberatung dementsprechend nicht nach Gegenständen mit Krankheitswert.
- *Lernberatung als hierarchiefreie Beratung.* In der Berater-Klienten-Beziehung geht Lernberatung – wie manche andere Beratungskonzepte auch – nicht von einer prinzipiellen Überlegenheit eines der Beteiligten aus. Lernberatung erfordert eine Strukturierung des Prozesses durch den Berater, dieser ist jedoch in seinen Interventionen an das Mandat gebunden, das der Klient ihm erteilt. Ebenso ist sein sachlicher Beitrag von Bedeutung, ohne dass er jedoch in Anspruch nehmen könnte, dass seine Kompetenz geeignet und ausreichend wäre, das Beratungsthema für den Klienten zu klären.

¹³ Institutionell kann sie natürlich nur mit dem Lernprozess verbunden sein, wenn dieser selbst institutionalisiert ist.

Das Verständnis von Lernberatung, das mit diesen Aspekten beschrieben wird, beruht auf vier vorbereitende Schritte, die hier noch einmal genannt werden sollen: Zunächst war die grundsätzliche Klärung des Lernbegriffes erforderlich, um den thematischen Bezug von Lernberatung transparent zu machen. Eine weitere Vorarbeit war die Entwicklung eines Beratungsverständnisses, das sich sowohl auf allgemeinsprachliche und vorwissenschaftliche Bereiche wie auch auf wissenschaftliche Beratungskonzepte stützt. In diesem Kapitel wurde dann die Konkretisierung auf Lernberatung in der Erwachsenenbildung vorgenommen, indem zum einen erwachsenenpädagogische Lernberatungsprojekte, die ausreichend dokumentiert sind, dargestellt und analysiert wurden, zum anderen wurde der Begriff Lernberatung gegenüber benachbarten Konzepten, insbesondere gegenüber der Psychotherapie abgegrenzt. Mit diesen Vorarbeiten soll eine theoretische Klärung bis zu einem Grad erreicht sein, der es erlaubt, die Äußerungen von Praktikern zum Bereich Lernberatung auszuwerten und zur Theorie in Beziehung zu setzen. Dieser Aufgabe widmen sich die folgenden beiden Kapitel.

6 Empirischer Teil

6.1 Anlage der Untersuchung

6.1.1 Ziel

Im Anschluss an die theoretischen Explorationen zum Lernberatungsbegriff (einschließlich seiner Eingrenzung entlang der verschiedenen bereits realisierten Lernberatungskonzepte in der Erwachsenenbildung) geht es im folgenden Teil um die Bestimmung von Aspekten von Lernberatung im konkreten Handeln und in der Einschätzung von erwachsenenpädagogischem Personal. Die empirischen Befunde dienen dabei nicht dazu, theoretische Aussagen zu validieren und der ‚Praxis‘ die Rolle einer Prüfinstanz zukommen zu lassen¹. Vielmehr soll das empirische Material ergänzend und kontrastierend mit den theoretischen Erkenntnissen verglichen werden, damit die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Interpretation über das hinaus gehen, was eine einseitige theoretische oder empirische Annäherung an das Thema hätte hervorbringen können. Um das deutlicher zu machen, ist genauer auf die theoretische wie empirische Anlage der Untersuchung einzugehen. Ein Konzept von Lernberatung kann innerhalb der gewählten Methode leitfadengestützter Interviews nicht direkt zum Thema gemacht werden, da in der pädagogischen Diskussion kein einheitliches Konzept von Lernberatung existiert, das als Gesprächsgrundlage fungieren könnte – mehr noch, in Kap. 5.1 wurde dargelegt, dass für die Erwachsenenbildung überhaupt kein ausgearbeitetes Konzept von Lernberatung vorliegt. Es konnte also kein Verständnis von Lernberatung vorausgesetzt werden, das in den Interviews konkretisiert würde und dementsprechend wurde der Begriff zwar gelegentlich verwendet (etwa um das Forschungsthema der Arbeit zu benennen), jedoch im Allgemeinen im Verlauf der Interviews immer wieder umschrieben, z.B. durch Formulierungen wie „Beratung im alltäglichen Handeln als Pädagoge“ (I. 9, Z. 1)², „Beratung in pädagogischen Prozessen“ (I. 10, Z. 1) oder „In Ihrem Bereich Beratung [...] in pädagogischen Prozessen“ (I. 12, Z. 3f). Das hat unvermeidlich zur Folge, dass in der Interviewsituation nicht immer sichergestellt werden konnte, ob sich die konkrete Aussage auf Lernberatung in dem hier thematisierten Sinne bezieht, oder ob es allgemein um das Verständnis von Beratung ging. Überdies wurden in Bezug auf Lernberatung auch Vorgänge angesprochen, die kaum als Lernberatung aufgefasst werden können. Insofern sollen zunächst die Aussagen behandelt werden, die sich allgemein auf Beratung beziehen. Die Kategorien, anhand derer dies geschieht, ergeben sich aus den Überschneidungen zwischen den Kategorien, die bei der Kodierung des Materials entstanden sind und jenen, die sich aus der Analyse der Aspekte von Beratung (vgl. Kap. 4.4) ergeben haben³.

Erst in einem zweiten Schritt wird das empirische Material auf Lernberatung bezogen, mit einer entsprechend verschobenen Schwerpunktsetzung. Während oben noch allgemeine Aspekte von Beratung eine Rolle spielten, die *auch* für Lernberatung von Bedeutung sind, geht es hier um Aussagen, die nur in Bezug auf diesen Bereich gemacht werden (hierzu gehören etwa die Frage nach adäquaten

¹ Zu kritischen und systematischen Anmerkungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis und der Forderung nach ‚Praxisorientierung‘ siehe z.B. Arnold (2003a), Pätzold (2003b), Bommes et al. (1996)

² Diese und folgende Angaben beziehen sich auf den Originaltext der transkribierten Interviews (hier Interview Nummer 9, Zeile 1).

³ Die Zuordnung zwischen den Kategorien aus der Kodierung und den analytischen Aspekten ist ein interpretativer Akt im Rahmen der Auswertung.

Inhalten und zum Teil Aussagen zu notwendigen Kompetenzen). Durch dieses zweistufige Verfahren soll eine qualitative Bewertung der Aussagen dahingehend angedeutet werden, dass Aussagen, die konkret auf Lernberatung bezogen werden, für diese tendenziell eine noch größere Bedeutung zukommt, als Aussagen zur Beratung im Allgemeinen.

Im Einzelnen sollen die Aussagen der Praktiker in den beiden Bereichen Beratung und Lernberatung die theoretisch entfaltenen Konzepte in folgender Hinsicht bereichern:

- Es findet eine Art Absicherung gegenüber der Praxis statt, indem Aussagen aus der Theorie daraufhin überprüft werden können, ob sie in der Praxis für relevant erachtet werden. Auch wenn ein solches Urteil immer ein interpretativer Akt bleibt, liefert die Befragung hier wichtige Hinweise zur Bewertung theoretischer Aussagen⁴.
- Möglicherweise kann die Theorie durch praktische Aussagen an entscheidenden Stellen ergänzt werden – dann nämlich, wenn in den Interviews Sachbereiche thematisiert werden, die in der Theorie nicht oder wenig behandelt, von den Praktikern aber für relevant erachtet werden. Dieser Aspekt ist einer der Gründe, warum in den Interviews nicht entlang bereits entwickelter Kategorien gearbeitet worden ist. Dann nämlich wäre zu befürchten, dass wesentliche Ideen abseits dieser Kategorien kaum zur Sprache kommen.
- Weiterhin sind Bereiche zu erwarten, in denen die Praxisaussagen die Theorie bestätigen, indem sie solche Aspekte als wesentlich benennen, zu denen sich auch die Theorie ausführlich äußert.
- Während der Fall, dass bestimmte Sachbereiche nur in der Theorie oder nur in der Praxis angesprochen werden, relativ selten zu erwarten ist, liefern die Aussagen der Praktiker oft Hinweise für eine Gewichtung verschiedener Aspekte aus der Theorie, indem sie etwa die Bedeutung solcher Aspekte besonders betonen oder sie nur nebenbei behandeln. Diese Hinweise sollen bei der Konzeption eines Modells von Lernberatung und Überlegungen zu einer Qualifizierung in diesem Bereich berücksichtigt werden.

6.1.2 Erhebungs- und Auswertungsmethodik

Die Frage nach einer geeigneten Erhebungs- und Auswertungsmethodik wurde zugunsten problemzentrierter Interviews (vgl. Diekmann 1999, 451f; Mayring 1999, 50ff) und einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1999, 91ff) entschieden. Damit wird in beiden Bereichen qualitativen Verfahren der Vorzug gegeben. Dies ergibt sich aus der Offenheit des Gegenstandes. Wie oben dargestellt wurde, handelt es sich bei Lernberatung nicht um einen pädagogisch etablierten Fachbegriff, sodass es stark zufallsabhängig ist, was etwa ein befragter Erwachsenenbildner hierunter versteht⁵. Im Gegensatz dazu ist der Gebrauch des Begriffs ‚Beratung‘ zumindest in der Alltagssprache so stabil, dass hier bestimmte Bedeutungselemente regelmäßig anzutreffen sind (vgl. auch Kap. 4.2.1). Die Untersuchung soll an dieses allgemeinsprachliche Verständnis anknüpfen und sichtbar machen, welche Beziehungen zwischen Beratung und dem (möglichen) Handeln von Lehrenden in Lehr-Lernprozessen bestehen.

⁴ Mit theoretische Aussagen sind in diesem Zusammenhang auch die Aussagen aus den Lernberatungskonzepten der Erwachsenenbildung (Kap. 5.1) gemeint, die zwar aus konkreten Versuchen entstammen, aber keine Resultate systematischer empirischer Forschung sind.

⁵ Damit ist ausdrücklich mehr gemeint, als dass lediglich kein Konsens über die Begriffsbedeutung besteht – das trifft auch für etablierte Begriffe wie ‚Bildung‘ zu. Vielmehr geht es darum, dass im Falle von Lernberatung die verschiedenen Antworten auch kaum verschiedenen Diskursen zugeordnet werden könnten (im Gegensatz zu ‚Bildung‘), weil diese Diskurse explizit nicht existieren (vgl. auch Kap. 1.1).

Alternativ wäre über einen quantitativen Zugang nachzudenken. Ein Vorteil läge hier zweifellos in den statistisch augenscheinlich präziseren Ergebnissen und der Möglichkeit, eine größere Anzahl von Personen aus verschiedenen Bereichen zu befragen; eine entsprechende Erhebung könnte etwa in der Befragung von Praktikern anhand eines Fragebogens mit geschlossenen Fragen bestehen, in dem diese sich zur Bedeutung einzelner Aspekte (Methoden, Inhalte, Merkmale) von Lernberatung äußern.⁶ Trotz der Vielfalt an Beratungsansätzen aus den Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist es allerdings unwahrscheinlich, bei der gegenwärtigen Forschungslage einen hierfür geeigneten Fragenkatalog entwickeln zu können. Ein überschneidungsfreier und konsistenter Fragebogen würde ein entsprechendes Modell von Lernberatung oder zumindest ein einheitliches Verständnis bei den Befragten hinsichtlich der Formulierung bestimmter grundlegender Sachverhalte voraussetzen. Die vorliegende Untersuchung bestätigt hingegen die Vermutung, dass die jeweils reproduzierten Vorstellungen von Beratung oder Lernberatung bei den Interviewpartnern so unterschiedlich sind, dass kaum zu erwarten wäre, dass bei geschlossenen Fragen die Antwortenden tatsächlich auf vergleichbare Konzepte von Beratung und Lernberatung Bezug nehmen würden. Die Untersuchung erhält so notwendigerweise auch einen explorativen Charakter, dem durch offene Fragen Rechnung getragen wird (vgl. Diekmann 1999, 409).

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Argument, „die Vorteile dieser systematischen Technik [gemeint sind die ursprünglich quantitativ orientierten inhaltsanalytischen Konzepte] zu nutzen, ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen“ (Mayring 1999, 91, vgl. auch Schmidt 2000, 447). Sie ermöglichte einerseits, der Offenheit des Materials zu begegnen, andererseits, die theoretische Vorarbeit bei der Entwicklung des Kategoriensystems zu berücksichtigen. Da das primäre Ziel in der Exploration und Dokumentation vorfindlicher Lernberatungsverständnisse in der erwachsenenpädagogischen Praxis lag, die in einem zu entwickelnden Gesamtkonzept berücksichtigt werden sollen, wurde von den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) diejenige der Zusammenfassung betont (vgl. Mayring 1999, 90f).

Die Daten wurden – wie oben angesprochen – in Form von problemzentrierten Interviews mit praktisch tätigen Erwachsenenpädagogen erhoben. Die Interviews wurden vom Autor sowie zwei Mitarbeitern innerhalb eines längeren Zeitraums (zwischen 2001 und 2003) erhoben und liegen transkribiert vor. Grundlage für die Interviews war ein Leitfaden, der in Anhang A wiedergegeben ist; die Fragen des Leitfadens zielen darauf ab, sowohl allgemeine Ansichten als auch konkret-persönliche Erfahrungen zur Lernberatung zu aktivieren. Im Weiteren sollte Lernberatung aus verschiedenen Perspektiven (konkrete Beispiele, erforderliche Kompetenzen, institutionelle Eingliederung) behandelt werden, um so ein möglichst umfassendes Bild zu gewinnen. Bei den Interviews wurde versucht, stets auf einer möglichst konkreten, praktischen Ebene zu verbleiben (insbesondere durch wiederholte Fragen nach persönlichen Erfahrungen, dem konkreten beruflichen Handeln etc.). Die Fragen des Leitfadens beziehen sich offenkundig nicht auf die in Kap. 4.4 dargestellten Kategorien. Diese wurden unabhängig von der Erhebung entwickelt, um zu vermeiden, dass in den Interviews die theoretischen Vorannahmen in der ausgewerteten Literatur und seitens des Autors ein zu großes Gewicht erfahren. Hierdurch musste allerdings in Kauf genommen werden, dass zu bestimmten, als wesentlich erachteten Aspekten in manchen Interviews keine Aussage erfolgte.

6.1.2.1 Stichprobe

Die Stichprobenwahl bei qualitativen Untersuchungen ist ein Thema, dem im Allgemeinen mit Zurückhaltung begegnet wird. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden qualitativer Forschung sind

⁶ Ein derartiges Item könnte beispielsweise sein: ‚Freiwilligkeit ist eine Grundbedingung für Lernberatung‘, als Antwortmöglichkeit käme eine Likertskala (vgl. z.B. Diekmann 1999, 209ff) von ‚stimme gar nicht zu‘ bis ‚stimme voll zu‘ in Frage.

oft so aufwändig, dass aus forschungsökonomischen Gründen mit wesentlich geringeren Stichprobengrößen gearbeitet werden muss, als in quantitativen Untersuchungen⁷. Dadurch ergibt sich, dass dem hohen Maßstab der Repräsentativität, wie er bei quantitativen Studien angelegt wird, kaum genügt werden kann – andererseits liegen wenig alternative Entwürfe zur Bildung einer angemessenen Stichprobe im Rahmen qualitativer Forschung vor, „es ist überraschend, dass auch neuere Handbücher zu qualitativen Methoden keine Artikel zu diesem Problem sondern den Hinweis enthalten, dass bei qualitativen Studien wenig Wert auf die Bestimmung des Rahmens der jeweiligen Stichprobe gelegt werde“ (Merkens 2000, 294). Ein besonderes Problem stellt dabei die Wahl der Größe der Stichprobe dar. Offenkundig kann nicht nach dem ‚Gesetz der großen Zahl‘ verfahren werden und da die Ergebnisse keine Repräsentativität beanspruchen können, ist auf den ersten Blick kaum ein Kriterium erkennbar, nach dem die Stichprobengröße festgelegt werden kann.

Die vermeintliche Unsicherheit bezüglich der Stichprobengröße wird allerdings verständlicher, wenn man sich wiederum vor Augen führt, dass eine qualitative Untersuchung *nicht* versucht, Aussagen von der Art, wie sie in quantitativen Erhebungen gewonnen werden, mittels qualitativer Methoden zu gewinnen. Die Aussagen der qualitativen Untersuchung sind zunächst nichts anderes als ein transformierter Ausdruck der subjektiven Vorstellungen der Interviewten. Eventuelle Verallgemeinerungen stützen sich – ebenso wie die Interpretation der Äußerungen – nicht auf mathematisch fassbare Verfahren wie etwa Fehlerrechnung, sondern beruhen auf Plausibilitätsüberlegungen. Insofern ist schon der Begriff Stichprobe genau genommen irreführend, weil es sich nicht um eine Untersuchung mit Bezug auf eine Grundgesamtheit handelt (er wird hier nur aus Gründen der Übersicht verwendet). Und so stellt sich auch nicht die Frage nach einer repräsentativen oder sonstwie ‚richtigen‘ Größe, auch hier ist vielmehr die Plausibilität der Maßstab, das heißt, ob die gefundenen Ergebnisse aus dem Material heraus begründet werden können und ob sie – wenn eine Verallgemeinerung angestrebt wird – mutmaßlich für mehr sprechen, als für diejenigen, die interviewt werden. Diese Frage kann innerhalb der Untersuchung durch Methodenentscheidungen nicht beantwortet werden.

Merkens verweist – zur pragmatischen Antwort auf die Frage nach der Größe der Stichprobe – auf die Aussage Kvaales, „dass man aufhören könne, weitere Interviews durchzuführen, wenn bei neuen Interviewpartnern keine neuen Informationen mehr gewonnen würden“ (ebd.), dies setzt jedoch voraus, dass die Interviews unmittelbar auf die Neuigkeit der in ihnen enthaltenen Informationen geprüft werden können. Das wiederum ist nur sehr begrenzt möglich, werden doch die für die Untersuchung relevanten Informationen im Allgemeinen erst durch die Anwendung des oben beschriebenen, strukturierten Auswertungsverfahrens sichtbar. Sich unter diesen Umständen allein auf ‚Augenmaß‘ zu verlassen, erscheint fragwürdig und so wurde auch in dieser Hinsicht eine Verbindung zweier Verfahren gewählt: Zunächst wurde eine „gezielte Auswahl“ (Kromrey 1998, 262) typischer Fälle getroffen. Da die Stichprobe zwar nicht im statistischen Sinne als repräsentativ gelten kann, dennoch aber zu einem möglichst allgemeinen Abbild der Praxis führen soll, wurde eine hohe Variationsbreite bei der Auswahl der Interviewpartner angestrebt (vgl. Merkens 2000, 192). Befragt wurden zunächst in der Erwachsenenbildung tätige Personen, die

- mit unterschiedlichen Zielgruppen (hinsichtlich Alter, Bildungszielen etc.)
- in unterschiedlichen Institutionen mit je unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen
- auf unterschiedlichen hierarchischen Positionen (z.B. freie und angestellte Trainer, Ausbildungsleiter)

arbeiten. Im Einzelnen handelte es sich um

⁷ So werden im Rahmen der Shell-Jugendstudie regelmäßig mehrere tausend Jugendliche in eine quantitative Untersuchung einbezogen (vgl. Deutsche Shell 2002, 13), diesen stehen ca. 20 qualitative Interviews gegenüber (vgl. ebd., 29).

- einen als Dozent in der SGB-geförderten Jugend- und Erwachsenenbildung tätigen Sozialarbeiter,
- eine freie Trainerin,
- einen Ausbildungsleiter in einem Großunternehmen,
- drei Berater einer psychologischen Beratungsstelle (Gruppengespräch),
- drei Berater und der Leiter Beratungsstelle für Studium und Weiterbildung (Gruppengespräch),
- zwei Lehrer einer Meisterschule.

In einer Fortsetzung der Erhebung im Januar / Februar 2003 wurde sie um eine geschichtete Stichprobe aus einer einzelnen Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung ergänzt. Diese liefert ein detaillierteres Bild, indem hier eine größere Abdeckung der unterschiedlichen Hierarchieebenen erreicht wurde. Im Einzelnen wurden hier befragt:

- eine Leitungsperson
- zwei Fachbereichsleiter
- fünf freiberufliche Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Fachbereichen

In beiden Teilerhebungen zusammen wurden also insgesamt 19 Personen in 15 Interviews befragt (zwei Interviews wurden mit mehreren Personen gleichzeitig durchgeführt).

6.1.2.2 Codierung

Die Codierung des Materials entlang der zu entwickelnden Kategorien erfolgte in vier Schritten (vgl. Schmidt 2000, 448; Mayring 1999, 93):

1. In Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen der voranstehenden Kapitel *und* dem Material selbst werden Kategorien für die Auswertung gebildet.
2. Diese werden zu einem Kategoriensystem zusammengestellt und auf das Material angewandt.
3. Nach der Bearbeitung von etwa 10-50% des Materials werden die Kategorien revidiert.
4. Mit dem revidierten System wird nun das gesamte Material codiert.

Die Kategorien der Auswertung sind in Abschnitt B dokumentiert. Sie wurden induktiv gewonnen (vgl. Schritt 1): Die Transkripte wurden mehrfach gelesen, wobei in der Relation zwischen den transkribierten Äußerungen und dem theoretischen Vorverständnis Kategorien gebildet wurden, die im Verlauf der Auswertung weiter differenziert, korrigiert und ergänzt wurden. Die dabei entstandenen Auswertungskategorien wurden schließlich auf das gesamte Material angewandt. Es handelt sich hierbei, dem Gegenstand entsprechend, um verkürzte Aussagen zu Beratung und Lernberatung, die größeren Kategorien zugeordnet werden können, wie in Tabelle 6.1 dargestellt.

In der Tabelle sind zwei Beispielaussagen wiedergegeben. Diese wurden, unter Berücksichtigung des Kontextes einer Kategorie zugeordnet, die dann weiter ausdifferenziert wurde. Auf diese Weise umfasst eine Oberkategorie im Normalfall eine Vielzahl von Aussagen, Unterkategorien werden oft nur durch eine oder wenige Aussagen repräsentiert. Im zweiten Beispiel ist eine Aussage getroffen, die mit einer Wertung verbunden ist („man braucht einfach mehr Zeit“). Solche Wertungen wurden

Abbildung 6.1: Beispiele zur Bildung von Kategorien, Unterkategorien und Bewertungen

Aussage	Kategorie	1. Unterkategorie	weitere Unterkategorien	Ausprägung / Bewertung
„Ja, Lernberatung ist etwas, was innerhalb der Kurse gemacht werden muss“ (I. 16, Z. 233f).	Institutionalisierung	im Lernprozess		
„Ich denke, da könnte man vielleicht, wenn man – man braucht einfach mehr Zeit. Das ist immer so eine Zeitsache“ (I. 10, Z. 265f).	Bedingungen	Zeit		erforderlich

gegebenenfalls in einer gesonderten Spalte erfasst.

Die Zuordnung der Äußerungen zu einer Kategorie erfolgte direkt aus dem Textzusammenhang. Die Gewichtung von Aussagen konnte sich bei der Interpretation auch daran orientieren, ob sie von verschiedenen Interviewpartnern geäußert wurden oder ob Einzelne sie besonders oft äußerten (in der Codierung wird dies nicht angemerkt). Hierbei ist allerdings aus den oben angegebenen Gründen Vorsicht angezeigt, da eine Äußerung oder Nicht-Äußerung zu einem Thema verschiedene Gründe haben kann.

Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Bewertung der Aussagen keine Quantifizierung darstellen soll und kann. So ist es aus systematischen Gründen nicht sinnvoll, etwa eine Aussage als ‚wichtig‘ einzustufen, wenn sie mindestens von einer bestimmten Anzahl von Interviewpartnern getroffen wurde; auch verbale Bewertungen der Interviewpartner sind nicht (etwa im Sinne einer Rangskala) direkt miteinander vergleichbar – ein ‚sehr wichtig‘ eines Interviewpartners zu einem Aspekt muss nicht unbedingt mehr Bedeutung ausdrücken, als ein ‚wichtig‘ eines anderen. Der methodische Rahmen der Untersuchung bleibt also unverändert und entsprechend sind Aussagen wie ‚sehr wichtig‘ als *qualitative* Aussagen zu verstehen.

6.2 Vergleich theoretischer Erkenntnisse und empirischer Befunde

Die Auswertung der Interviews erlaubt einen direkten Vergleich zwischen theoretischen Aussagen und den durch Auswertungskategorien gebündelten Äußerungen der Praktiker. Wie schon in den beiden vorangehenden Kapiteln wird hierbei in zwei Schritten vorgegangen, indem zunächst der Blick auf die Beziehungen zwischen den Praktikeräußerungen und allgemeinen Beratungsmodellen gerichtet wird und dieser dann durch die Aspekte ergänzt wird, die mit der Berücksichtigung der verschiedenen Lernberatungsmodelle erwachsenpädagogischen Ursprungs aufkommen. Zur Strukturierung werden die Äußerungen der Interviewten bei der folgenden Auswertung auf die in Kap. 4 herausgearbeiteten Kategorien bezogen. Im Anschluss daran erfolgt eine weitere Auswertung, die auf den Gegenstand Lernberatung fokussiert ist.

6.2.1 Praktische und theoretische Einsichten zum Beratungsbegriff

In den Interviews wurden die Begriffe Lernberatung und Beratung gemischt, ohne eine definitivi- sche Trennung zwischen beiden vorzunehmen. So ist es eine Frage der Interpretation, wann eine Aussage dem einen, wann dem anderen Bereich zugeordnet wird. Dass die folgenden Ausführungen sich auf das *Beratungsverständnis* der interviewten Praktikerinnen und Praktiker beziehen, bedeutet also, dass deren Aussagen als Aussagen über Beratung interpretiert werden. Obwohl sie damit auch auf Lernberatung bezogen werden können, werden sie als Ausdruck des jeweiligen allgemeinen Be- ratungsverständnisses aufgefasst. Die Darstellung erfolgt in einer Gegenüberstellung theoretischer und empirischer Aussagen, die zu einem integrierten Konzept von Lernberatung (Kap. 7) führen soll.

6.2.1.1 Freiwilligkeit

In der Literatur zur Beratung wird häufig betont, dass Freiwilligkeit eine wichtige Rolle spielt. Gleichzeitig wird jedoch zur Kenntnis genommen, dass diese nicht immer vorausgesetzt werden kann, da zahlreiche, insbesondere therapeutische und auch sozialarbeiterische Beratungssituati- onen verpflichtenden Charakter haben. Der Begriff ‚Binnenfreiwilligkeit‘ soll ausdrücken, dass auch bei *äußeren* Zwangssituationen *innerhalb* der eigentlichen Beratung Freiwilligkeit erreicht werden kann, indem vom Klienten beispielsweise keine Kooperation verlangt wird.

Zu Freiwilligkeit gehört dabei nicht nur, dass der Einfluss äußerer Zwänge auf die Beratung soweit als möglich eingeschränkt wird, sondern auch der reflektierte Umgang mit anderen möglichen Ver- bindlichkeiten z.B. sozialer Art. Hier liegt ein Beitrag in dem Ideal des herrschaftsfreien Diskurses (Habermas).

Das Verhältnis der Praktiker zur Freiwilligkeit ist ambivalent. Insgesamt spielt diese Kategorie bei den Interviewten keine übermäßig bedeutende Rolle und wird entsprechend selten thematisiert. Da- bei scheinen die Praktiker die Möglichkeit negativer Sanktionen grundsätzlich mit der Vorstellung von Freiwilligkeit durchaus in Einklang bringen zu können, indem beispielsweise gleichzeitig an- gesprochen wird, dass ein Beratungsangebot freiwillig angenommen werden kann, das Ausschlagen dieses Angebots aber zu negativen Konsequenzen führen mag:

„Und wenn ich mal merk', es kommt vom anderen nichts, zeig' ich nach wie vor Ge- sprächsbereitschaft, aber er muss merken, es hat auch Konsequenzen, wenn er das nicht macht. Aber ich biete ihm das nach wie vor an. Ich bin dabei auch nicht sauer, wenn er mal ein äh – meine Gesprächsbereitschaft nicht akzeptiert oder annimmt.“ (I. 1, Z. 683ff).

Im Zusammenhang mit der Einstufungsberatung beim Fremdsprachenunterricht wird sogar emp- fohlen, eine derartige Beratung solle verpflichtend sein, für Beratung allgemein gibt es derartige Aussagen jedoch nicht, und auch die Wichtigkeit von Freiwilligkeit wird manchmal eingeräumt:

„Das ist sowohl, ich meine, wenn ich jetzt spüren würde, jemand will gar nicht, dann würde ich auch nicht auf ihn zugehen“ (I. 15, Z. 62f).

Das Verhältnis von Beratung und Freiwilligkeit wird also auf praktischer Ebene nicht sehr tiefgrei- fend thematisiert, scheint aber eine Rolle zu spielen. Insbesondere die Diskrepanz zwischen der Frei- willigkeit der Inanspruchnahme von Beratung und zwingenden Konsequenzen sowie das Verhältnis von äußerer Verpflichtung zur Beratung und Freiwilligkeit innerhalb des eigentlichen Beratungsges- prächs könnten über die Art, wie Beratung in den theoretischen Modellen gefasst wird, möglicher- weise besser geklärt werden. In Vorgriff auf das Folgende sei hier bereits darauf verwiesen, dass das Konstrukt der „Binnenfreiwilligkeit“ (vgl. S. 67) eine Richtung angeben könnte.

6.2.1.2 Konflikt

Aus theoretischer Sicht erscheint bedeutsam, dass Konflikte auf zwei Weisen thematisiert werden, sowohl als Gegenstand der Beratung, wenn sich der Klient in einem Konflikt befindet oder der Beratungsanlass durch einen Konflikt konstituiert bzw. beeinflusst wird, als auch als mögliches Merkmal der Beratungssituation selbst, etwa durch einen Konflikt zwischen Berater und Klient oder zwischen verschiedenen Rollenerwartungen eines oder mehrerer Beteiligter innerhalb der Beratungssituation. Beide Varianten werden etwa in den systemischen Ansätzen und in der Individualpsychologie ausführlicher thematisiert. Der spezielle Fall des möglichen Konflikts zwischen den Interessen eines Auftraggebers und eines Klienten wird konkret im ‚doppelten Mandat‘ der sozialen Arbeit angesprochen.

In der Praxis werden Konflikte als relevante Kategorie für Beratung nur am Rande angesprochen. In einem Fall wird Konfliktfähigkeit als notwendige Kompetenz von Beratern genannt:

„Überwiegend ist es aber so, wie ich das sehe, meine Fähigkeiten im Bereich Basisqualifikationen oder diese extrafunktionalen Qualifikationen, was weiß ich, zum Beispiel die Fähigkeit, Menschen zu motivieren, die überhaupt auch in Kenntnis zu setzen, jetzt wieder fachlich, was Motivation überhaupt ist. Aber auch zum Beispiel so eine bestimmte Konfliktfähigkeit, Mut, denke ich, gehört auch dazu“ (l. 15, Z. 88ff).

Die elaborierte Konzeption von Konflikten im Rahmen der konstruktiven Ethik findet demgegenüber keine Entsprechung in den Äußerungen der Praktiker (weder in Bezug auf Beratungssituationen allgemein noch in Bezug auf Lernberatung). Lediglich die spezielle Form des Rollenkonfliktes, bei der die Aufgaben Beratung und Bewertung einander beeinträchtigen können, wird angesprochen:

„... dass das für einzelne Studierende einen Unterschied macht: gehe ich zu jemandem, frage den um Rat, der mich bewertet oder gehe ich zu jemand, [...] dem ich in Zukunft aus dem Weg gehen kann, wenn ich das mag“ (l. 4, Z. 419ff).

Als Merkmal der Beratungssituation scheinen Konflikte aus der Sicht der Praxis also im Wesentlichen in der erwähnten Doppelfunktion, Beraten und Beurteilen, eine Rolle zu spielen. Natürlich können Konflikte immer auch als Gegenstand von Beratung auftauchen – die Praktiker sehen hierin jedoch kein bedeutsames Thema. So ist anzunehmen, dass man in einer Beratung durchaus beispielsweise auf Schwierigkeiten der Vereinbarkeit zwischen Erwartungen der Familie und eigenen Wünschen zu sprechen käme (soziale Probleme werden durchaus als Beratungsanlass angesprochen), aber dieser würde vielleicht nicht als Konflikt thematisiert. Es scheint, dass die Theorie hier über die Praxis hinaus weist, aber es spricht aus Sicht des Materials wenig dafür, dass dieser theoretische Anspruch für die Praxis der Beratung hilfreich wäre.

6.2.1.3 Verantwortung

Verantwortung ist in der Literatur zur Beratung als besonders wichtige Kategorie erkennbar. Es entsteht sogar der Eindruck, dass ihr von der älteren zur jüngeren Literatur hin eine wachsende Bedeutung zuerkannt wird, sodass Verantwortung auch als ein zeitgemäßer Aspekt von Beratung erscheint. Auch Verantwortung spielt, wie schon Konflikte, in zweifacher Hinsicht eine Rolle. Zum einen soll als Grundlage eines Beratungsprozesses geklärt werden, wem hierin welche Verantwortung zukommt, zum anderen kann Verantwortung auch selbst ein Gegenstand innerhalb der Beratung sein. Zum ersten Bereich gehört auch die wichtige Frage, wo der Berater Verantwortung eventuell nicht mehr übernehmen kann und dem Klienten gegebenenfalls der Anschluss an weitere Hilfesysteme ermöglicht werden muss (vgl. auch Kap. 5.2.1). Zum zweiten Bereich kann etwa gezählt werden, wenn im Rahmen einer Beratung an der ‚Kontrollüberzeugung‘ (Rotter zit. n. Zimbardo 1995, 417)

des Klienten gearbeitet wird, beispielsweise dahingehend, Erfolge stärker und Misserfolge weniger stark sich selbst zuzuschreiben.

Auch in der Praxis werden beide Aspekte von Verantwortung angesprochen, wenn auch implizit (der Begriff ‚Verantwortung‘ selbst wird an keiner Stelle in Bezug auf die hier dargestellten Sichtweisen verwendet). Indirekte Thematisierungen finden sich an verschiedenen Stellen. Zur ersten Betrachtungsweise, der Verteilung von Verantwortung zwischen Berater und Klient, werden folgende Aussagen getroffen:

- Der Berater hat Verantwortung dafür, sich Beratungskompetenzen anzueignen, bzw. es wird gefordert, dass eine Qualifizierung in Beratung stattfindet.
- Die Verantwortung für die Entwicklung von Lösungen wird dennoch zu einem erheblichen Teil bei den Klienten verortet. Dies wird allerdings nicht direkt angesprochen, sondern ergibt sich indirekt aus Äußerungen z.B. zum Umgang mit Lösungen:

„Aber auch was ich immer so wichtig finde, ist, den Menschen [...] nicht so als ‚leerer Sack‘ zu begreifen, sondern [...] dass ich davon ausgehe, dass die ihr eigenes Leben schon erlebt haben und dass ich nicht sage: ‚Ich weiß alles besser oder so‘“ (I. 15, Z. 115ff).

- Ebenfalls wird angesprochen, dass es eine Aufgabe der Beratenden ist, gegebenenfalls bei der Erschließung weiterer Beratungs- oder Hilfsangebote zu helfen, wenn die eigenen Möglichkeiten ausgeschöpft sind:

„Und dann ganz einfach auch Wissen um sehr viele verschiedene Möglichkeiten. In der Praxis und in der Weitermittlungsmöglichkeit. Also manchmal ist es auch sinnvoll, wenn man etwas erfinderisch ist. Wenn man versucht, auch mal über ein paar Telefongespräche eine unorthodoxe Lösung zu finden“ (I. 11, Z. 101ff).

„Denen [Kursteilnehmern] habe ich auch schon Adressen von Ärzten gegeben, die so etwas überprüfen können und habe ihnen gesagt, dass es auch Kurse zum Beispiel im Altenheim gibt“ (I. 14, Z. 47f).

Die andere Perspektive, Verantwortung als Gegenstand der Beratung, kommt ebenfalls implizit zur Sprache. Die Beratung hebt hier darauf ab, dem Klienten deutlich zu machen, in welchem Umfang er für seine eigenen Situation Verantwortung übernehmen kann:

„Ich versuch immer, denen klar zu machen: macht’s nicht wegen uns, macht’s wegen euch“ (I. 1, Z. 535).

Dieser Bereich wird jedoch ebenfalls nicht direkt angesprochen. Anhaltspunkte liefern etwa Aussagen dahingehend, dass die eigenen Potenziale der Klienten thematisiert werden sollen und auch äußere, für den Klienten nicht direkt beeinflussbare Faktoren Gegenstand von Beratung sein können; ferner die gelegentliche Entlastungsfunktion, die Beratung haben kann:

„Aber ich denke häufig, es ist ja schon eine Entlastung, wenn gehört wird, ‚ich muss das gar nicht‘“ (I. 4, Z. 154f).

Der Vergleich zwischen den theoretischen und praktischen Aussagen zur Beratung legt hier die Vermutung nahe, dass beratendes Personal erheblich davon profitieren könnte, sich mit der Kategorie Verantwortung auseinanderzusetzen. Die Praktiker äußern sich vielfältig zu Aspekten von Verantwortung im Beratungsprozess, ohne jedoch diesen Begriff (und damit ein konsistentes Reflexionsraster für diesen Bereich) zur Verfügung zu haben. Würde in einer Weiterbildung zu Beratung den Beratern die Kategorie Verantwortung erschlossen, so ist davon auszugehen, dass das für die Beurteilung von Beratungssituationen (im Sinne von Verantwortung als Bedingung bei Beratung) wie auch die Beratung selbst (im Sinne von Verantwortung als Inhalt) hilfreich wäre.

6.2.1.4 Sprache

Die Bedeutung von Sprache wird zwar auch in psychologischen Beratungsmodellen angesprochen, die weitreichendsten Aussagen finden sich jedoch (erwartungsgemäß) im Bereich der Sprachphilosophie. Auch die soziale Arbeit setzt sich mit praktischen Aspekten der Bedeutung von Sprache auseinander und berücksichtigt hierbei auch nonverbale Ausdrucksformen. Anhand der Beratungsliteratur (vgl. Kap. 4.2.2) wurde allerdings bereits gezeigt, dass ihr eine erhebliche Bedeutung für praktisches Beratungshandeln zukommt. Insofern wäre zu erwarten, dass Sprache von den Praktikern als wesentlicher Aspekt angesprochen wird.

Tatsächlich spielt sie besonders eine Rolle bei den Aussagen zu notwendigen Kompetenzen der Ratgebenden. In mehreren Interviews wird allgemeine Gesprächskompetenz als notwendige Bedingung für Beratung konstatiert:

„Aber dass ich es schon für wichtig halten würde, dass man [...] lernen würde, ja Beratungsarbeit, zumindest die Grundlagen dafür auch lernen würde. Kommunikationstechniken, Fragen stellen können – also, jetzt nicht im psychotherapeutischen Sinne aber doch im kommunikationstechnischen Sinne“ (I. 17, Z. 66ff).

Zum Teil wird diese Forderung auch konkretisiert, indem bestimmte Aspekte der „Kommunikationstechniken“ herausgearbeitet werden, z.B. Körpersprache oder Zuhören.

„Indem man vielleicht auch ein bisschen auf die Körpersprache eingeht [...], dass man merkt, das Gesprochene stimmt mit der Körperhaltung überein“ (I. 1, Z. 758ff).

Allerdings werden sprachliche Probleme auf Seiten des Klienten nicht thematisiert. Es wird dem Anschein nach davon ausgegangen, dass derartige Probleme, wenn sie denn überhaupt auftreten, durch entsprechende kommunikative Kompetenz des Beraters auszugleichen sind. Die weiter reichenden Beiträge insbesondere aus der Sprachphilosophie kommen in den Interviews nicht zum Tragen. Insbesondere die Ansprüche an die Sprechsituation und die manipulative Funktion, die Sprachhandlungen haben können, werden nicht angesprochen.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Sprache im Beratungshandeln in der Praxis zwar eine große Bedeutung zugesprochen wird (was sich mit dem Eindruck aus der Ratgeberliteratur deckt), dass jedoch die Ansprüche an eine zu entwickelnde Kompetenz in Gesprächsführung nicht sehr elaboriert sind. Es scheint aus dieser Perspektive aussichtsreich, den berechtigten und als bedeutsam wahrgenommenen Anspruch an die Entwicklung sprachlicher Kompetenz durch die Einbindung entsprechender Theorie zu konkretisieren und zu systematisieren.

6.2.1.5 Umgang mit Lösungen

Aus den hier behandelten Theoriemodellen spricht eine mehr oder weniger einhellige Skepsis gegenüber der Empfehlung von Lösungen, die nicht hinreichend die Individualität des Klienten berücksichtigen. Problematisch sind derartige Lösungsvorschläge vor allem, wenn

- Probleme beim Klienten(-System) Funktionen übernommen haben, die durch die Anwendung der Lösung ausfielen,
- Blockaden sonstiger Art (z.B. Ängste) bestehen, die die Umsetzung einer rational einleuchtenden Lösung verhindern,
- das vom Berater erkannte Problem nicht der Hauptgrund für die Situation des Klienten ist, wenn dieser beispielsweise ein sozial akzeptiertes Problem in der Beratung einbringt, weil das eigentliche Problem weniger soziale Akzeptanz erwarten lässt.

Insgesamt ist der Umgang mit Lösungen seitens des Beraters in den vorgestellten Konzepten eher zurückhaltend. Eine Ausnahme bildet hierbei die Beratungsliteratur, die vielfach für sich in Anspruch nimmt, einfache Lösungen anzubieten, die bei komplexen Problemkonstellationen in kurzer Zeit zu Erfolgen führen sollen.

In der Praxis hat es den Anschein, dass beide Sichtweisen miteinander konkurrieren. Auf der einen Seite wird mehrfach geäußert, dass das Anbieten von Lösungen oft wenig erfolgversprechend ist, viele Beratungsinhalte laufen andererseits aber darauf hinaus, dass eine Lösung gefunden werden muss und der Berater, z.B. durch seinen Wissensvorsprung dafür zuständig ist, diese anhand der Angaben des Klienten zu entwickeln.

Interviewerin: „Was würden Sie jetzt mir sagen, was von Ihnen, von Ihnen erwartet wird, wenn Sie beraten? Von dem Gegenüber.“

Interviewte: „Eine Lösung.“

Interviewerin: „Eine Lösung?“

Interviewte: „Ja, auf jeden Fall. Es ist egal, was es ist, da muss irgendwie eine Lösung, eine Lösung zu finden.“ (I. 10, Z. 85ff).

„Und vielleicht weniger, dass man da jetzt auftritt und sagt: ‚So, ich habe jetzt die Lösung perfekt und das läuft jetzt so, wie ich das mache‘, sondern dass man vielleicht auch einfach versucht, dann auch eine individuelle Lösung für den Klienten zu suchen, indem man versucht, so vielleicht auch ein bisschen Raum zu lassen und halt auch die Person dieses Problem darstellen zu lassen und dann eben auch versucht, so eine Lösung zu erarbeiten“ (I. 4, Z. 191ff).

Aus den zahlreichen Äußerungen zu dem Bereich Lösungen innerhalb der Interviews lässt sich insgesamt schließen, dass die Frage, ob Lösungen anzubieten sinnvoll ist, wesentlich von den Beratungsinhalten abhängt. So ist der Hintergrund des ersten der hier dargestellten Interviewausschnitte die Einstufungsberatung in Fremdsprachenkursen, im zweiten Ausschnitt geht es um Beratung im Rahmen von Studienschwierigkeiten. Es zeigt sich jedoch auch unabhängig von dem konkreten Beratungsanlass eine Tendenz, es nicht beim Anbieten von Lösungen zu belassen, obwohl Lösungsvorschläge mitunter gefordert werden.

Die Auseinandersetzung mit dieser Kategorie scheint also erhebliche Bezüge zum Beratungsinhalt zu haben, und hängt damit auch davon ab, ob es sich um Beratung im Allgemeinen oder um Lernberatung im Besonderen handelt. Insofern wird sie im folgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen. Für Beratung im Allgemeinen lässt sich folgern, dass die Berater vielfach davon überzeugt sind, dass es nicht sinnvoll sei, (früh) konkrete Lösungen anzubieten. Bei ihnen artikuliert sich aber ein Bedarf, diese Position auch gegenüber Ratsuchenden vertreten zu können. Insofern erscheint eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Lösungen‘ und auch mit Ressourcenorientierung (s.u.) sinnvoll.

6.2.1.6 Personal, Qualifizierung und Kompetenzen

In der Theorie wird über das Personal explizit recht wenig gesagt. Allerdings möchten die Individualpsychologie und auch die Weiterbildungsberatung ausdrücklich auch Laien für Beratung qualifizieren. Dieser Vorstellung wird auch in den Interviews nicht widersprochen, man kann davon ausgehen, dass die Befragten die Auffassung teilen, dass nicht jede Beratung Fachkräfte erfordert, wengleich eine Vorbereitung auf Beratung im Rahmen pädagogischer Ausbildungen als sinnvoll angesehen wird. Die institutionelle Angliederung des Personals ist erheblich vom Beratungskontext abhängig und kann deshalb erst in Bezug auf Lernberatung genauer erörtert werden.

In der Theorie werden die notwendigen Kompetenzen für Berater nur wenig thematisiert, oft auch auf recht allgemeine Art. Sie sind aber vielfach über die Beschreibung des Beratungshandelns bzw.

der Beratungssituation erschließbar (etwa ist es einleuchtend, dass ein Berater gemäß der ‚idealen Sprechsituation‘ nach Möglichkeit fähig sein sollte, auf verschiedenen Sprachniveaus zu kommunizieren). Die Aussagen der Praktiker lassen sich in diesem Punkt schlecht danach trennen, ob sie sich auf Beratung im Allgemeinen oder Lernberatung im Besonderen beziehen; sie werden deshalb im folgenden Abschnitt behandelt.

Die Aussagen zur *Kompetenzentwicklung* sind im Bereich der hier zugrundegelegten Quellen zu Beratungskonzepten ebenfalls meist nicht sehr konkret, wiewohl es zu den meisten Konzepten ausgearbeitete Aus- und Weiterbildungsgänge gibt – diese werden jedoch in theoretischen Abhandlungen über die Modelle im Allgemeinen nicht intensiv thematisiert. Diese Ausbildungsmodelle sind zumeist integriert angelegt, sodass als Konsens angenommen werden darf, dass die Beratungskompetenzen durch die Verbindung von Theorie und praktischem Handeln erworben werden.

Noch viel deutlicher findet sich diese Forderung seitens der Interviewpartner. Hier wird immer wieder betont, wie wichtig die Praxis als Quelle von Kompetenzen ist:

„Ja, ich bin der Meinung, man müsste es einfach machen“ (I. 2, Z. 262).

„Ich habe keine Ausbildung als Berater. Ich habe im Grunde genommen mit dem Arbeiten gelernt. D.h. ich habe mir über das, was ich gemacht habe, eigentlich mir die Erfahrung geholt, die ich brauche“ (I. 11, Z. 221ff).

Dieser Praxisorientierung steht allerdings keine allgemeine Theoriefeindlichkeit gegenüber. Viele Äußerungen weisen darauf hin, dass Theorie ihren Sinn im Rahmen einer Qualifizierung für Beratung hat. Es ist eher eine Skepsis dahingehend, dass bestimmte Anteile dieser Qualifizierung nur durch Praxiserfahrung möglich sind, Theorie alleine also nicht ausreicht.

„Und ich denk’, dass kann man durchs Studium nicht lernen“ (I. 1, Z. 473).

„Ich würd’ für mich jetzt sagen, einfach die Praxis. Theorie ist wunderschön. Muss man ein bisschen haben, aber einfach die Praxis“ (I. 10, Z. 182ff).

Damit sprechen auch die Interviews für eine praxisintegrierende Qualifizierung, zumal grundsätzlich auch theoretischen Inhalten eine gewisse (zum Teil große) Relevanz zugesprochen wird. Es gibt also eine allgemeine Aufgeschlossenheit gegenüber dem theoretischen Arbeiten, die sich dort noch verstärkt, wo Reflexion als Methode zur Entwicklung der eigenen Kompetenz ins Blickfeld rückt.

„Also ich finde es ganz wichtig, Theorie zu lernen. Also, ich kann nicht sagen – also ohne Theorie geht es gar nicht.“ (I. 16, Z. 156f).

„Und ich denke mal, so was muss man [...] an einem konkreten Beispiel lernen, sozusagen einen Schritt zurücktreten und quasi sein eigenes Handeln zu reflektieren“ (I. 3, Z. 518ff).

„Aber natürlich nicht nur Erfahrung [als Quelle von Beratungskompetenz] an und für sich, sondern natürlich nachher auch die Reflexion der Erfahrung. Also, denk’ ich, immer nur Erfahrung allein genügt nicht“ (I. 6, Z. 840ff).

Die Vorstellung vom Erwerb der Kompetenz zur Beratung gestaltet sich also auf dieser Abstraktionsebene relativ einheitlich. Inhaltlich spannen die Interviews ein sehr weites Feld auf, wobei bestimmte Faktoren einen Schwerpunkt bilden. So werden Methoden der Gesprächsführung, psychologisches Wissen und die persönliche Eignung als bedeutsame Bereiche der Beratungskompetenz betont. Weitere Kompetenzen, die angesprochen werden, gehören dezidiert in den Bereich der Lernberatung (bzw. anderer spezieller Beratungsfelder, die von den Interviewpartnern angesprochen wurden) und werden im nächsten Abschnitt behandelt.

Für die Qualifizierung von Beratern ergibt sich in Theorie und Praxis ein übereinstimmendes Bild in der Hinsicht, dass ein erheblicher Praxisanteil und Praxisbezug erforderlich sind. Die Praxis dient

jedoch nicht nur der Einübung von erworbenen Techniken und Fähigkeiten, sondern Praxisfälle sind auch die Grundlage für individuelle Reflexion, die ihrerseits eine wichtige Rolle beim Kompetenzerwerb spielt. Die Aufgabe der Theorie ist damit ebenfalls vorgezeichnet. Sie muss in der Hinsicht auf Praxis bezogen sein, dass sie dazu befähigt, Praxiserfahrungen möglicherweise vorzubereiten und in jedem Fall angemessen zu reflektieren.

6.2.1.7 Weitere analytische Aspekte

Analog zu Kap. 4.4 sollen hier weitere Aspekte im Vergleich von Theorie und den Äußerungen der Interviewpartner zusammengefasst dargestellt werden. Bezüglich der *Individualisierung* lässt sich sagen, dass die Beratungsmodelle ihr zum Teil (etwa in der klientenzentrierten Beratung) eine hohe Bedeutung beimessen; diesen Eindruck vermitteln auch die Gespräche mit Praktikern; Beratung wird stark durch die Individualität des Klienten bestimmt und erfordert dementsprechend ein hierauf angepasstes Beratungsverhalten.

„Und da ist es einfach auch wichtig, in jedem Einzelfall immer erst einmal zu gucken, wer kommt da jetzt“ (I. 11, Z. 81f).

Zum Teil ist ein individualisiertes Vorgehen auch schon in den Äußerungen zum Umgang mit Lösungen erkennbar. Für Theorie wie Praxis lässt sich sagen, dass mehrheitlich eine Orientierung am Individuum empfohlen wird, sodass standardisierende Ansätze, wie sie insbesondere die Ratgeberliteratur liefert, eine auffällige Ausnahme darstellen.

Im Umgang mit *Hierarchien* gibt es ebenfalls eine gewisse Übereinstimmung. In den angesprochenen Beratungsmodellen werden Hierarchien insgesamt als eher nachteilig für den Beratungsprozess wahrgenommen. Ähnlich haben auch die Interviewpartner bisweilen festgestellt, dass Hierarchien bzw. ein Machtgefälle unter Umständen den Beratungsprozess beeinträchtigen können, dies allerdings konkret in Bezug auf Lernberatung (vgl. nächster Abschnitt).

Unter *Ressourcenorientierung* versteht man ein in vielen Beratungskonzepten vorfindliches Prinzip, gemäß dem die Kompetenz zum konstruktiven Umgang mit (problemhaltigen) Situationen beim Klienten gesehen wird und der Berater diesen darin unterstützt, diese Kompetenzen verfügbar zu machen. Hier besteht also ein enger Zusammenhang zwischen Ressourcenorientierung und dem Umgang mit Verantwortung einerseits und mit Lösungen andererseits. In den Interviews taucht der Begriff ‚Ressourcenorientierung‘ selten auf, aber es findet sich an verschiedenen Stellen eine Argumentation in dieser Richtung.

„Ich führe das mal zurück auf die individuellen Erfahrungen, also ich denke mal, man muss wissen, was sind seine Stärken, wie kann man sich die Dinge beibringen, das ist schon mal der erste Punkt, dass die Leute das häufig gar nicht wissen. Der zweite Punkt wäre, mal zu gucken, welche Möglichkeiten gibt es denn, wenn ich weiß, wie ich bin, was kann ich denn machen“ (I. 3, Z. 259ff).

Die gemeinsame Berücksichtigung des Prinzips der Ressourcenorientierung in Theorie und Praxis legt nahe, dass eine theoretische Beschäftigung mit dieser Idee geeignet sein kann, ein ohnehin akzeptiertes Prinzip begrifflich zu benennen und damit etwa die Reflexion und Diskussion hierüber und seine sonstige Handhabung zu erleichtern. Da Ressourcenorientierung mit Themen und Inhalten von Beratung in Beziehung zu setzen ist, wird im folgenden Abschnitt zu *Lernberatung* auf diesen Aspekt noch einmal genauer eingegangen.

Das *Ziel* der vorgestellten Beratungsmodelle lässt sich überwiegend auf den allgemeinen Begriff der Förderung von Menschen bringen – wobei sich die Förderrichtung und -prinzipien aus den jeweiligen Beratungsansätzen ergeben. In den Interviews werden ebenfalls Ziele angesprochen, die

sich aber meist aus einem konkretisierten Beratungsauftrag oder -anlass ergeben. Allgemeine Zielangaben existieren hier nicht. Insofern ist auch die Zieldimension ein Aspekt, der erst in Bezug auf Lernberatung genauer diskutiert werden kann.

6.2.2 Praktische und theoretische Einsichten zum Konzept Lernberatung

Der Abgleich zwischen theoretischen und praktischen Einsichten zum Beratungsbegriff soll in diesem Abschnitt auf Lernberatung hin konkretisiert werden. Dabei wurde – wie bereits angesprochen – eine Interpretation der Aussagen im Sinne einer Kontextualisierung erforderlich, das heißt, die Aussagen etwa zu Inhaltsbereichen wurden danach ausgewählt, ob sie sich auf Lernberatung beziehen oder möglicherweise auf ganz andere Beratungsfälle, die sich in das Gespräch hineingemischt haben.

Bei der Entwicklung eines Lernberatungsbegriffs aus den Merkmalen der in Kap. 5.1 dargestellten Praxisprojekte wurden (in Kap. 5.3) acht Merkmale identifiziert, die in ihrer Summe Lernberatung gegenüber anderen pädagogischen Aufgaben abgrenzen (keines dieser Kriterien ist allein als Abgrenzungsmerkmal hinreichend). Nach diesen ist die folgende Darstellung strukturiert.

6.2.2.1 Lernberatung als Beratung

Entgegen der Vermutung, dass Lernberatung von den Praktikern grundsätzlich als Beratungsvorgang aufgefasst wird, weisen manche Äußerungen darauf hin, dass hier mitunter auch solche Vorgänge eingeordnet werden, die nicht direkt als Beratung zu bezeichnen sind. So antwortet einer der Befragten auf die Frage nach erfolgreicher Beratung mit einem typischen Beispiel von Unterrichtshandeln, dem Übergang in die Sozialform Partner- bzw. Gruppenarbeit:

„Ich hatte z.B. diese Woche war ich bei den Maurern und da ging's um eine Zeichnung und ich hab' eigentlich gemerkt, die Zeichnung, das haben die nicht so richtig verstanden. Und dann hab' ich einfach zugeordnet – hab' ich geguckt im Saal, wer das so ein bisschen beherrscht hat und dann habe ich die Leute zugeordnet. Da hab' ich gesagt: ‚Gehen Sie mal hin und nehmen Sie die gleiche Arbeit mit anderen Maßen und rechnen Sie das noch 'mal durch!‘ Es ging um Zeichnung und Berechnung. Da haben die sich zusammengesetzt. . .“ (I 8, Z. 117ff).

Auch die klassische Methode des Vormachens wird mit dem Begriff Lernberatung in Verbindung gebracht:

„Gut, also ich denke, Lernberatung in dem Sinne, dass Dinge vorgemacht werden, gezeigt wird, wie man sie geschickt macht, im eher praktischen Bereich, gibt es schon“ (I. 3, Z. 14ff).

Diese Ausweitung des Begriffs erfolgt vor allem dann, wenn auf der einen Seite das Thema Beratung im Interview virulent bleibt (Fälle, in denen das nicht der Fall war, wurden nicht in die Codierung zum Gegenstand Beratung aufgenommen), auf der anderen Seite beim Interviewten jedoch das Thema Lehre bzw. Vermitteln im Vordergrund stand. Die Kombination von Lernen und Beratung wurde dann weniger systematisch ausgedeutet, sondern unter dem Etikett der Beratung wurden auch Vorgänge thematisiert, die unter anderen Umständen kaum mit diesem Begriff bezeichnet würden. Zum Teil deckt sich diese Auffassung allerdings mit einem sehr weiten Lernberatungsverständnis, wie es etwa im EUROPOOL-Projekt vertreten wird.

Die Mehrzahl der Äußerungen orientiert sich allerdings, wie sich auch schon im vorangegangenen Kapitel gezeigt hat, an einem Beratungsverständnis im Sinne von Beratungsgesprächen, was

sich nicht zuletzt darin äußert, dass bei den notwendigen Kompetenzen sehr oft die Fähigkeit zur (möglichst psychologisch geschulten) Gesprächsführung genannt wird.

6.2.2.2 Inhaltlicher Bezug zum Lernen

Der inhaltliche Bezug zum Lernen dient vor allem der Abgrenzung von Lernberatung gegenüber anderen Beratungsaktivitäten innerhalb und außerhalb des pädagogischen Handelns. Deshalb ist dieses Kriterium zentral für die Konkretisierung von *Lernberatung*. Der Bezug zum Lernen ergibt sich insbesondere aus den von den Praktikern angesprochenen Beratungsbedarfen und -inhalten.

Das Bedarfsspektrum erstreckt sich in den Aussagen über alle Aspekte eines Lernprozesses, insbesondere verstanden im Sinne selbstgesteuerten Lernens. Bedarf wird festgestellt hinsichtlich der Bestimmung der Lernvoraussetzungen, der Einstufung, der Anwendung von Lerntechniken, der Strukturierung und zeitlichen Planung wie auch der Rückmeldung von Lernergebnissen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Ausgleich von mangelnder Selbstlernkompetenz einschließlich der Reflexion des eigenen Lernens zu⁸:

„Und da ist es halt oft so, dass sie einfach noch nicht in der Lage sind, selbstständig – in Führungszeichen – zu lernen, selbstorganisiert“ (I. 2, Z. 53f).

„Also ich denke mal, meiner Erfahrung nach, dass die Leute schon mal gar nicht wissen, wie sie selbst am besten lernen“ (I. 3, Z. 240).

Mögliche Defizite bei der Selbstlernkompetenz werden von den Praktikern an dieser Stelle im Allgemeinen als gegeben hingenommen. Die Beratung zielt auf den Umgang mit diesen Defiziten ab, weniger auf die Prävention. Wo Prävention eine größere Rolle spielt, ist das entsprechende Arrangement weniger beratungs- und mehr unterrichtsorientiert:

„Bei den Kursen – gerade fürs Examen – habe ich ganz oft gehört, dass die Leute gesagt haben: ‚Hätten wir das doch nur früher gemacht‘“ (I. 6, Z. 274f).

Noch klarer werden die Aussagen in Bezug auf konkrete Beratungsinhalte, denn dort beschreiben die Praktiker erlebte Lernberatungssituationen, aus denen sich Inhalte ergeben, die tatsächlich angesprochen wurden. Tabelle 6.2 gibt einen Überblick über die Breite des thematischen Spektrums, das von den Praktikern angegeben wurde.

Die Gliederung der Äußerungen zu Beratungsinhalten zeigt, dass sowohl die verschiedenen Aspekte des Lernprozesses angesprochen werden als auch Bereiche, die nicht unmittelbar mit vorher voraussehbaren oder gegenwärtigen Lernanforderungen zu tun haben. Im Bereich der lernprozessbezogenen Inhalte lassen sich die Inhalte recht gut mit der Darstellung von Lernberatung als subsidiärem Komplement selbstgesteuerten Lernens (vgl. Abb. 2.2, S. 20) verbinden:

„Und jetzt sehe ich meine Aufgabe da einmal, herauszufinden, was der eigentlich sucht und will“ (I. 16, Z. 14f). (Initiative und Bestimmung von Lernbedarf)

„Also das Gegenüber erwartet [...] oder das würde ich mir wünschen, eine Rückmeldung, wo der Widerspruch liegt zwischen der eigenen Wahrnehmung und vielleicht einer bestimmten Realität“ (I. 15, Z. 41ff). (Beratung bei der Bestimmung von Erwünschtem und Erreichbarem)

„Wenn jemand hier anruft, wegen der Weiterbildung, dann ist das meistens so, dass sie überhaupt nicht wissen, wo man was machen kann [...] und oft auch noch nicht einmal wissen, welche unendliche Möglichkeiten ihnen eben auch die Nähe zur Großstadt auch gibt“ (I. 11, Z. 257ff). (Ermittlung von Lernressourcen)

⁸ Für die beiden folgenden, sehr ähnlich klingenden Aussagen ist interessant, dass der erste Interviewpartner aus dem Bereich der Weiterbildung der zweite aus dem der beruflichen Erstausbildung stammen.

Abbildung 6.2: Beratungsinhalte aus der Praxis

Lernprozessbezogene Inhalte	
Planung und Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> · Diagnose · Ziele klären · Ressourcen erschließen · Lernprobleme · Lernmethoden
Personenbezogene Inhalte	
Soziale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> · Freizeit · neues soziales Umfeld
Individuelle Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> · Individuelle Situation · von Lernproblemen verdeckte persönliche Probleme · Entlastung

„... dann also die eigentlichen Methoden, eine Art Zeitplanung“ (I. 3, Z. 298ff) (Lernstrategie auswählen)

„... es geht ja permanent um die Reflexion des eigenen Lernprozesses“ (I. 2, Z. 148) (Lernstrategie umsetzen)

„Also ich würde PCs anschaffen, wo die Leute regelmäßig Tests machen könnten, an denen sie sich selbstständig testen könnten, um auch zu merken, was für Fortschritte sie machen, wo sie Lücken haben und wo sie weiter arbeiten können“ (I. 16, Z. 217ff). (Beurteilung der Ergebnisse)

Diese Abfolge ist nicht überschneidungsfrei; so sind die Beratung beim Ergreifen der Initiative und Beratung bei der Zielbestimmung in der Praxis kaum zu trennen; ebenso verhält es sich bei der Unterstützung der Umsetzung eines Lernplanes und der Bewertung der Ergebnisse. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die ‚Lernprojekte‘, die Gegenstand der Beratungen waren, nicht so präzise beschrieben sind, wie es etwa durch regelrechte „learning contracts“ (Knowles 1975, 25ff) im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens möglich ist. Darüber hinaus fällt bei der Analyse des Materials auf, dass der Aspekt „Beratung bei der Umsetzung“ relativ schwach besetzt ist. Es scheint, dass zur Planung und Vorbereitung eines Lernprojektes seitens der Berater präzisere Vorstellungen über Beratungsinhalte bestehen (hier werden auch Einzelmethoden als Beratungsinhalte angegeben), als zur Unterstützung während der eigentlichen Implementation, zumindest, was die lernbezogene Ebene angeht.

Anders verhält es sich auf der persönlichen Ebene. Hier dominieren Aspekte, die den Umgang mit der eigentlichen Lernsituation und ihren Ergebnissen betreffen. In den entsprechenden Äußerungen drückt sich vor allem aus, dass die Beratung über das Lernen im engeren Sinne, etwa die fachliche und methodische Unterstützung, hinausgehen muss.

„Oft wird ja das z.B. das Lesen und Schreiben Lernen wird dann vorgeschoben für alles Scheitern im Leben“ (I. 17, Z. 174).

„Beim Stützunterricht selber – das ist die Mischung aus Unterricht und zum Teil auch Beratung, einfach, das läuft hin bis zu privaten Problemen, dass mir ein Azubi, ja, Probleme mit seiner Freundin anvertraut und sagt, ja, er hat Probleme und mit der Beziehung läuft's nicht richtig und er hat ihr 'nen Brief geschrieben mir den Brief gezeigt, weil, ich soll den

mal durchkorrigieren nach Fehlern, weil er wollt' seiner Freundin den halt fehlerfrei abgeben – bis dahin läuft das, dass bis zu 'nem gewissen Bereich auch privaten Themen angesprochen werden, ja, grad' was Beziehung, Elternhaus, Partnerschaft angeht, ne? Das läuft ja alles Hand in Hand und grad so bei Jugendlichen, die noch in der Festigungsphase sind, da kann Privat 'ne Schieflage passieren und ruckzuck überträgt sich diese Schieflage auch in den betrieblichen Bereich“ (I. 1, Z. 140ff).

„Teilweise, ich meine, die sind ja verheiratet, haben sie dann Frauen, die einen höheren Bildungsabschluss haben. Wobei, die tun sich schwer bei Baupraktischem, die können denen dann so bei Grundrechenarten u.ä. helfen. [...] man hat dann ein gewisses Schamgefühl, weil, man will ja zu Hause dem Partner gegenüber das nicht so zu erkennen geben“ (I. 9, Z. 206).

Derartige Beispiele zeigen die mitunter starke Wechselwirkung zwischen Lernergebnissen und privatem Umfeld. Ebenso erkennt man, dass eine vertrauensvolle Beratung in Lernprozessen verlangt, private Themen, die angesprochen werden, nicht grundsätzlich zu unterdrücken, um das Verhältnis zwischen Klient und Berater zu fördern. Parallelen zu den geschilderten Lernberatungskonzepten individualpsychologischen Zuschnitts sind dabei unübersehbar, wenngleich die Bedeutung privater Probleme im Zusammenhang mit Lernvorgängen sich keineswegs auf die Elementarbildung beschränkt.

„Man kann so eine Beratungsstelle einfach auch nicht – so wie wir's auch vorhin besprochen haben (...) nicht auf Lernprobleme beschränken. Dann muss man sicherlich damit rechnen oder in der Regel ist es meistens auch so, dass es eben nicht gerade um dieses Thema isoliert geht“ (I. 4, Z. 391ff).

Die Verbindung von fachlicher bzw. lernprozessorientierter Lernberatung und der Berücksichtigung der sozialen und psychischen Lage des Klienten spiegelt sich auch in den von den Praktikern genannten Qualifikationsanforderungen wieder. Auf der einen Seite geht es hier um die Kenntnis lernpsychologischer und pädagogischer Grundlagen wie etwa von Lernstilen, Lernmethoden usw. sowie um fachliches Wissen, auf der anderen Seite werden aber auch sehr stark solche Beratungsfähigkeiten angesprochen, die auch für eine therapeutisch orientierte Beratung im Vordergrund stünden (vgl. auch Kap. 6.2.1.6).

6.2.2.3 Lernberatung als Teil von Lernprozessen

Die auffälligste Antwort der Praktiker in Bezug auf die institutionell-prozessurale Einbindung von Lernberatung bestand darin, dass ganz überwiegend der Idee der Vorzug gegeben wurde, Lernberatung möglichst dicht an den Lernprozess heranzuführen oder direkt in die eigentliche Lehre zu integrieren:

„Ja, Lernberatung ist 'was, was innerhalb der Kurse gemacht werden muss“ (I. 16, Z. 233).

„Die Lernberatung ist eigentlich das, was im Kurs immer wieder passiert. Weil wir ja doch immer wieder zwischendurch vermitteln muss. Also ich unterrichte z.B. u.a. Englisch. Im Moment zwar nur noch einen Kurs, aber seit Jahren schon, seit über 20 Jahren. Und da ist es ganz klar, dass man auch immer wieder einem helfen muss, wie eigne ich mir jetzt z.B. einen Wortschatz an. Was mache ich mit der Grammatik, wenn ich sie nicht verstehen kann. Kann ich das eigentlich üben. Oder wo kann ich mir Lernansätze schaffen, damit die Sprache mir selbstverständlicher wird und so weiter und so fort. Und das fließt ja immer wieder in den Unterricht ein“ (I. 16, Z. 288ff).

„... ich kann's erreichen, wenn ich das in der Firma mache, oder sehr personenbezogen und nah. Und wenn die Organisation dieses Lernen, Beratung – egal wie, wer's dann

bezahlt – relativ weit und allgemein ist, würde es – denk' ich mal die Chance, dass es zum Erfolg führt, eben nicht sehr groß [...] ich glaube - wir müssen's selber leisten, wenn's wirklich Erfolg haben soll“ (I. 3, Z. 468ff / 487f).

Eine prozessnahe bzw. in den Prozess integrierte Lernberatung wird dabei nicht nur von einer bestimmten Gruppe von Interviewten bevorzugt. Sowohl Lehrende aus der Aus- und Weiterbildung wie auch die beiden Gruppen von Mitarbeitern von psychologischen Beratungsstellen sehen Lernberatung als eine Aufgabe an, die zumindest auch das Lehrpersonal betrifft.

„Ich fänd' das schon eine Idealvorstellung, wenn jetzt so ein Prof. einfach auch in seiner Sprechstunde offenes Ohr für solche [lernbezogenen] Probleme hätte“ (I. 4, Z. 227f).

Dabei gibt es allerdings eine erwartbare Verschiebung des Schwerpunktes, die auch auf die Vorerfahrungen der Praktiker zurückgeführt werden kann. Während die Mitarbeiter von Beratungsstellen ihre Arbeit als hilfreich einschätzen, erscheint eine externe Beratung den Praktikern aus der Lehre oft wenig aussichtsreich, weil sie entweder wenig Vorstellungen davon entwickelt haben, wie eine solche aussehen könnte oder spezifische Erfahrungen gemacht haben, die eher gegen externe Beratung sprechen.

Die Idee, Beratung außerhalb der eigentlichen Lehrveranstaltungen anzusetzen, wird kaum deutlich geäußert. Wo sie vorkommt wird, ist der Anspruch auf Integration in den Lehrprozess und leichte Erreichbarkeit erkennbar.

„Ja vielleicht dass man dann da irgend eine bestimmte Person zu bestimmten Zeiten ansprechbar ist. Das ist dann wie eine Lehrerin in der Schule so, also eine Sprechstundezeit habe. Dass ich dann wirklich Zeit für die Person nehmen kann und mit denen reden“ (I. 13, Z. 209ff).

Diese Lernberatung wäre dann ähnlich dem Beratungsangebot durch Beratungslehrer oder den institutionennahe psychologische Beratungsstellen, die sich neben anderen Bereichen auch mit Lernberatung befassen. Eine überinstitutionelle Beratung – etwa vergleichbar den kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen – wird nicht erwogen. Damit vollziehen auch die interviewten Praktiker eine Unterscheidung zwischen Weiterbildungsberatung und Lernberatung und benennen ein Merkmal, das Lernberatung ebenso von der an anderer Stelle als Vergleich genannten Unternehmensberatung unterscheidet. Aus Sicht der Praktiker muss Lernberatung entweder in den Lernprozess integriert werden, oder es muss ein organisatorisch und zeitlich möglichst nahestehendes Angebot geben, bei dem nach Möglichkeit das Lehrpersonal beteiligt ist.

Diese Vorstellung ist jedoch nicht immer leicht mit anderen Ansprüchen zu vereinbaren, die an Lernberatung gestellt werden. Insbesondere wird Lernberatung relativ oft in Form von Einzelgesprächen vorgestellt – damit ergibt sich die Schwierigkeit, gleichzeitig Raum für Einzelgespräche und die ‚eigentliche‘ Lehre in der Lerngruppe zur Verfügung zu stellen.

„Gut, aber ich könnte ja die Dozenten mit einbeziehen. Das fände ich, da würde ich ganz zentral (..) dass gerade auch diejenigen, die unterrichten, zumindest teilweise Volumen und Zeit hätten, Individualfälle zu unterstützen, und noch einem Einzelgespräche zu führen, über Lernfortschritte und, ja, Unterstützung geben könnten, hierfür geben könnten. Ich würde, ja ich sage mal, wir haben ja den Rahmen [Name der Einrichtung] und alles was wir zusätzlich machen wird außerhalb der Kurse, wird ja oft nicht so gerne noch zusätzlich gemacht“ (I. 17, Z. 139ff).

„Also da finde ich es schon besser, wenn dann wirklich Problemfälle auch noch die Möglichkeit haben darüber hinaus ja 3 Termine über 3 Monate vielleicht dann eine individuelle Beratung zu haben. Und das würde ich mir wünschen, das ist vielleicht auch eine Idee, was die [Name der Einrichtung] leisten könnten. Eine individuelle Beratung anbieten und

auch sagen, also da bestimmte Dozenten da sind und die sie dann über diese Termine begleiten in diesem Veränderungsprozess“ (l. 15, Z. 57).

Interessant ist an dem zweiten Beispiel, dass konkret an Transferberatung, also Beratung bei der Anwendung des Gelernten, gedacht ist, die auch über das Kursende hinaus stattfinden könnte. Schwierigkeiten mit der Integration von Lernberatung werden also angesprochen, allerdings erfolgen auch Lösungsvorschläge. Einen Engpass bei der Integration stellen allerdings auch die mitunter recht hohen Qualifikationsansprüche dar, die zumindest nicht immer dem entsprechen, was gegenwärtig praktizierende Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung mitbringen. Es ist also festzuhalten, dass mit der Integration von Lernberatung in Lehr-Lern-Prozesse eine zusätzliche Qualifizierungsanforderung gegenüber dem Lehrpersonal entsteht.

Neben dem Einzelgespräch ist Lernberatung für einige der Praktiker auch in Gruppen vorstellbar bzw. wird dort praktiziert. Zum einen sind dies Gruppen von Beteiligten an einem Lernprozess (wenn etwa Lehrender und Lernende sich beratend auf Umfang und Anspruch einer Lehrveranstaltung einigen), zum anderen kann aber auch im Rahmen der Lehrveranstaltungen eine Art Peer-Beratung durch Mitlernende erfolgen.

Interviewter: „... haben sich oft dann Gespräche ergeben, ja, so, bei mir war das und jenes, und hab' ich dann das alles strukturiert, hab' gesagt, ‚ja, der eine, der Azubi A hat das Problem, Azubi B hat das, geht's jemand so ähnlich?‘ und dann hat sich da zum Teil oft ein ganz konstruktives Gespräche ergeben.“

Interviewter: „Gut.“

Interviewter: „Auch mit Lösungsvarianten Selbstberatung in der Gruppe, die sie selber angeboten haben.“

Interviewter: „Mhm (...). Das heißt, die beraten sich untereinander?“

Interviewter: „Auch, ja“ (l. 1, Z. 238ff).

Aus den Äußerungen der Praktiker ergibt sich insgesamt, dass der Aufgabe Lernberatung weniger mit dem Aufbau neuer institutioneller Strukturen begegnet werden muss, als durch kleinere Anpassungen in diesem Bereich (insbesondere erscheint Zeit für Einzelberatungen erforderlich) und eine entsprechende Qualifizierung. Lernberatung wird, das machen die Aussagen deutlich, kaum das Potenzial einer eigenständigen Profession zugebilligt. Sie wird entweder in den Rahmen psychologischer Beratung oder in den Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen als zusätzliche Aufgabe eingeordnet, dabei jedoch als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen.

6.2.2.4 Theoriebezug ohne Theorienpräferenz

Weiter oben wurde im Zusammenhang mit der Frage nach Qualifizierung und Kompetenzen für Beratungshandeln bereits dargestellt, dass die Interviewten Praxis als Quelle von Handlungskompetenz sehen, dabei der Auseinandersetzung mit Theorien aber zum Teil ebenso eine hohe Bedeutung zuschreiben; sie stellen für Berater vor allem einen Reflexionshintergrund für das eigene Handeln dar. In Bezug auf Lernberatung wird nun eine zweite Theorieebene relevant, die sich aus den Beratungsinhalten bzw. den als erforderlich erachteten Kompetenzen ergibt. Nicht nur das Beratungshandeln im Allgemeinen kann von theoretischen Erkenntnissen profitieren, auch die konkrete Beratung in Bezug auf das Lernen (eines bestimmten Gegenstandes) erfordert spezifische Theoriekenntnisse. Diese beziehen sich zum einen auf Aspekte des Lernens, zum anderen auf den Gegenstand der Beratung (hierin liegt auch ein weiterer Grund, warum externe Beratungsstellen häufig als wenig sinnvoll eingestuft werden).

Auch wenn die Beratungsinhalte, die von den Praktikern angesprochen wurden, häufig über das Fachliche hinausgehen, wurden auch Kenntnisse und Fähigkeiten im konkreten Fach mehrfach als

Voraussetzung für Lernberatung angesprochen, die von Lehrenden oder in Bezug auf Unterrichtsprozesse erfolgt.

„Also, ich denke mal, die können dann Feedback eigentlich nur dann geben wiederum, wenn sie selber sich mal die Struktur gemacht haben“ (I. 3, Z. 188ff)

„Also, Wissen über das jeweilige Sachgebiet, in dem ich beraten möchte“ (I. 16, Z. 75).

Theoriekenntnisse in Bezug auf Lernen werden ebenfalls an verschiedenen Stellen eingefordert. Allerdings ist die Grenze zwischen theoretischen Kenntnissen einerseits und Lernkompetenzen, die nicht mit Theoriewissen in Verbindung gebracht werden müssen andererseits, nicht immer einfach zu ziehen. So wird an verschiedenen Stellen auf die Bedeutung der Kenntnis von Lerntechniken verwiesen, ohne dass immer klar wäre, in welchem Umfang hier theoretische Kenntnisse und in welchem eigene Erfahrung gemeint sind. Es lassen sich jedoch auch eine Reihe von Inhalten identifizieren, die eindeutig auf einen theoretischen Bezug zu Lernen verweisen. Dies sind insbesondere die Bereiche psychologische Grundlagen des Lernens und Lernprobleme:

„Also, ich denke mal, im Grunde genommen, der erste Punkt ist: wie kriege ich raus, wie wer lernt? Da gibt's wohl ein paar Tests: ‚Was für ein Lerntypus bin ich?‘“ (I. 3, Z. 332).

„Ich denke, er muss zunächst auch Kenntnisse über einfache nachhaltige – also, wie funktioniert denn nachhaltiges Lernen“ (I. 6, Z. 628).

„Und da sitzen oftmals Leute drin, die - also dieses Klassische: ‚Keine Angst vorm leeren Blatt‘ – die eine irre Panik vor'm leeren Blatt haben“ (I. 6, Z. 149ff).

Theoretische Kenntnisse in diesen Bereichen erscheinen einigen der Interviewten als erforderlich. Auch wird darauf hingewiesen, dass Lernprobleme und persönliche Probleme oft eng miteinander zusammenhängen, Kenntnisse über derartige Zusammenhänge sind demnach wichtig. Gleichzeitig weisen die Praktiker aber darauf hin, dass die Aneignung umfassender psychologischer Kenntnisse oft nicht zu leisten ist.

„Und der letzte Punkt wäre halt – ja gut, da müsste man sicherlich einen Psychologen oder sonstwas zu Rate ziehen, der sagt: ‚wie kannst du in den Dialog einsteigen, wenn du jetzt so in ein Art Gespräch einsteigen, was willst du da, warum willst du das eigentlich‘. Ob wir das dann selber leisten können, weiß ich gar nicht“ (I. 3, Z. 355ff).

Damit bleibt die Frage nach den Theoriebezügen relativ offen; im Falle der Lerninhalte ist der Berater auf das jeweilige Fachverständnis verwiesen, im Falle des Lernens selbst als Gegenstand der Beratung beziehen sich die Praktiker eher auf psychologische Konzepte, wohl auch, weil präzise beschriebene pädagogische Lernkonzepte nicht verfügbar sind. Es spricht aber einiges dafür, dass eine Auseinandersetzung mit einem pädagogischen Lernbegriff hier sinnvoll ist, zumal damit dem festgestellten Zusammenhang zwischen Lernproblemen und Problemen außerhalb der konkreten Lernsituation, z.B. im sozialen Umfeld, besser Rechnung getragen werden kann.

6.2.2.5 Lernberatung als nicht rechtlich bestimmte Tätigkeit

Die rechtliche Beurteilung von Lernberatung, die in der Literatur durchaus eine Rolle spielt, wurde von den Interviewten an keiner Stelle angesprochen. Daraus ist jedoch nicht unbedingt zu schließen, dass diese Frage für sie keine Rolle spielt, vielmehr deuten viele Äußerungen bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen von Beratung darauf hin, dass unabhängig von juristischen Aspekten an ein Vordringen in psychotherapeutische Handlungen nicht gedacht ist. Dort wo psychische oder auch körperliche Probleme mit potenziellem Krankheitswert angesprochen werden, wird auf entsprechende professionelle Angebote verwiesen.

„Wo es mehr [Beratungsangebote] gibt, das sind halt, wenn man Probleme im psychologischen, psychischen Bereich hat – jede Menge Beratungsstellen“ (I. 3, Z. 456f).

„Der Eindruck ist soweit richtig, wie ich ja vorhin gesagt hab', wenn ich merk', ein Problem geht mir in seiner Komplexität, weil ich einfach nicht diese Zusatzausbildung habe im Bereich Drogenberatung, das wächst mir über den Kopf und ich komm' mit dem normalen Gespräch, in Anführungszeichen, nicht mehr weiter, dann vermittele ich weiter, das mach ich, denn ich mein, für das sind ja die Institutionen da: Ich kann nicht alles wissen, ich muss auch wissen, wen schick' ich jetzt wohin, und begleite ihn dann auch“ (I. 1, Z. 328).

In manchen Interviews kommt allerdings nicht zum Ausdruck, dass die Grenze zwischen Lernberatung und therapeutisch orientierter Intervention bewusst ist, auch wenn bei den Beratungsinhalten mitunter Aspekte genannt werden, die von therapeutischer Relevanz sein könnten. Ebenso scheint den Praktikern nicht immer bewusst zu sein, dass es im Falle mutmaßlich therapiebedürftiger Beratungsinhalte ein Hilfesystem gibt, an das Klienten verwiesen werden können. So erscheint die Abgrenzung zur Therapie – auch wenn es weniger um die juristische Absicherung geht – ein Thema zu sein, das in der praktischen Auseinandersetzung mit Lernberatung eher zu kurz kommt.

6.2.2.6 Professionalität und Qualifizierung

Die Aspekte Qualifizierung und Professionalität sind mit dem vorangegangenen Bereich verbunden: Das Recht, Beratung in bestimmten Bereichen als rechtlich geschützte Tätigkeit ausüben zu dürfen, ist an den Erwerb formaler Qualifikationsnachweise geknüpft. Insofern ist ein Teil der diesbezüglichen Praktikeräußerungen bereits vorweg genommen. Es wurde festgehalten, dass die meisten Praktiker sich eine Qualifizierung zur Lernberatung nicht ohne einen erheblichen Anteil praktischer Übungen vorstellen können. Allgemeiner Tenor ist, wie oben schon angesprochen, dass eine theoretische Ausbildung allein nicht reicht, aber als Ergänzung zur praktischen Erfahrung eine Rolle spielen kann.

„Ich würde mir so eine praxisnahe Ausbildung wünschen, so was in Rollenspielen, mit Videoaufnahmen so in dieser Art“ (I. 14, Z. 139f).

„Wir haben Elternseminare gemacht, wir haben einen Arbeitskreis, in dem wir mit den Institutionen am Ort schon verhandelt und gesprochen haben. Also ich habe meine praktische Erfahrung schon und dann während des Studiums sammeln können und die auch gleichzeitig noch während des Studiums reflektiert wurde“ (I. 16, Z. 102ff).

„Ich denke, er [der Erwachsenenpädagoge] muss vor allen Dingen auch Praxiserfahrung machen. Also lernen eher in Workshopatmosphäre“ (I. 6, Z. 775f).

Die Qualifikation zur Lernberatung wird dabei aber nicht allein als Aufgabe einer (praxisnahen) Ausbildung gesehen, daneben wird an vielen Stellen auch die Weiterbildung als Quelle genannt. Mehrere Interviewte geben an, ihre Kompetenz zur Beratung auch in Weiterbildungsveranstaltungen erworben zu haben. So kann allgemein festgehalten werden, dass eine Qualifizierung aus Sicht der Praktiker im Wesentlichen aus drei Elementen besteht: Einer begrenzten Auseinandersetzung mit Theorie als Reflexionshintergrund sowie in Bezug auf Lerninhalte und zum Teil wohl auch aus der grundsätzlichen Erwartung, dass Theorie ‚dazugehört‘, einer intensiven praktischen Erprobung durch Rollenspiele etc. und einem Anknüpfen hieran in Form von verschiedenen Weiterbildungen und Supervision. Der erste Punkt ist dabei am wenigsten deutlich ausgearbeitet, es ist aber – soweit es um Beratung geht – eine gewisse Affinität zur Psychologie als Bezugswissenschaft erkennbar. Der zweite Bereich wird von den Praktikern allgemein als entwicklungsbedürftig angesehen, nicht zuletzt in zum Teil kritischer Auseinandersetzung mit dem eigenen Studium. Im dritten Teil, der Weiterbildung und Supervision kristallisiert sich zwar kein allgemein favorisiertes Modell heraus, es ist

aber erkennbar, dass die Praktiker auch hier eine Mischung von theoretischem Input und praktischen Übungen erwarten – wobei der Theorie hier zusätzlich die Aufgabe zukommt, bereits gemachte Erfahrungen aus der beruflichen Praxis zu reflektieren, eine Funktion, die auch der Supervision zufällt.

Hinzu kommen eine Reihe von Kompetenzen, bei denen die Möglichkeit der Aneignung in Form von ‚normalen‘ Qualifizierungsprozessen eher skeptisch zu beurteilen ist. Es findet sich hier eine Vielfalt der unter den Stichworten ‚Kommunikations-, Methoden- und Sozialkompetenz‘ und ähnlichen Begriffen diskutierten Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Roth 1971, 180; Arnold und Schüßler 1998, 157ff; Erpenbeck und Weinberg 1999, 153; Münch 2003, 92f), zum Teil werden diese auf einzelne Aspekte, beispielsweise die Gesprächsführung, konkretisiert. Sie liefern insgesamt allerdings eher eine idealisierende Beschreibung der Kompetenzen eines ‚guten‘ Lernberaters, zumal sie zum Teil explizit Persönlichkeitsmerkmale ansprechen, die eher als Voraussetzungen denn als Ziele möglicher Qualifizierungsmaßnahmen erachtet werden können – in dieser Hinsicht sind sie durchaus den Ansprüchen ähnlich, die in der klientenzentrierten Beratung gegenüber dem Berater / Therapeuten erhoben werden. Hier läuft Qualifizierung dann eher darauf hinaus, vorhandene Potenziale und Dispositionen zu fördern und zur Entfaltung zu bringen.

6.2.2.7 Ressourcenorientierung

Bei der Auswertung der Interviews fiel auf, dass einige der Befragten dem Problem der möglichen Zuschreibung von Defiziten im Rahmen von Beratung mit großer Sensibilität begegnet sind. Hier wurde sichtbar, dass einige ein Problem darin erkennen, dass die Inanspruchnahme von Lernberatung mit dem unerwünschten Eindruck verbunden sein könnte, es ‚nötig zu haben‘ und in gewisser Weise defizitär zu sein.

„Es ist auch im zentralen Kursprogramm so – ‚fit im Studium‘ – dass der unverfänglichste Kurs – ‚Lernen lernen‘ – ist auch am stärksten nachgefragt. Aber auch wenn der deklariert ist eher für Leute in den Anfangssemestern, kommen da trotzdem Leute mit massiven Lernschwierigkeiten. Das ist halt einfach unverfänglich“ (I. 6, Z. 186).

Demgegenüber wird die Möglichkeit einer ressourcenorientierten Beratung angesprochen, die den Klienten weg vom Blick auf Defizite und hin zur Ergründung der eigenen Möglichkeiten führt.

„Und dass ich nicht denke, das sind defizitäre Wesen oder es ist irgend jemand, der irgendwas zu lernen hat, sondern ich sage, dass da alles im Grunde genommen schon die Prämisse, dass es im Grunde genommen schon alles im Menschen liegt. Und es ist einfach ein Grund, will er dieses, mit diesen Energien oder mit diesen Qualifikationen arbeiten oder lässt er sich runterziehen durch äußere Umstände oder was anderes“ (I. 15, Z. 100ff).

Derartige Äußerungen zeigen, dass eine ressourcenorientierte Sicht bei den Praktikern durchaus zu finden ist. Sie spiegelt sich auch in Aussagen zur Methodik wieder, wenn auf die Aufgabe abgehoben wird, dem Klienten selbst Raum zu geben, eigene Lösungen zu finden. Allerdings bleiben ressourcenorientierte Äußerungen in der Minderheit, in den meisten Interviews wird dieser Aspekt nicht direkt thematisiert.

6.2.2.8 Lernberatung als hierarchiefreie Beratung

Die Einstellung zum Grad an Freiwilligkeit bzw. zur hierarchischen Unterscheidung zwischen Klient und Berater wird von den Praktikern unterschiedlich gesehen. Zwar gibt es keine Äußerungen dahingehend, dass Lernberatung in ähnlicher Weise verpflichtend sein könnte oder sollte, wie es in der oben bereits angesprochenen Diskussion um den „Zwang zum lebenslangen Lernen“ (Wittpoth

1998) zum Ausdruck kommt, aber es wird auch nicht grundsätzlicher Freiwilligkeit das Wort geredet. Für die Beratung zur Einstufung in verschiedene Kursniveaus, die im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung inzwischen weit verbreitet ist, wird mitunter sogar eine Verpflichtung gewünscht.

Interviewer: „Und sie hätten alle erfasst. Alle beraten.“

Interviewte: „Ja, genau, ob sie wollen oder nicht. [...] Ich denke, vielleicht wäre es nicht schlecht, eigentlich, ich habe es noch nie gemacht. Und es war auch noch nicht vorgesehen. Aber wenn man dann so darüber spricht, wäre das vielleicht auch ein Weg, die Leute zu erfassen und die dann auch an dem ersten Abend jemand, der gar nicht will“ (I. 10, Z. 160ff).

Weniger über den Begriff der Freiwilligkeit als über andere Aspekte der Beratungssituation wird dabei eingeräumt, dass es zu Konflikten zwischen verschiedenen Zielen der Lernberatung kommen kann. Auf diesen Aspekt wurde im Zusammenhang mit Beratung in der sozialen Arbeit bereits hingewiesen, auch in Bezug auf den Konflikt zwischen Beratung und Bewertung.

Im dort zitierten Gespräch (vgl. S. 156) wird von einem anderen Interviewten auch die Möglichkeit angesprochen, dass Lernberatung gezielt angefragt wird, um einen guten Eindruck bei dem Bewerter zu hinterlassen:

„Wobei es auch umgekehrt sein kann, dass ich dem Lehrer grade durch das Nachsuchen nach Beratung meinen guten Willen dokumentiere. Damit möglicherweise auch Punkte mache.“ (I. 4, Z. 429).

Insgesamt wird die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden im Zusammenhang mit Lernberatung kaum thematisiert. Es scheint, dass die Praktiker davon ausgehen, dass innerhalb der Lehr-Lern-Situation eine situationsspezifische Hierarchie etabliert wird, die dann auch für Lernberatung gilt, d.h. wenn etwa ein Bildungsangebot nicht freiwillig wahrgenommen wird, sind auch in diesem Angebot enthaltene Lernberatungen möglicherweise nicht freiwillig. Weiter gehende Überlegungen, wie mit bestehenden Hierarchien umgegangen werden kann und ob sie eventuell in ihrer Wirkung zu begrenzen sind, werden nicht angesprochen.

6.3 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die Interviews mit den Praktikern aus der Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben einen weiteren Blick auf das Thema Lernberatung eröffnet, der helfen soll, die theoretischen Aussagen kritisch zu beurteilen und zu ergänzen. Hierzu wurde mit einer breiten Auswahl von Interviewpartnern gesprochen, sodass sowohl lernprozessnahe Aspekte zur Sprache kamen (insbesondere bei den Lehrenden), als auch lernprozessferne (besonders bei dem Personal der Beratungsstellen). Ebenso äußerten sich die Interviewten vor sehr verschiedenen Kenntnishintergründen, abhängig von den jeweils unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten, Ausbildungen und persönlichen Erfahrungen.

Bei der inhaltlichen Breite der Äußerungen konnte allerdings nicht erwartet werden, dass auch nur annähernd zu allen Aspekten alle Interviewten Beiträge liefern. So ergibt sich – wie oben angesprochen – keinesfalls ein repräsentatives Bild. Dennoch kann in dem einen oder anderen Fall interpretiert werden, warum ein Thema von den Praktikern wesentlich deutlicher oder wesentlich weniger stark angesprochen wird, als in der Theorie. Die Theorie weist an einigen Stellen erwartungsgemäß deutlich über die Praxis hinaus. Teilweise scheint sie hier als Hilfe geeignet, Praxiserfahrungen durch präzise Begriffe fassbarer zu machen (etwa im Falle von Freiwilligkeit), teilweise scheint aber auch gar keine Praxiserfahrung mit der theoretischen Kategorie zu korrespondieren (dies gilt etwa für den Konfliktbegriff der konstruktiven Ethik). Für erstere Bereiche zeigen die Interviews,

dass eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen den Praktikern relevant erscheint, dass ihnen jedoch vielfach keine Begriffe zur Verfügung stehen, um die entsprechenden Konzepte direkt anzusprechen. Das Gespräch wird an diesen Stellen eher vage und unpräzise und es kann davon ausgegangen werden, dass die Lernberatungskompetenz und insbesondere die Qualifizierung hierzu davon profitieren würden, wenn bestimmte in Theorie und Praxis gleichermaßen wichtige Konzepte durch die (theoretische) Begrifflichkeit erschlossen würden.

Gegenüber der Theorie vertritt die Praxis besonders eigenständige Positionen im Bereich der Qualifizierung, insbesondere durch die durchgängig hohe Bewertung praktischer Erfahrung als Qualifizierungsschwerpunkt. Ebenso lässt sich sagen, dass bestimmten sozialen Aspekten der Beratungssituation (Klima, Sprache) aus Sicht der Praktiker mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, als aus Sicht der Theorie – letztere liefert hier aber wiederum zum Teil die Begriffe und Konzepte, mit denen diese Aufmerksamkeit systematisch erfasst und wohl auch entwickelt werden kann. Insbesondere im Bereich der Lernberatung eröffnen die Interviews allerdings auch ein breites Feld von Einzelthemen, bei denen zum Teil überhaupt nicht abzusehen ist, welche Bedeutung ihnen zukommt. Nur an wenigen Stellen ist unmittelbar einsichtig, dass bestimmte Inhalte für Lernberatung immer wieder relevant sein werden und dass ihre Kenntnis deshalb notwendig ist. Insofern scheint auch eine theoretische Beschäftigung mit Merkmalen von Lernberatung für die Konturierung dieses Tätigkeitsbereiches (und damit die Selbstvergewisserung von Beratern) sinnvoll. Im Folgenden wird der Vergleich zwischen theoretischen und praktischen Beiträgen noch einmal entlang der Bereiche *Setting, Themen, Methode/ Prozess und Qualifizierung* überblicksartig zusammengefasst.

In den Bereich des *Settings* fällt die Frage nach der Institutionalisierung. Sie wird relativ einmütig dahingehend beantwortet, dass Lernberatung möglichst dicht am Lernprozess erfolgen müsse, eine eigenständige Lernberatung, womöglich institutionenübergreifend, wird demgegenüber als wenig sinnvoll angesehen. Entsprechend tritt auch die Berücksichtigung der rechtlichen Dimension von Beratung in den Hintergrund. Ein Lehrender, der im Rahmen seiner Lehre auch Beratung leistet, steht nicht in der Gefahr, sich als Berater auszugeben und dadurch eventuell juristisch relevante Grenzen zu überschreiten. Bedeutung erlangt die institutionelle Einbindung in der Hinsicht, dass Lernberater Kenntnisse über das institutionelle Hilfesystem haben sollten, um Lernenden im Zweifelsfalle weitergehende Hilfe zu erschließen, wenn sie mit ihren eigenen Kompetenzen und Ressourcen nicht mehr adäquat beraten können.

Für das Setting ist weiterhin der Aspekt der Freiwilligkeit von Bedeutung. Während die Praktiker sich hierzu eher diffus geäußert haben und auch die Bedeutung von Hierarchien im Rahmen von Beratung kein zentrales Thema war, liefert die Theorie einige konkrete Hinweise auf eine förderliche Gestaltung von Lernberatung in Hinblick auf eine möglichst symmetrische Beziehung zwischen Berater und Klient. Hier kann die Praxis von der Theorie profitieren, indem Aspekte, die teilweise hinter sehr allgemeinen Äußerungen etwa zum Klima in der Beratungssituation vermutet werden können, konkret ansprechbar gemacht werden und damit auch leichter im Sinne einer verbesserten Lernberatung umzusetzen sind.

Die *Themen* der Lernberatung sind ein Bereich, zu dem besonders viele und ausführliche Äußerungen der Praktiker zu verzeichnen sind. Allerdings sind diese nicht immer leicht zu verallgemeinern, so beziehen sich viele Aussagen der Interviewten aus einer Volkshochschule auf die Einstufungsberatung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Am ehesten lässt sich eine Verbindung zwischen den Äußerungen der Praktiker und der Theorie ziehen, indem beiden das Konstrukt des selbstgesteuerten Lernens unterlegt wird. Lernberatung bezieht sich auf Lernen. Dabei sind theoretische Konzepte eines pädagogischen Lernbegriffs als Hintergrundtheorien wichtig, konkretisieren lässt sich dieser Bezug allerdings auch durch die Schrittfolge, die Knowles (1975, 18) in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen vorgeschlagen hat. Die Tatsache, dass viele Äußerungen der Praktiker sich hier einordnen lassen, lässt vermuten, dass ein solches Modell zur konkreten Gliederung von

Lernberatungsinhalten ebenfalls praxisrelevant ist. Für die intensivere Auseinandersetzung mit den einzelnen Schritten spielen wiederum die in Kap. 3 vorgestellten Lernkonzepte eine Rolle.

Die *Methode* und der *Prozess* der Lernberatung lassen sich aus der Praxis heraus kaum konkret bestimmen. Es gibt vereinzelte Vorschläge, Beratung fest in bestimmte Abläufe zu integrieren, die sich jedoch wiederum schlecht verallgemeinern lassen. Ein theoretisches Prozessmodell wie das der *brief Psychotherapies* erscheint aussichtsreich, muss aber zumindest dort, wo die Lernberatung in reguläre Lernprozesse eingebunden werden soll, weitreichend angepasst werden.

Zentrale Aspekte für den Beratungsprozess sind die Ressourcenorientierung und die Bedeutung einer angemessenen Beratungssprache. In beiden Bereichen treffen sich Praxis und Theorie wiederum in der Weise, dass die Praktiker sie als wichtig ansprechen, sie aber in der Theorie begrifflich schärfer und inhaltlich zum Teil fundierter behandelt werden. Ressourcenorientierung ist als Konzept inzwischen beinahe ein Gemeinplatz geworden und so scheint es hier beispielsweise sinnvoll, zu unterscheiden, welche Ressourcen beim Klienten überhaupt vorausgesetzt werden können und an welchen Stellen eine gut gemeinte Ressourcenorientierung möglicherweise eine Überforderung darstellt. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Kategorie Verantwortung zu verweisen, die ebenso hilfreich bei der begrifflichen Auseinandersetzung mit Lernberatung sein dürfte. Für den Bereich der Sprache herrscht ebenfalls eine erkennbare Sensibilität seitens der Praktiker, die aber durch eine Auseinandersetzung mit den in der Theorie angesprochenen Bereichen noch entwickelt werden könnte.

Die eindeutigsten Äußerungen liegen im Bereich der *Qualifizierung*. Hier wird von den Interviewten immer wieder die hohe Bedeutung praktischer Erfahrung angesprochen – was nicht überrascht, findet sich doch bei der Befragung von Praktikern zum Qualifikationserwerb regelmäßig eine hohe Bewertung der eigenen Erfahrung (vgl. z.B. Arnold und Milbach 2003). Festzuhalten ist aber, dass auch der Auseinandersetzung mit Theorie eine gewisse Bedeutung zugesprochen wird, vor allem in Hinblick auf die Reflexion und Bearbeitung eigener Erfahrungen. Für die Praktiker besteht ein Qualifizierungsmodell also in der Integration von praktischer Erfahrung und theoretischer Auseinandersetzung, von Anfang an müssen Erfahrungen gesammelt und mit theoretischen ‚Werkzeugen‘ bearbeitet werden.

7 Synthese: Ein Konzept von Lernberatung

Ein Ausgangspunkt dieser Arbeit war ein sehr vorläufiges Konzept von Lernberatung (vgl. Pätzold 2001). Dieses wurde zu verschiedenen erwachsenenpädagogischen Diskursen in Beziehung gesetzt, nicht zuletzt um zu begründen, weshalb eine intensivere Beschäftigung mit Lernberatung lohnend erscheint. Die Begründung war deduktiv, sie ergab sich aus den entsprechenden Diskursen. An sie schließt nun die entscheidende Frage an, *wie* Lernberatung beschaffen sein muss, damit sie Aussicht bietet, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Waren nämlich in der Begründung noch viele Bereiche der Ausgestaltung von Lernberatung ungeklärt, so können nun erwachsenenpädagogische Vorstellungen vom Lernen, außerwissenschaftliche und wissenschaftliche Beratungskonzepte, erwachsenenpädagogische Modelle von Lernberatung und nicht zuletzt systematisch ausgewertete Äußerungen von Praktikern herangezogen werden, um diese Frage zu beantworten.

Dazu ist zunächst eine grundsätzliche Bestimmung von Lernberatung erforderlich. Im direkten Anschluss an die Beratungsdefinition von S. 52 ergibt sich diese wie folgt:

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.

Eine derartige knappe Definition klärt den Sachverhalt natürlich nicht erschöpfend auf. Viele Aspekte bleiben unbestimmt und bedürfen der Präzisierung. So ist zu fragen, bis zu welcher Dauer man von ‚zeitlich befristet‘ sprechen möchte, welches Ausmaß an ‚Beteiligung des Beraters‘ zum Begriff Lernberatung passend erscheint und wie man mit dem komplexen Begriff ‚Verantwortung‘ in der eigentlichen Lernberatung praktisch umgehen kann. Wie schon in Kap. 2 sollen diese Überlegungen durch die Ebenen erwachsenenpädagogischer Theorie strukturiert werden. Die Fragen, die zu beantworten sind, lauten also:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lernberatung und Gesellschaft?
- Wie kann Lernberatung institutionell verortet werden und welche institutionellen Konsequenzen hat sie?
- Wie gestaltet sich die Interaktion in Lernberatungssituationen?
- Welche Bedeutung hat Lernberatung auf der Ebene des Individuums?

Beratung wird – das hat sich an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit gezeigt – überwiegend als Vorgang zwischen einem Ratsuchenden und einem Ratgeber definiert. Insofern wird der Aspekt der Interaktion eine größere Rolle spielen, als die anderen drei genannten Bereiche. Dennoch soll nicht übersehen werden, dass eine solche Interaktion nicht außerhalb einer institutionellen Verortung

geschieht, dass auch sie gesellschaftliche Bezüge aufweist und nicht zuletzt, dass für pädagogisches Handeln die beteiligten Individuen nicht aus dem Blick geraten dürfen.

Im Bild der vier Ebenen der Forschung (vgl. Abbildung 2.1 auf Seite 9) gehen die verschiedenen Quellen, die in dieser Arbeit verwendet wurden, unterschiedlich auf. Zunächst wird an Kap. 2 angeschlossen; die makrosoziologische Ebene betrachtet das Konzept des lebenslangen Lernens, die institutionelle Ebene verweist auf institutionelle Aspekte des Wandels der Lernkulturen, auf der Ebene der Interaktion steht die (Mit-)Gestaltung selbstgesteuerter Lernvorgänge im Mittelpunkt und für die individuelle Ebene ergibt sich die Frage nach Konstruktivität beim Lernen. Die erwachsenenpädagogischen Konzepte zum Lernen (Kap. 3) beziehen sich vornehmlich auf die Ebene des Individuums, da Lernen ein individueller Vorgang ist (das Konzept des Organisationslernens wurde zwar angesprochen, spielt aber für das hier vertretene Verständnis von Lernberatung eine untergeordnete Rolle). Die Kategorien, die sich sowohl aus der Betrachtung von Beratungskonzepten insgesamt als auch aus der Untersuchung der erwachsenenpädagogischen Modelle von Lernberatung ergeben haben (vgl. Kap. 4 und 5) verteilen sich auf die vier Ebenen, wobei die der Interaktion, wie oben angesprochen, von besonderer Bedeutung ist. Ebenso verhält es sich mit den Äußerungen der Praktiker, die in Kap. 6 ausgewertet wurden. Auch hier werden grundsätzlich alle Ebenen vom Individuum bis zur Gesellschaft angesprochen, wobei ebenfalls ein Schwerpunkt bei der Interaktion und – je nach Gesprächspartner – der Institution zu erkennen ist. Auf den folgenden Seiten soll also – entlang dieser vier Ebenen – eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung erfolgen, die ein Konzept von Lernberatung darstellt.

7.1 Lernberatung und Gesellschaft

Im Rahmen der Begründung eines Konzeptes von Lernberatung wurde im ersten Teil dieser Arbeit unter anderem eine *gesellschaftlich orientierte* Argumentation zugunsten von Lernberatung mit dem Begriff des lebenslangen Lernens vorgestellt. Die sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen und die daraus resultierend insgesamt steigenden Lernanforderungen machen es notwendig, Formen des Lernens zu etablieren, die einer wachsenden Zahl von Menschen zugänglich sind; damit erfährt die alte Forderung nach Chancengleichheit eine neue Begründung, weil zu der nach wie vor aktuellen sozialen Argumentation inzwischen mehr und mehr auch das Argument tritt, dass der *Produktionsfaktor* Arbeit knapp zu werden droht, wenn (technische) Entwicklungen nicht durch entsprechende Kompetenzerweiterung bei den Arbeitenden begleitet werden. Lebenslanges Lernen soll also helfen, die Schranken zwischen bildungsnahen Gruppen – der Klientel, die neben einem vergleichsweise höheren Ausbildungsstand auch eine stärkere Weiterbildungsteilnahme verzeichnet – und den Bildungsfernen¹ zu überwinden. Es müssen aber dieser Argumentation folgend nicht nur *mehr* Menschen erreicht werden, gleichzeitig muss Weiterbildung in größerem Maße *individuelle* Situationen berücksichtigen. Folgt man der Diskussion um „die nachlassende Kraft des Berufskonzeptes“ (Wittwer 2003, 64), so werden diese Anforderungen noch augenfälliger, denn berufliche Entwicklungen und damit auch berufliche Weiterbildung stellen sich heute als ergebnisoffen dar – an die Stelle eines vorgezeichneten Karriereweges mit obligatorischen ‚Weiterbildungsstationen‘ tritt eine individuelle Berufsbiografie, die – ständig in Entwicklung begriffen – oft viel mehr mit der Person als mit dem Beruf zu tun hat. Damit bedeutet Weiterbildung nicht mehr die Vermittlung bestimmter, kanonisierter Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern für sie wie auch für die Charakteri-

¹ Bei der Weiterbildungsteilnahme gibt es nach wie vor erhebliche Unterschiede entlang sozialer Grenzen (vgl. Kuwan et al. 2003, 85ff; auch: Tippelt 1999). Es ist jedoch nicht so, dass ein einzelner Indikator (etwa mangelnde finanzielle Ressourcen) über die Teilnahme entscheiden würden. Zwar spielen die Kosten eine entscheidende Rolle, von ähnlicher Bedeutung ist jedoch der Zeitaufwand, bemerkenswerterweise wird er von niedrig Qualifizierten sogar noch bedeutender eingeschätzt, als von höher Qualifizierten (vgl. Kuwan et al. 2003, 83).

sierung von Berufen insgesamt ergibt sich „individuelle Kompetenzentwicklung als neue Leitidee“ (Wittwer 2003, 72, Herv.: H.P.).

Diese Folgerung ist nicht nur ein Ergebnis theoretischer Analysen gesellschaftlichen Wandels, sondern sie wird allem Anschein nach auch von den Betroffenen gezogen. Dafür spricht die insgesamt hohe und noch wachsende Bereitschaft von Menschen, sich auf Weiterbildung einzulassen. Der Aussage, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden, stimmten im Jahr 2000 über 90% der Befragten zu (vgl. Kuwan et al. 2003, 79), es kann also von einer grundsätzlich hohen Akzeptanz des lebenslangen Lernens ausgegangen werden. Dass es dennoch große Schwankungen bei der Weiterbildungsteilnahme gibt, scheint also weniger mit der grundsätzlichen Bereitschaft zusammenzuhängen, als mit speziellen begrenzenden Faktoren (auf den hohen Zeitaufwand und finanzielle Beschränkungen wurde bereits hingewiesen). Auch hier erscheinen also niederschwellige, nicht zu zeitintensive und flexible Lernangebote einem gesellschaftlichen Bedarf zu entsprechen und auf ein hohes Teilnehmerpotenzial zu treffen.

Das hier entwickelte Konzept von Lernberatung soll versuchen, diesen Ansprüchen so gut wie möglich gerecht zu werden. Das bedeutet, dass Lernberatung eine Aufgabe ist, die auch in staatliche Verantwortung fällt, zumindest dort, wo ein gesamtgesellschaftlicher Bildungsauftrag unterstützt werden soll und insbesondere auch dort, wo es um die Erreichung bildungsferner Schichten geht. Ebenso eignet sich Lernberatung als Verfahren bzw. Strukturmodell bei der Gestaltung individualisierter beruflicher Weiterbildung. Auch hier gibt es einen gesellschaftlichen Auftrag, der sich in der Weiterbildungsförderung gemäß SGB III niederschlägt (und der hiernach prinzipiell Formen von Beratung bereits einschließt). Mit aller Vorsicht soll hier die These formuliert werden, dass ein Wandel des gesellschaftlichen Verständnisses von Lernen erkennbar ist und dass Lernberatung diesem entgegen kommt. In der Darstellung der ‚Lernkultur der Postmoderne‘ (Kap. 3.1) wurden Befunde dargestellt, die diese These stützen. So weist Siebert darauf hin, dass erwachsene Lernende heute (im Gegensatz zu früher) größere Skepsis gegenüber ‚fertigen Lösungen‘ mitbringen, stärkere Mitbestimmung bei der Formulierung von Lernanforderungen beanspruchen, gleichzeitig aber weniger bereit sind, sich auf längerfristig angelegte Lernsettings einzulassen (vgl. Siebert 2001b, 92f). Ein gewandeltes Verständnis von Lernen dokumentiert auch das Wissens-/Bildungsdelphi, das 1996/1998 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführt wurde.

„Lernen erfährt in der Wissensgesellschaft eine Bedeutungserweiterung: Die Aneignung vorgegebener, klar definierter Lerninhalte verliert an Bedeutung. Korrespondierend dazu gewinnen individuelle, flexible Lernprozesse an Relevanz [...]. Zu erwarten ist eine Dynamisierung von Lernen, die verschiedene Lebensphasen durchdringt, wobei Lernen immer mehr im Wechsel zwischen informell-situativen und organisierten Formen stattfindet“ (Stock et al. 2000, 71).

In den überwiegenden theoretischen Ausführungen zu Beratung und Lernberatung wie auch im empirischen Teil hat sich als Befund herauskristallisiert, dass Lernberatung wenig aussichtsreich ist, wenn sie durch zentrale Stellen durchgeführt wird, die eine geringe Nähe zum Lernprozess aufweisen. Was bei Weiterbildungsberatung zum Teil noch möglich zu sein scheint (vgl. Schiersmann und Remmele 2003, 22ff) und in der Berufsberatung Gang und Gäbe ist, scheint für Lernberatung schwerer vorstellbar. Das liegt vor allem daran, dass Lernberatung nicht am Übergang zu einem dann zu implementierenden Lernprozess stehen bleibt, sondern diesen Prozess begleiten und unterstützen soll. Überdies wird mit Lernberatung kein zusätzliches Element der Formalisierung angestrebt, sondern im Gegenteil eine Öffnung gegenüber Lernvorgängen von niedrigem Formalisierungsgrad, bei denen Lernende zurückhaltende Unterstützung erfahren. Soll also von staatlicher Seite die Aufgabe der Lernberatung unterstützt werden, so ist dies am ehesten vorstellbar, indem sie in solchen Institutionen gefördert wird, wo Lernen bereits stattfindet oder möglich ist. Hierzu zählen selbstverständlich Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen etc., ferner – wo es sie gibt – Selbstlernzentren,

aber beispielsweise auch Bibliotheken oder Internetcafés und andere bildungsnahe Einrichtungen. Auf der Ebene der praktischen Umsetzung ist hier wiederum nicht unbedingt an einen Lernberater mit Sprechstunden oder ähnlichem zu denken, sondern an die Qualifizierung von Personal, das im Rahmen seiner Arbeit in entsprechenden Einrichtungen neben anderen Aufgaben nun auch zur Verfügung steht, um als niederschwelliges Angebot strukturierte und fundierte Lernberatungsgespräche zu führen. Als Fazit zusammengefasst bedeutet das:

Aus gesellschaftlicher Sicht entspricht Lernberatung dem Bedarf zu lebenslangem Lernen und sie hat hierbei die Aufgabe, insbesondere auch das Lernen bildungsfernerer Gruppen zu unterstützen. Sie soll dazu in enger Nähe zu möglichen Lernräumen (Bibliotheken, Selbstlernzentren, Anbietern der Erwachsenenbildung etc.) angesiedelt sein und darf kein zusätzliches Moment der Formalisierung von Lernvorgängen sein.

Lernberatung muss dem veränderten Verständnis vom Lernen Erwachsener entsprechen, indem sie veränderte gesellschaftliche Bedingungen aufgreift. Das betrifft insbesondere den Wandel des Berufskonzeptes und damit verbunden der beruflichen Weiterbildung.

7.2 Institutionalisierung von Lernberatung

Aus den gesellschaftlichen Anforderungen an Lernberatung haben sich bereits institutionelle Anforderungen ergeben, insofern sie die institutionelle Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Auftrages betreffen. Darüber hinaus gibt es aber weitere Anforderungen, die aus den bisherigen Betrachtungen resultieren und unmittelbar auf institutioneller Ebene anzusiedeln sind. Diese betreffen die Qualifikation von Lernberatern (d.h. die institutionell verantwortete Bereithaltung qualifizierten Personals), die Einordnung solchen Personals in die Arbeit insbesondere von bildungsnahe Institutionen, die für solche Institutionen relevanten Aspekte des Lernkulturwandels und die rechtliche Verortung von Lernberatung auf institutioneller Ebene. Hinzu kommt, dass Lernberatung inhaltlich Bezug auf Institutionen nehmen kann, indem sie beispielsweise institutionelle Angebote als Lernressourcen erschließt.

Die Qualifikation zu Lernberatung ist – das stellen die hier verwendeten Quellen nahezu einhellig fest – keine einfache Aufgabe, die nebenbei erledigt werden kann. Sie erfordert sowohl theoretische Kenntnisse als auch praktische Fähigkeiten, die zu erwerben zum Teil mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Insbesondere von Seiten der Praktiker wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass praktische Beratungskompetenz handelnd erworben werden muss und in hohem Maße auf Erfahrung beruht. Auf institutioneller Ebene bedeutet das zum einen, dass Bildungsinstitutionen (und andere Institutionen wie die oben angesprochenen, die Lernberatung als Aufgabe wahrzunehmen gedenken), sich darauf einrichten müssen, dass hierzu für die Lernberater nicht nur eine entsprechende Ausbildung, sondern auch der tätigkeitsbegleitende systematische Kompetenzerwerb gehören. Entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten müssen zum Teil erst geschaffen werden. Es kann aber auch auf Institutionen der Weiterbildung zu psychologisch orientierten Beratungsverfahren verwiesen werden (wenngleich der damit verbundene Aufwand wohl nicht immer betrieben werden kann). Hiermit bestünde die Möglichkeit, dass ein Lernberater seine fachspezifischen (d.h. hier vor allem auf Lernen bezogenen) Kenntnisse im Rahmen der Ausbildung, etwa eines Pädagogikstudiums, erwirbt, darüber hinaus Kenntnisse aus seinem unmittelbaren Arbeitsumfeld erschließt (zum Beispiel über das Institutionengefüge in einem bestimmten Bereich) und die beraterische Handlungskompetenz in praxisorientierten Weiterbildungen etwa zur systemischen oder klientenzentrierten Beratung erwirbt².

² Solche Weiterbildungen setzen häufig bereits berufliche Praxis im Bereich der Beratung voraus, zumal auch hier nicht davon ausgegangen werden kann, dass Beratung jenseits eines konkreten Beratungsgegenstandes gelernt werden könne.

Für Institutionen besonders bedeutsam ist weiterhin die Frage, wie Lernberater in das Personalgefüge eingeordnet werden sollen. Bereits im vorangehenden Abschnitt gesagt, dass die Aufgabe der Lernberatung kaum durch staatlich beauftragte und der Verwaltung zugeordnete Personen wahrgenommen werden kann. Lernberatung soll möglichst ‚dicht‘ am Lernprozess erfolgen, insofern ist eine institutionelle Verortung bei Bildungseinrichtungen etc. angezeigt. Diese ist jedoch immer noch auf unterschiedliche Weise vorstellbar. Lernberatung kann im Rahmen eines organisierten Lernprozesses durch die Lehrperson selbst angeboten werden – dies war ein Ziel im „Modellversuch Lernberatung“, der unter anderem von dem Problem ausging, dass Lernende in bestimmten Maßnahmen in kurzer Zeit mit zu vielen Bezugspersonen (Lehrpersonal, sozialpädagogische Betreuung etc.) konfrontiert werden. In vielen Lernangeboten tritt aber neben die Lehrperson noch jemand, der sonstige Beratungsaufgaben übernimmt und auch hier könnte Lernberatung prinzipiell zugeordnet werden. Die dritte Möglichkeit ist am schwierigsten zu fassen, denn hier geht es um die Ansiedelung von Lernberatung in Institutionen, die überhaupt nicht auf das Angebot organisierter Lernprozesse ausgerichtet sind. Besonders interessant erscheinen in diesem Zusammenhang Bibliotheken, denn sie wurden bereits im Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen in den Kontext der Erwachsenenbildung gestellt (vgl. Kuhlenkamp 1999a, 25), und auch heute gilt: „Bibliotheken gewinnen im Rahmen des ‚lebenslangen Lernens für alle‘ eine besondere Bedeutung als *Helfer und Berater* bei der *Informationsuche und Informationsaufbereitung* für offene Lernprozesse“ (Dohmen 1998, 48). Die personelle Verortung der Aufgabe Lernberatung gestaltet sich hier schwieriger, weil es gewissermaßen keine Vorbilder gibt. Die Aufgabe müsste hier von jemandem wahrgenommen werden, der eine hohe Präsenz in der Einrichtung zeigt (um ein leicht erreichbares Angebot zu gewährleisten), er muss weiterhin über die notwendige Beratungskompetenz verfügen und eine der Institution und ihrer Kundschaft angemessene Form finden, Lernberatung – die in Bibliotheken zunächst kaum erwartet wird – anzubieten. Denkbare Formen hierzu wären neben schriftlichen Hinweisen (Plakaten o.Ä.) auch das Anbieten von Workshops.³

Der Lernkulturwandel wurde im vorangehenden Abschnitt im Rahmen der Lernkultur der Postmoderne ausgeführt, er hat jedoch, wie in Kap. 2.2.2 angesprochen, auch eine institutionelle Dimension. In diesem Zusammenhang interessiert besonders, wie sich Institutionen auf die mit dem Lernkulturwandel verbundenen Veränderungen bei den Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen ihrer Kunden einstellen. Wenn etwa zwischenzeitlich dem methodenorientierten Lernen in der Schule mehr Bedeutung zukommt, so wird das nicht ohne Konsequenzen für eine adäquate Gestaltung von Erwachsenenbildung sein. Traditionelle Seminare mit hoher Fremdsteuerung scheinen nicht mehr angemessen, wenn Lernende Routine darin haben, sich Inhalte selbst anzueignen. Wenn auf der anderen Seite die Kompetenzen heutiger Schüler in bestimmten lernrelevanten Bereichen nach der PISA-Studie als problematisch einzuschätzen sind (vgl. Baumert et al. 2001) und man bedenkt, dass die in der ersten Welle untersuchte Gruppe von Schülern heute bereits als Klientel der Erwachsenenbildung auftritt (vgl. Pätzold 2002), so ist auch hier eine entsprechende Reaktion erforderlich – möglicherweise etwa in der weiter fortgesetzten Unterstützung von Selbstlernprozessen. In beiden Fällen kann Lernberatung, wenngleich mit unterschiedlichem Fokus, eine Rolle spielen.

Insofern stellt sich für Institutionen auch die Aufgabe, Bereiche herauszubilden, in denen Lernberater ihre Beratungsfähigkeit einüben können.

³ Man mag einwenden, dass etwa Workshops zum selbstgesteuerten Lernen, auch wenn sie unter allgemein geläufigerem Titel angeboten würden, wiederum kaum Aussicht bieten, eine bildungsferne Klientel zu erreichen. Die Aufgabe der Verringerung struktureller Nachteile bestimmter Bevölkerungsgruppen wurde jedoch schon auf gesellschaftlicher Ebene behandelt. An dieser Stelle stehen demgegenüber die institutionenspezifischen Aspekte im Vordergrund – wenngleich die Institution Bibliothek auch für die Unterstützung bei der Herstellung eines einfachen Zugangs zu wenig formalisierten Bildungsmöglichkeiten eine Rolle spielen kann und auch hierfür spezifische Formen der Ansprache zu suchen sind. Überdies bedeutet der Auftrag zur Förderung von Chancengleichheit nicht, dass nicht auch einer bildungsnahen Klientel Unterstützung bei ihrem Lernen zukommen soll.

Jedenfalls ergibt sich als Konsequenz, dass Institutionen der Bildung und verwandter Bereiche sich verstärkt auf individuelle Lernziele, -motive und -voraussetzungen ihrer Kunden einzustellen haben und einen adäquaten Lernberatungsrahmen hierfür etablieren müssen.

Leichter ist demgegenüber die Frage nach der rechtlichen und auch professionellen Einordnung von Lernberatung zu beantworten. Lernberatung ist in dem hier vorgestellten, erwachsenenpädagogischen Konzept zuvorderst eine *pädagogische* Aufgabe. Das bedeutet nicht, dass nicht auch Psychologen oder Sozialarbeiter kompetente Lernberatung leisten könnten, gibt aber für die professionelle Orientierung eine Richtung vor. Die immer wieder geäußerte Befürchtung, Lernberatung könne auf das Feld der psychologischen und psychotherapeutischen Arbeit ausgeweitet werden, erscheint auf Grundlage den dargestellten theoretischen und empirischen Befunden wenig begründet.

Schließlich spielt die institutionelle Dimension als Inhalt von Lernberatung eine Rolle. Die Beratung von Lernenden in Bezug auf ihre eigenen Lernprojekte und -prozesse soll grundsätzlich die Möglichkeit beinhalten, institutionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen (etwa in Form von organisierten Lernangeboten, aber ggf. auch bei der Erschließung sonstiger hilfreicher Lernressourcen). Solche Beratung erfordert eine entsprechende Kenntnis des Institutionengefüges in Bezug auf Lernen, beispielsweise Anbieter von Medien (Bibliotheken, Mediotheken, öffentliche Sammlungen etc.) und natürlich Anbieter von Kursen etc. Mit diesem Aspekt ist allerdings zentral die Weiterbildungsberatung betraut, sodass unter Umständen eher die Kenntnis weiterführender Beratungsangebote entscheidend ist. So kann beispielsweise ein Lernender, der sich im Rahmen des Selbstlernens in einer Bibliothek mit einem bestimmten berufsrelevanten Thema vertraut zu machen begonnen hat, für weitergehende Beratung zu zertifizierten Lernangeboten in diesem Bereich an die entsprechende Beratung durch Arbeitsämter o.ä. verwiesen werden. Eine institutionelle Herausforderung ist in diesem Zusammenhang die gebotene Neutralität, die mit den wirtschaftlichen Interessen einer Institution kollidieren kann. Als Lösung ist auch hier der Zusammenschluss von Verbänden im Modus von Kooperation statt Konkurrenz möglich, ferner die Verpflichtung der Beratung auf transparente Standards der Bewertung eigener und fremder Angebote, sofern der Vergleich erforderlich ist. Da Lernberatung im Gegensatz zur Weiterbildungsberatung ihren Schwerpunkt nicht auf die Auswahl geeigneter Lernangebote legt, sollte dieser Punkt jedoch auch nicht überbewertet werden. Als Zusammenfassung für die institutionelle Dimension von Lernberatung ergibt sich:

Lernberatung bringt einen erheblichen Qualifikationsbedarf mit sich, der teils durch die Ausbildung abgedeckt werden kann, teils aber auch Weiterbildung erforderlich macht. Institutionen, die Lernberatung anbieten wollen, müssen deshalb Raum für theoretische Weiterbildung und zur Sammlung praktischer Erfahrung bieten. Organisatorisch soll Lernberatung möglichst im Umfeld konkreter Lernprozesse erfolgen, bei formalisierten Lernprozessen bietet es sich häufig an, sie zu einem Teil des didaktischen Konzeptes zu machen. Ein hoher Bedarf an Lernberatung kann aber auch bei informellen Lernprozessen festgestellt werden. Institutionelle Möglichkeiten, dem zu entsprechen, können hier nur skizziert werden, etwa die Einbindung von Lernberatung in das Angebot von Bibliotheken.

An Institutionen, die Lernangebote unterbreiten, stellt der Wandel der Lernkulturen Anforderungen, denen zum Teil mit Lernberatung begegnet werden kann. An diesen Anforderungen soll sie sich orientieren, d.h. sie soll helfen, individuell passende Lernprojekte von einem annehmbaren Verbindlichkeitsgrad und mit geeigneten Zielen auszuwählen und zu realisieren. Die rechtliche Abgrenzung von Lernberatung (und anderen pädagogischen Beratungsformen) stellt kein Problem dar. Hinsichtlich der Institutionenkenntnis sollten Lernberater vor allem in der Lage sein, weiterführende Beratungsangebote zu benennen, wenn der Bereich der beratenden Begleitung von Lernprozessen verlassen wird. Ferner sollen sie Institutionen kennen, in denen Lernende Zugang zu notwendigen Lernressourcen finden. Darüber hinaus sind zweifellos Kenntnisse der Weiterbildungsinstitutionen, insbesondere innerhalb einer Region, von Vorteil.

7.3 Interaktion der Lernberatung

Bezüglich der Interaktion erweisen sich die für diese Untersuchung gewählten Zugänge zweifellos als am ergiebigsten. Bereits die Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen (was ausdrücklich nicht mit alleine Lernen gleichzusetzen ist) spannen ein weites Feld von Interaktionsmöglichkeiten auf. Implizit ergeben sich Aspekte der Interaktion auch aus dem Konstruktivismus⁴; auch aus den Anforderungen der ‚Lernkultur der Postmoderne‘ und anderen Beiträgen zu einem erwachsenenpädagogischen Lernbegriff lassen sich Folgerungen für die Interaktion ableiten. Besonders deutlich wird dieser Punkt jedoch in den Beratungstheorien, den Modellen zur Lernberatung und auch in vielen Äußerungen der Praktiker thematisiert. Hier ergibt sich eine Vielfalt theoretischer und empirischer Einsichten, die helfen, ein differenziertes Bild von der Interaktion im Rahmen von Lernberatung zu zeichnen. Von den Analysekatégorien, die an die Beratungsmodelle angelegt wurden, spielen insbesondere der Umgang mit Lösungen und die Ressourcenorientierung, die Sprache, Freiwilligkeit und Hierarchiefreiheit, die Verortung in oder bei Lernprozessen und zum Teil die Beratungsinhalte eine Rolle.

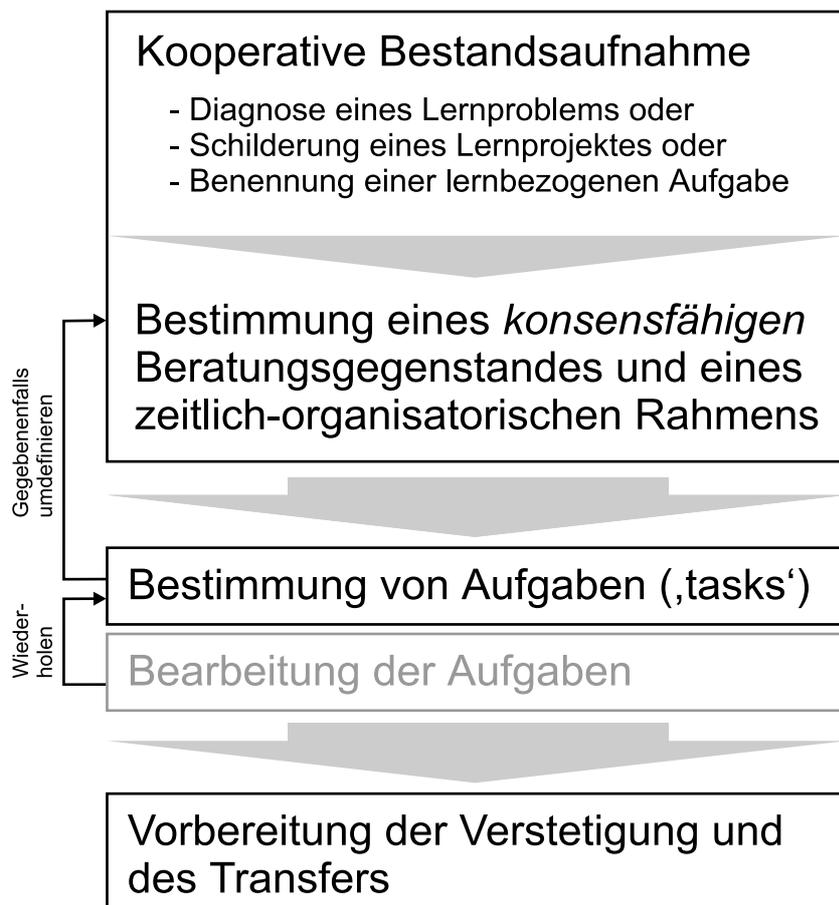
Spricht man von der Interaktion in Lernprozessen, so ist damit immer auch ein gewisses Maß an Steuerung oder zumindest intentionaler Gestaltung von Interaktionsmöglichkeiten gemeint. Die Dimension der Interaktion wurde in den Siebzigerjahren im Rahmen von Erwachsenenbildungssituationen zunächst vor allem in den Blick genommen, um grundlegende dort auftretende gruppendynamische und kommunikative Prozesse zu verstehen (vgl. Nolda 2001, 158). Eine wesentliche theoretische Grundlage hierfür war der symbolische Interaktionismus (er ist es immer noch, vgl. Tietgens 2003, 97). Das Verständnis von Lernsituationen dient jedoch auch ihrer Gestaltung. So ergibt sich aus der Einsicht, dass Reflexion für Lernprozesse förderlich ist, die Konsequenz, Reflexionsmöglichkeiten in Lernarrangements einzuplanen (vgl. z.B. Kemper und Klein 1998, 82ff). Aus der Einsicht in die Bedeutung der Interaktion ergibt sich das Ziel, bestimmte Interaktionsmöglichkeiten zu schaffen, etwa durch die Betonung kooperativer Arbeitsformen (vgl. ebd., 72). Das bedeutet mit Bezug auf selbstgesteuertes Lernen vordergründig einen Widerspruch: Wie kann Interaktion durch einen Lehrenden angebahnt werden, wenn auf Seiten des Lernenden Selbststeuerung postuliert wird? Offensichtlich handelt es sich bei dieser Frage um eine Variante der oben (auf S. 47) schon einmal angesprochenen ‚pädagogischen Antinomie‘, weshalb noch einmal darauf hingewiesen sei, dass selbstgesteuertes Lernen sich nicht jeglicher Steuerung von außen begeben muss. Diese Feststellung ist nicht nur für selbstgesteuertes Lernen bedeutsam, sondern auch für Lernberatung; das Prinzip der Ressourcenorientierung und die Frage nach dem Umgang mit Lösungen sind hierbei zentral. Die analysierten Beratungskonzepte betonen ebenso wie die Modelle von Lernberatung in der Erwachsenenbildung mehrheitlich die Bedeutung, die den Fähigkeiten des Klienten zur Lösung seiner Aufgaben zukommt. Auch in vielen Praktikeräußerungen wird darauf verwiesen, dass Beratung oft nicht unmittelbare Lösungsbausteine beisteuern kann, sondern eher durch die Unterstützung des Klienten beim Finden *seiner* Lösung charakterisiert ist. Gleichzeitig weisen die Betrachtungen zum Lernen Erwachsener ebenfalls darauf hin, dass Lernen ein Vorgang ist, der eher ermöglicht als erzeugt werden kann (vgl. Arnold und Schüßler 2003) und nur erfolgreich verlaufen kann, wenn die Lernbedingungen den Anschluss an die Ressourcen des Lernenden ermöglichen. Dementsprechend ist ein professionelles Verständnis von Lernberatung dem Prinzip der Ressourcenorientierung verpflichtet, woraus sich unmittelbare Konsequenzen für die Interaktion in der Lernberatung ergeben: Die Schilderung des Klienten bildet den Ausgangspunkt für die Beratung und auch in allen weiteren Schritten kommt nur ein Vorgehen in Frage, das für den Klienten akzeptabel ist. Insbesondere sind in der Beratung gefundene Lösungen nur dann von Wert, wenn sie dem Klienten umsetzbar und angemessen erscheinen (oft ist das bei solchen Lösungen der Fall, die der Klient selbst im Rahmen der

⁴ Man denke etwa an die nur kommunikativ herstellbare Viabilität zweiter Ordnung, d.h. die Hervorbringung einer für mehrere Beteiligte akzeptable Sicht eines Sachverhaltes im Gespräch.

Beratung entwickelt hat). Eine Frage, so könnte man formulieren, ist nur beantwortet, wenn sie *für den Klienten* beantwortet ist. Die weitgehende Zurückhaltung gegenüber Lösungsvorschlägen, wie sie sich zum Teil in der klientenzentrierten Beratung (und mitunter noch stärker in ihrer Rezeption in der Pädagogik) ausdrückt, kann für Lernberatung allerdings nicht alleiniger Maßstab sein. Nicht nur die Praktiker weisen in den Interviews immer wieder darauf hin, dass *auch* Lösungen verlangt werden. Auch die fachliche Position des Lernberaters als jemand, der sich professionell mit Fragen des Lernens auseinander gesetzt hat, verweist ihn in eine Lage, in der er sein Fachwissen mitunter situationsadäquat weiter geben soll, solange er darauf achtet, dass mit der Lösung nicht notwendige Prozesse der Auseinandersetzung des Klienten mit seiner Situation abgekürzt oder gar umgangen werden. Ein allgemeines Ablaufmodell, das diesen Umgang mit Lösungen einbezieht, ergibt sich aus den Kurztherapien (vgl. Kap. 4.3.2, siehe Abb. 7.1). Am Anfang der Beratung steht eine kooperative Bestandsaufnahme, die je nach Orientierung in der Diagnose eines zu bewältigenden Lernproblems, in der Schilderung eines Lernprojektes oder in der Benennung einer lernbezogenen Einzelaufgabe stehen kann. Ein wichtiger Teil dieses Gesprächs besteht darin, auf Basis der Ausgangsschilderung eine Übereinkunft darüber zu treffen, was von dem Geschilderten für die Beratung im weiteren Verlauf berücksichtigt werden soll (und gegebenenfalls Aspekte zu identifizieren, die nicht geschildert wurden, aber ebenfalls bedeutungsvoll erscheinen). Entscheidend ist hierbei, dass die Bestimmung des Beratungsgegenstandes für die Beteiligten akzeptabel ist. Im weiteren Verlauf können analog zur Kurztherapie Aufgaben bestimmt werden, die für den Klienten zu lösen sind. Ein grobes Raster hierfür ergibt die bereits erwähnte Definition selbstgesteuerten Lernens von Knowles, die auch in Abb. 2.2 zugrundegelegt ist. Je nach Lage können die Aufgaben allerdings auch nach gänzlich anderen Kriterien ausgewählt werden. Im Rahmen dieses Abschnittes besteht die Aufgabe des Beraters darin, durch seine Beiträge das Vorgehen wo nötig zu strukturieren und gegebenenfalls auch sachliche Beiträge zu leisten, etwa in Bezug auf konkrete Lernmethoden, verfügbare Ressourcen etc. Die Aufgaben sind so beschaffen, dass der Klient sie zwischen Beratungsterminen bearbeiten kann. Die Aufgabentypen, die von der Kurztherapie genannt werden, sind dabei zum Teil zu übernehmen, insgesamt dominieren Aufgaben, die unmittelbar dem Umgang mit der definierten Ausgangssituation dienen. Die anderen Typen werden allerdings nicht gänzlich ausgeschlossen, so kann es auch sinnvoll sein, sich etwa Aufgaben zu widmen, die der Veränderung von oder dem Umgang mit der sozialen Situation des Lernenden dienen (dieser Aspekt wurde beispielsweise bei der Alphabetisierungsarbeit oder auch in der Weiterbildungsberatung angesprochen). Im Verlauf der Lernberatung kann es zu Umdefinitionen der Ausgangssituation kommen, das Ziel, die Beratung innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens zum Ende zu führen, bleibt dabei aber erhalten. Zum Abschluss eines derartigen Beratungsverlaufs ist die Verstetigung der Ergebnisse ein zentrales Ziel, d.h. der Versuch, die einmalig bezüglich eines Lernprojektes erschlossenen eigenen Kompetenzen und z.T. auch äußeren Ressourcen auf Dauer sicher zu stellen, sodass sie für weitere Projekte verfügbar bleiben.

Dieses Ablaufmodell eignet sich vor allem für Lernberatung, die nicht in konkrete Lernangebote wie etwa ein Weiterbildungsseminar eingebunden ist. Sie soll deutlich machen, dass Lernberatung auf (lösbarer) Lernaufgaben abzielt, dabei aber auch Nachhaltigkeit anstrebt, und dass sie sich einem realistischen Zeitrahmen verpflichten muss (auch wenn er nicht unbedingt genauso exakt festgelegt werden muss, wie in der Kurztherapie vorgesehen). Bei organisierten Weiterbildungen ist dieser Zeitrahmen hingegen weitgehend durch die Laufzeit der Maßnahme bestimmt. Aber auch hier lässt sich das Vorgehen sinngemäß übertragen, zum einen im grundsätzlichen Ablauf der Schritte, zum anderen auch dahingehend, dass die Beratung eine ‚knappe‘ Ressource ist, die nicht beliebig eingesetzt werden kann. Lernberatung, die in einen organisierten Lernprozess eingebettet ist, kann im Allgemeinen mit häufigeren, kürzeren Beratungsabschnitten arbeiten, die sich zum Teil auch mehr oder weniger informell ereignen können. Diese Bedingungen erscheinen für Lernberatung günstig, wenn

Abbildung 7.1: Ablaufmodell für Lernberatung außerhalb organisierter Lernprozesse



dabei beachtet wird, dass Lernberatung als Bestandteil der Lehre explizit wahrgenommen wird⁵ und dass sie damit auch in Konkurrenz zu anderen Lehraufgaben steht, was den Einsatz von Zeit und Material im Rahmen einer Lehrsituation angeht.

Einen besonderen Aspekt im Rahmen der Interaktion in Beratungssituationen stellt die Beratungssprache dar. Einige Beratungsmodelle weisen darauf hin, dass Beratung nur dort gelingen kann, wo Klient und Berater zu einem gemeinsamen Sprachniveau finden. Weiterhin können auch innerhalb einer scheinbar allen verständlichen Sprache Hierarchien aufgebaut werden, die der Beratungssituation abträglich sind. In diesem Sinne ist das Habermas'sche Kriterium präziser, das verlangt, dass jedem die gleichen Möglichkeiten zu Gebote stehen müssen, Sprechakte zu wählen. Es darf also nicht nur durch die Wahl einer nicht allgemeinverständlichen (Fach-)Sprache ein an der Beratung Beteiligter ausgeschlossen werden, es ist auch zu vermeiden, dass der Klient etwa Widerspruch zurückhält, weil er Befugnisgrenzen wahrnimmt, die er sonst zu verletzen glaubt. Hierzu erscheint es allgemein angemessen, eine weitgehend neutrale Ausdrucksweise zu suchen, sich aber auf spezifische sprachli-

⁵ Damit soll verhindert werden, dass informell mit unverbindlich gleichgesetzt wird, die Beratung also von den Klienten nicht ausreichend ernstgenommen und vom Berater nur als Nebenaufgabe aufgefasst wird.

che Merkmale des Klienten soweit wie möglich einzulassen, etwa auf eine metaphernreiche Sprache. Vergleiche und Bilder zur Veranschaulichung müssen vom Klienten *aus seiner Perspektive* verstanden werden können. Dies beinhaltet jedoch nicht, dass sich der Berater über Gebühr verstellt⁶. In Lernberatungssituationen sind hierbei spezifische Punkte zu beachten. Lernen bedeutet – insbesondere in der Erwachsenenbildung – nicht selten die Überwindung geläufiger Deutungen (vgl. Arnold 1985; Schüßler 2000) und Lernberatung kann speziell in dieser Hinsicht einige Unterstützung leisten. Dabei ist besondere Sensibilität gegenüber solchen sprachlichen Formen notwendig, mit denen alte Deutungen aktiviert werden, und solchen, die auf einen Deutungstransfer hinweisen bzw. diesen sprachlich vorbereiten. Ein weiterer Aspekt der Sprache, der mit dem Vorgenannten zu tun hat, besteht darin, dass die Wortwahl in Bezug auf Lernberatung selbst einige Wirkung haben kann. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass der Begriff Beratung für manche bereits defizitär klingt, noch deutlicher ist dies, wenn er mit Begriffen wie ‚Lernprobleme‘ in Verbindung gebracht wird (etwa bei der ‚Lern- und Problemlerberatung‘, vgl. BIBB-Hauptausschuss 1994). Das hier vertretene Verständnis von Lernberatung geht zwar davon aus, dass ein Lernender als Klient Unterstützung im Umgang mit Lernaufgaben (und auch Lernproblemen) in Anspruch nimmt, nicht aber, dass es sich hierbei zwangsläufig um ein Defizit des Klienten handelt. Damit ist keine schönfärbende Rhetorik gemeint, die einen Mangel verschleiern soll; wohl aber soll der Eindruck vermieden werden, Lernberatung würde dort ansetzen, wo das Lernen des Klienten insgesamt defizitär ist und wäre nur dann sinnvoll, wenn ein Mangel feststellbar ist. Der weiter oben angesprochene Vergleich zur wirtschaftlichen Beratung sollte vielmehr deutlich machen, dass Lernberatung zu allererst als Unterstützungsleistung in beliebigen Lernprozessen vorstellbar ist; in diesem Rahmen kann sie sich *auch* mit konkreten Lernproblemen befassen, wenn welche vorliegen. In diesem Sinne kann sie als *nicht-kurative* Beratung bezeichnet werden.

Als nächste Aspekte sollen die Freiwilligkeit und die Freiheit von Hierarchien thematisiert werden. In den meisten Beratungsmodellen wie auch in manchen Expertenäußerungen wird Freiwilligkeit als begünstigende Größe für Beratungssituationen angesprochen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Hinweise auf Grenzen dieser Freiwilligkeit, die verschieden begründet sein können. Auch hier liegt zunächst die Unterscheidung von Lernberatung im Rahmen organisierter Lernprozesse und einer spontan wahrgenommenen Lernberatung – etwa in Bibliotheken – nahe. Im ersten Fall haben Teilnehmende im Allgemeinen mit der Aufnahme des Kurses einer Reihe von Bedingungen explizit oder implizit zugestimmt, die Wahrnehmung von Lernberatung könnte eine dieser Bedingungen sein. Im anderen Falle ist der Eintritt in die Lernberatung selbst eine freiwillige Entscheidung. In beiden Fällen können jedoch an die freiwillige Ausgangsentscheidung (Aufnahme eines Kurses oder Eintreten in eine Beratungssituation) Bedingungen geknüpft werden, denen mit dem Eintritt in die jeweilige Situation zugestimmt wird.⁷ Damit scheint das Problem der Freiwilligkeit gelöst, insofern Situationen der verpflichtenden Lernberatung insgesamt eher unwahrscheinlich sind. Allerdings wird diese Lösung dem besonderen Vorgang Beratung nicht unbedingt gerecht. Denn für Beratung gilt vielleicht noch offensichtlicher als für Lernen, dass ein Erfolg von der aktiven Beteiligung des Klienten abhängt, die nicht erzwungen, noch nicht einmal kontrolliert werden kann. Es ist möglich, die Annahme eines ‚Rates‘ durch Sanktionen zu erzwingen, ebenso kann ein Klient genötigt werden, physisch (ähnlich dem defensiven Lernen Holzkamps) an einer Lernberatung teilzunehmen. Im ersteren Fall hat jedoch keine Beratung stattgefunden, sondern eine Anweisung und auch wenn im zweiten Fall die Möglichkeit besteht, dass der Klient Lösungen aus der Beratung

⁶ Formulierungen wie ‚über Gebühr‘ und ‚soweit wie möglich‘ sollen hier in der Tat deutlich machen, dass keine pauschalen Angaben darüber gemacht werden können, wann die Beratungssprache diesen Kriterien genügt. Während die Ausführungen zur Sprache an dieser Stelle also dafür sensibilisieren sollen, welche Bedeutung ihr grundsätzlich in Lernberatungssituationen zukommt, verweisen sie gleichzeitig auf die hohe Bedeutung, die der Praxis und ihrer Reflexion beim Erwerb von Beratungskompetenz zukommt.

⁷ Damit ist klar, dass das Gebot der Freiwilligkeit verletzt ist, wenn der Klient nicht wirklich die Wahl hat, der Maßnahme insgesamt nicht zuzustimmen, etwa, weil mögliche Alternativen fehlen.

annehmen kann, besteht die Gefahr, dass die Nebenwirkungen eines solchen Vorgehens die Vorteile überwiegen. Aussichtsreicher scheint deshalb das Konzept der Binnenfreiwilligkeit. Hiernach ist die Interaktion innerhalb einer Beratungssituation immer freiwillig, unabhängig davon, ob der Eintritt in die Beratung gänzlich freiwillig erfolgte, oder nicht. Damit wird sicher gestellt, dass der Raum, den Beratung benötigt, zur Verfügung steht, ohne dass dem Klienten daraus die Verpflichtung entstände, auf konkrete Beratungsangebote einzugehen. Dieses Konzept deckt sich mit den Vorstellungen der Individualpsychologie. Danach hilft es dem Klienten nicht, wenn er durch irgendwelchen äußeren Druck genötigt wird, sich mit möglicherweise dysfunktionalen Konzepten auseinanderzusetzen, solange er nicht bereit und in der Lage ist, alternative Sichtweisen einzunehmen. Hiermit wird auch der *Konsens* aufgegriffen, der in dem Ablaufmodell für Lernberatung (vgl. Abb. 7.1) zur Voraussetzung weiterer Schritte gemacht wurde.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich auch, dass Lernberatung möglichst nicht durch Hierarchien beeinflusst werden soll (was bereits bei den Überlegungen zur Sprache angesprochen wurde). Das kann nicht bedeuten, dass sie in einem hierarchiefreien Raum stattfinden soll, es wäre unangemessen, einen solchen in jedem Fall zu unterstellen. Im Gegenteil, die oben angestellten Überlegungen zu einem Zielkonflikt zwischen Beratung und Bewertung verweisen darauf, dass Lernberatung – insbesondere innerhalb organisierter Lernprozesse – nicht selten in einer stark hierarchisch strukturierten Situation stattfinden muss. Will man die Beratung nicht institutionell und personell möglichst weit von den Lernprozessen ablösen, so ergibt sich die Forderung, mit faktisch vorhandenen Hierarchien möglichst konstruktiv umzugehen. Auch hierzu lassen sich ohne Betrachtung einer konkreten Situation allerdings nur wenige, allgemeine Hinweise geben. So ist im Rahmen derartiger Lernberatung die erwähnte Freiwilligkeit auch deshalb geboten, weil sie dem Klienten signalisiert, dass die Beratung nicht in gleicher Weise angeordnet werden kann, wie etwa Aufgaben. Weiterhin ist auf Transparenz zu achten, und zwar sowohl hinsichtlich der Ziele der Lernberatung als auch hinsichtlich anderer Aspekte, die in die Beratung hineinwirken könnten (z.B. Beurteilung, Förderung etc., vgl. auch Bönsch 1996, 182).

Ein weiterer Aspekt, der für die Interaktion bei Lernberatung von Bedeutung ist, wurde in den bisherigen Überlegungen bereits thematisiert: Lernberatung kann in einen organisierten Lernprozess eingebettet erfolgen oder diesen ‚von außen‘ beeinflussen. Für die erste Variante existieren verschiedene Beispiele (etwa das EUROPOOL-Projekt); letztere Variante ist kaum dokumentiert, wiewohl viel dafür spricht, dass dieser Form von Beratung als Methode zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse eine zunehmende Bedeutung zukommt (vgl. auch Kap. 2.2.3).

Abschließend soll darauf eingegangen werden, dass auch die Beratungsinhalte bzw. -funktionen zum Teil Bezug zur Dimension der Interaktion aufweisen. Eine Beratungsfunktion, die sich bereits in der Auseinandersetzung mit Ratgeberliteratur gezeigt hat, besteht in der Entlastung des Klienten bezüglich eigener Unsicherheiten und vermeintlicher Fehleinschätzungen (nicht verstanden allerdings als Entlastung von notwendigen Deutungstransformationen, wie sie manchmal durch Ratgeber angeboten zu werden scheint). Lernberatung hat – neben anderem – die Aufgabe, zu ermutigen. Dies erfordert eine Kongruenz der inhaltlichen Dimension und der Interaktion; so soll der Hinweis auf personale Ressourcen, die in einen Lernprozess eingebracht werden können, unterstützt werden durch den Ausdruck einer zuversichtlichen, ressourcenorientierten Haltung des Beraters, die sich nicht auf verbale Mitteilungsformen beschränkt. Ein weiterer Bereich, der bei der Lernberatung eine Rolle spielen kann, ist das soziale Umfeld, etwa in Form einer ablehnenden Haltung gegenüber den Lernbemühungen eines Klienten. In dieser Situation ist es wichtig, dem Klienten nicht nur eine Wertschätzung angesichts seiner eigenen Lernanstrengung entgegenzubringen, sondern ihn auch dabei zu unterstützen, mit der Ablehnung anderer konstruktiv umzugehen. Die Interaktion ist hier also nicht nur ein Gestaltungselement der Beratung, sondern wird selbst zum Gegenstand. Zusammenfassend kann zur Interaktion im Rahmen von Lernberatung gesagt werden:

Lernberatung ist ressourcenorientiert, sie arbeitet mit den Kompetenzen und Ressourcen, die beim

Klienten verortet sind. Fachwissen wird auch durch den Berater eingebracht, wenn dieses für den Klienten annehmbar sein könnte und damit keine notwendigen „Suchbewegungen“ (Tietgens) umgangen werden. Die Schritte des Vorgehens bei Lernberatung können in etwa an das Modell der Kurztherapie angelehnt werden. Sie beginnt mit der Verständigung auf eine Ausgangssituation und einen Beratungsrahmen, entwickelt zu lösende Teilaufgaben und bemüht sich zuletzt um die Versteigerung und den Transfer. Eine konkrete Ausformung der hier genannten Teilschritte muss aber lernspezifisch und bezogen auf die konkrete Situation erfolgen. Unabhängig davon, ob Lernberatung in einen organisierten Lernprozess integriert ist oder nicht, soll sie explizit erfolgen. Die Sprache innerhalb der Beratungssituation muss eine möglichst gleichmäßige Beteiligung aller an der Beratung ermöglichen. Besondere Aufmerksamkeit ist geboten, wenn sprachlich bestimmte Deutungstransformationen seitens des Lernenden vorbereitet oder angedeutet werden. Die Lernberatung sollte solche Prozesse unterstützen. Lernberatung geht nicht zwangsläufig von Defiziten aus (auch wenn sie im Rahmen der Beratung angesprochen werden können). Nicht zuletzt in Abgrenzung zu therapeutischen Settings ist sie eine nicht-kurative Beratung. Dementsprechend wird auch eine defizitorientierte Sprache vermieden. Freiwilligkeit ist ein begünstigender Faktor für Lernberatung. Deshalb wird – unabhängig von äußeren Verpflichtungen zur Wahrnehmung der Beratung – den Klienten die Möglichkeit offen gelassen, an der eigentlichen Beratungsinteraktion teilzunehmen oder nicht. Bestehende Hierarchien können nicht ignoriert werden, zur Förderung der Beratungssituation sollen sie allerdings transparent gemacht und in ihrer Wirkung nach Möglichkeit eingeschränkt werden. Lernberatung kann sowohl in organisierte Lernprozesse integriert als auch außerhalb solcher Lernprozesse erfolgen, eine Entscheidung hierüber hängt unter anderem von den Zielen der Beratung und den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Interaktion ist nicht nur ein Merkmal von Lernberatung, sondern sie kann auch zum Beratungsgegenstand werden, etwa wenn das Lernprojekt spezifische Interaktionsanforderungen mit sich bringt.

7.4 Lernberatung und Individuen

Die letzte Betrachtungsebene in diesem Überblick widmet sich dem Individuum, auf der Ebene von Lernberatung also dem Klienten. Für den Stellenwert, der Lernberatung in Lernprozessen in Bezug auf die Individuen zukommt, ist das zugrundegelegte Konzept von Lernen von zentraler Bedeutung. Im vorliegenden Fall können sowohl die Überlegungen zu den erwachsenenpädagogischen Lernkonzepten als auch zum Konstruktivismus als einer Theorie menschlicher Erkenntnis⁸ aufgegriffen werden. Aussagen zum Individuum sind in den behandelten Beratungskonzepten eher selten, aber einige der in Kap. 4.1 entwickelten Kategorien lassen sich hierauf beziehen. Von Bedeutung sind die oben bereits angesprochenen Bereiche Defizitorientierung und Freiwilligkeit sowie die Kategorie Verantwortung. Eine zentrale Rolle nehmen wiederum die Beratungsinhalte ein. Sie haben hier noch mehr Bedeutung, als in Bezug auf die anderen drei Analyseebenen, weil die Inhalte der Beratung meist stark mit einem (individuell) unterstellten Bedarf verbunden sind.

Auf die weitreichende Bedeutung, die der Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung und die Vorstellungen vom Lernen hat, wurde bereits eingegangen. Hierauf fußt eine wesentliche Begründung von Lernberatung: Sie geht davon aus, dass Beratung oft das geeignetere Verfahren ist, Lernende bei ihrer individuellen Konstruktion von Erkenntnis zu unterstützen, während traditionelle Lehre, versucht, Sachverhalte in möglichst allgemeinverständlicher Form darzustellen, um möglichst vielen verschiedenen Adressaten gleichzeitig gerecht zu werden. Dass Beratung hier einen besonderen

⁸ Der Erkenntnisbegriff traditioneller Erkenntnistheorien ist nicht unbedingt mit dem Konstruktivismus in Einklang zu bringen, er ist sehr stark mit einem Konzept von Wahrheit assoziiert, das für den Konstruktivismus nicht annehmbar ist. Insofern – und da der Konstruktivismus keine äußere Realität leugnet – könnte man statt von Erkenntnistheorie ausweichend von einer *Aneignungstheorie* sprechen, was die Nähe des Konstruktivismus zu pädagogischen Überlegungen noch einmal unterstreicht.

Anspruch vertritt, wurde auch darin deutlich, dass die Beratungsliteratur, die sich notwendigerweise an ein recht großes Publikum wenden muss, versucht, trotzdem eine ‚Atmosphäre‘ der Individualität zu schaffen und individuellen Konzepten Anschlussmöglichkeiten zu bieten. Die Argumentation aus Kap. 2.2.4 soll an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden. Eine zentrale These für die praktische Orientierung besteht darin, dass konstruktivistisch aufgefasste Lernsituationen notwendigerweise einen großen Teil der didaktischen Entscheidungen und Handlungen im Rahmen einer Lernsituation beim lernenden Individuum verorten müssen. An deren Stelle tritt auf Seiten des Lehrenden die Beratung, mit der das Individuum in seinen autonomen, den Lernprozess betreffenden Entscheidungen unterstützt wird.

In den Zusammenhang konstruktivistischer pädagogischer Überlegungen gehört auch die Auseinandersetzung mit Lernkonzepten. Kaum ein pädagogisches Thema ist so unmittelbar auf das Individuum bezogen, wie das Lernen⁹. So nimmt es nicht Wunder, dass Lerntheorien hier ansetzen und die individuelle Perspektive betonen. Dabei darf jedoch nicht der Fehler gemacht werden, dass übergeordnete (soziale) Faktoren außer Acht gelassen werden. So verweist die Diskussion um nachhaltiges Lernen darauf, dass eine Lerntheorie mit pädagogischer Relevanz nicht ohne eine grundsätzliche Thematisierung von Lerninhalten auskommt (die nicht nur individuell sondern auch gesellschaftlich bestimmt werden). Und schon Humboldts Formel vom Lernen des Lernens (vgl. Tenorth 2000, 373) deutet an, dass Lernen in einem pädagogischen Sinne auch die Vorbereitung auf weiteres Lernen bedeutet, welches in komplexe soziale Zusammenhänge eingebettet ist. Analytisch ist die Situation, dass der *individuelle* Lernprozess in ein *soziales* Zusammenspiel eingebettet ist, in der hier verwendeten Unterscheidung von Individuum, Interaktion, Institution und Gesellschaft nicht aufzulösen.¹⁰ Die Betrachtung der Individualebene muss also, will sie nicht auf einen sozial dekontextuierten Lernbegriff zurückgehen, die individuellen und sozialen Aspekte von Lernen aus der Perspektive des Individuums betrachten. Für Lernberatung bedeutet dies, dass auch Aspekte des zugrundegelegten Lernbegriffs selbst – individuelle wie soziale – Gegenstand der Beratung sein können. An dieser Stelle zeigt sich dann auch, dass Lernberatung über die Unterstützung durch das bloße Mitteilen von ‚Lerntipps‘ weit hinausgeht. Während Letzteres nämlich einem rein individuumsbezogenen Lernkonzept folgt, das als Erfolgskriterium nur die möglichst vollständige Erfüllung einer von außen vorgegebenen Lernaufgabe sieht, bezieht Lernberatung in dem hier vertretenen Verständnis auch damit in Zusammenhang stehende Vorgänge ein, die Lernen beeinflussen oder von ihm beeinflusst werden, ohne selbst zum Lernprozess zu gehören. Die „Lernkultur der Postmoderne“ vertritt dabei keine ahistorische Vorstellung vom Lernen. Sie nimmt nicht nur situative soziale Bedingungen in den Blick, sondern bezieht sich auf die vielfältigen Themen der Modernisierung, wie sie im Diskurs der Postmoderne angesprochen werden. Insbesondere berücksichtigt sie damit den Kern dieses Diskurses, die Anerkennung von Pluralität. Ihr wird gerade dadurch Rechnung getragen, dass Beratung nicht auf allgemeingültige Lösungen abhebt, sondern sich immer an der Lage des Klienten orientiert. Dass dabei nicht nur die unmittelbare soziale Lage Richtschnur sein kann, sondern auch gesellschaftliche und kulturelle Strömungen berücksichtigt werden müssen, ist ein Anspruch, dem in einer pluralen Gesellschaft und durch das oben erörterten Ziel des „lebenslangen Lernens für alle“ (Dohmen 1998) wachsende Bedeutung zukommt. Das nachhaltige Lernen ergänzt die individuelle Perspektive um weitere Aspekte. Zum einen liefert Nachhaltigkeit eine inhaltliche Zielperspektive, die zunächst ökologische Themen in den Blick rückt, aber im Sinne des Bedeutungsgehalts von Nachhaltigkeit auch abstrakt ausgedeutet werden kann. Zum anderen wird mit dem Begriff der Nach-

⁹ Von Konstrukten wie organisationalem Lernen wird hier abgesehen; zu den grundsätzlichen Unterschieden zwischen individuums- und organisationsbezogenen Lernbegriffen siehe Kap. 3.2.4.

¹⁰ Systemtheoretisch hingegen ist die Rekonstruktion einfach: Zwei psychische Systeme (ein Lehrender und ein Lernender oder ein Berater und ein Klient) verbinden sich mittels Kommunikation. Das Resultat ist ein soziales System (man könnte etwa von einem Beratungssystem sprechen), wobei aus systemtheoretischer Perspektive betont werden muss, dass dieses nicht in der Summe der beiden psychischen Systeme besteht, sondern das Beratungssystem *Umwelt* für die psychischen Systeme ist, so wie diese Umwelt für das Beratungssystem sind (vgl. Fuchs 1999, 94f).

haltigkeit der Blick auf die Anwendbarkeit gerichtet. Lernen erweist sich dort als sinnvoll, wo es zu einer nachhaltigen, d.h. auch außerhalb des Lernprozesses und auch in zeitlichem Abstand zu diesem möglichen Anwendung führt. Für Lernberatung bedeutet das, dass ein Lernprojekt auch danach beurteilt wird, wie und ob eine Anwendung des Gelernten möglich ist¹¹ und dass diese Beurteilung Teil der Beratung sein soll.

Die Defizitorientierung und die Freiwilligkeit bzw. Hierarchie wurden schon im vorangehenden Abschnitt angesprochen. Hier sollen sie noch einmal unter dem Gesichtspunkt thematisiert werden, was beide für das Individuum bedeuten. Ein Individuum, das mit dem Angebot von Lernberatung konfrontiert wird, wird im Allgemeinen ein Alltagsverständnis von Beratung haben und das Angebot hiernach beurteilen. Das bedeutet, dass verschiedene in Kap. 4.2.1 angesprochene Bedeutungsebenen aufgerufen werden müssen. Für Beratung förderlich erscheint es, wenn hier die Vorstellung eines Gremiums einander sachorientiert beratender Personen¹² vorherrscht, es ist jedoch nicht unwahrscheinlich, dass mit Beratung die Überlegenheit eines Ratgebers und die Unterlegenheit des Klienten assoziiert wird. Im Hinblick hierauf sollte Lernberatung also versuchen, dem Individuum eine Sichtweise zu eröffnen, bei der die Inanspruchnahme von Beratung nicht tendenziell bereits das Eingeständnis bedeutet, auf Hilfe angewiesen zu sein und nicht zu genügen. Hierfür wurde als Metapher weiter oben der Vergleich mit wirtschaftlicher Beratung angeboten, die ebenfalls eher die Aufgabe hat, Prozesse durch sachbezogenes Spezialwissen von außen zu optimieren, als sie überhaupt erst zu ermöglichen.¹³ Natürlich wird dieses Vorgehen aus der Perspektive des Individuums erheblich glaubwürdiger, wenn bestehende Hierarchien sich möglichst wenig negativ auswirken und es im Ermessen des Klienten liegt, ob, in welchem Umfang und in welchen Bereichen er Lernberatung in Anspruch nehmen möchte. Indem die Verantwortung hierfür beim Klienten verbleibt, ist zu erwarten, dass er auch die Verantwortung für den Lernprozess bei sich verorten wird – Lernberatung kann dann als (willkommene) Unterstützung bei einer selbst zu bewältigenden Aufgabe wahrgenommen werden. Dies alles muss für den Klienten erkennbar sein, es reicht beispielsweise nicht aus, dass ein Berater sicher ist, bestehende Hierarchien in der Beratung nicht wirksam sein zu lassen. Hierzu dient Transparenz; es gibt darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten, die allerdings sehr situationsspezifisch sind und deshalb an dieser Stelle nicht dargestellt werden können.

Mit den oben genannten Punkten in Zusammenhang steht auch der Aspekt der Verantwortung, der in vorangehenden Kapiteln bereits als zentral benannt wurde. Es scheint, dass dieser Aspekt in der Lernberatungspraxis zwar eine große Rolle spielt, aber zu großen Teilen unbewusst bleibt, Lehrenden und anderem Personal ist also oft selbst nicht klar, welche Rolle die Kategorie der Verantwortung in ihrem Beratungshandeln spielt. Aus den Beratungsmodellen ergeben sich demgegenüber umfangreiche Aussagen zum Thema Verantwortung und nicht zuletzt eine recht klare Verteilung: Der Berater übernimmt im Auftrag des Klienten Verantwortung für den *Prozess der Beratung*, die Verantwortung für den *Umgang mit den Ergebnissen* verbleibt beim Klienten. Der Auftrag an den Berater erfolgt freiwillig, liegt somit ebenfalls in der Verantwortung des Klienten und kann auch wieder entzogen werden¹⁴. Im Rahmen der Beratung können gegenseitige Verpflichtungen eingegangen

¹¹ Anwendung ist hier nicht als ‚technischer‘ Begriff zu verstehen, sondern kann sehr unterschiedliche Formen haben. Wenn jemand etwa Literaturgeschichte lernen möchte, um bei bestimmten kulturell orientierten Gesprächen ‚mithalten‘ zu können, so wird auch das als Anwendung verstanden.

¹² im Sinne von council bzw. Konzil, lat.: con + calare = Zusammenrufen

¹³ Lernberatung soll sich dabei natürlich realen Defiziten und Hilfsbedürfnissen nicht verschließen, was im Zusammenhang mit der Benennung von Beratungsinhalten noch einmal deutlich werden wird. Dies gälte allerdings auch für wirtschaftliche Beratung, insofern ist die Metapher tragfähig. Auch hier würde die Beratung nicht grundsätzlich darauf verzichten, reale Defizite, die im Rahmen des Beratungsprozesses sichtbar werden, zu benennen, und sie würde einen Klienten nicht abweisen, der um konkrete Hilfe bei einer Aufgabe ersucht, die zu bewältigen er selbst sich nicht in der Lage sieht.

¹⁴ Diese Formulierung bezieht sich auf eine Dyade von Berater und Klient. Sie kann auf Gruppen übertragen werden, indem der organisatorisch bestimmte Berater auch die Verantwortung für die Moderation des Gruppenprozesses übernimmt, in dessen Rahmen sich alle gegenüber dem Klienten beratend äußern können (das bedeutet beispielsweise, den Klienten vor unerwünschten Eingriffen in seine Privatsphäre zu schützen).

werden, etwa kann durch die oben erwähnte verpflichtende Freiwilligkeit sicher gestellt werden, dass ein Klient, der die Beratung in Anspruch nimmt, auch bestimmte Beiträge leistet, die für den Beratungsprozess als notwendig erachtet werden. Derartige Regelungen sind insbesondere dann erforderlich, wenn der Auftrag zur Beratung nur mittelbar durch den Klienten erfolgt, und eine gemeinsame Verantwortung von Klient und Berater gegenüber einer Instanz besteht, die beispielsweise für die Finanzierung der Beratung aufkommt. Auch für die Verantwortungsverteilung gilt, dass dem Klienten unter Umständen mit einzelnen Maßnahmen bewusst gemacht werden muss, welche jeweiligen Verantwortlichkeiten überhaupt möglich sind. So ist nicht davon auszugehen, dass etwa Arbeitslose in einem integrationsorientierten Weiterbildungsangebot von vornherein davon ausgehen, dass die Verantwortung für die Umsetzung von Beratungsergebnissen bei ihnen angesiedelt wird und keine Sanktionen vorgesehen sind, falls sie sich von Fall zu Fall dagegen entscheiden. Die hier wirkenden langjährigen Sozialisierungserfahrungen aus Schule und Beruf dürfen nicht ignoriert werden. Solche Maßnahmen können in der Herstellung von Transparenz, der Offenlegung eigener Motive bestehen. Sie spielen sich jedoch auch außerhalb bestimmter Absprachen ab, etwa durch die nonverbale Reaktion des Beraters. Eine wichtige Voraussetzung ist deshalb nicht nur die analytische Auseinandersetzung mit der Kategorie Verantwortung, sondern auch die kognitive und affektive Einsicht in ein bestimmtes Verantwortungsverhältnis zwischen Klient und Berater innerhalb eines institutionellen Rahmens.

Die letzte, große Rubrik, die für Lernberatung aus der Sicht des Individuums interessant ist, sind die Beratungsinhalte. Auch sie wurden zum Teil bereits auf anderen Ebenen thematisiert, besonders interessant sind jedoch individuelle Lernberatungsbedürfnisse und darauf abgestimmte -inhalte. Weiter oben wurde deutlich gemacht, dass Lernberatung als entscheidendes Merkmal gegenüber anderen beraterischen Aktivitäten kennzeichnet, auf Lernprozesse bezogen zu sein. Ein Lernender, der als Klient Lernberatung in Anspruch nimmt, soll in allen Phasen des Lernweges unterstützt werden. Die Beratung hat dabei nicht die Aufgabe, den Weg vorzuzeichnen, sondern dort zu helfen, wo Klärung erforderlich ist. Deshalb kann sie mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf allen Ebenen des Lernprozesses ansetzen. In diesem Sinne ist die Anlehnung an das Modell selbstgesteuerten Lernens ein Versuch, die verschiedenen Ebenen analytisch zu trennen und entsprechend Beratungsinhalte zuzuordnen. Diese Zuordnung wurde durch die Interviews in gewisser Weise bestätigt, einzelne Äußerungen ließen sich oft sehr klar den allgemeinen Kategorien (Initiative ergreifen, Lernbedarf feststellen, Lernziele formulieren, Lernressourcen ermitteln, Lernstrategien auswählen und umsetzen, Ergebnisse beurteilen) zuordnen, wobei die Beratung hinsichtlich der Interdependenz dieser Ebenen dem Umstand Rechnung tragen soll, dass es sich eben nur um analytische Ebenen handelt, die in einem realen Lernprozess sehr vielfältig ineinander greifen. Vom Lernberater wird bei jedem dieser Punkte verlangt, stets zu berücksichtigen, dass es um eine *für das Individuum brauchbare* Lösung gehen muss. Dies ist insofern besonders bedeutsam, als traditionelle didaktische Modelle zum Teil sehr ähnliche Fragen stellen (vgl. z.B. Arnold und Pätzold 2002, 94ff), dies jedoch immer unter der Perspektive, verwertbare Antworten in Bezug auf eine mehr oder weniger heterogene Lerngruppe zu finden. Demgegenüber unterstützt ein Lernberater seinen Klienten in der Entwicklung, Implementierung und Bewertung eines Lernprozesses, der nur für ihn selbst gangbar sein muss. Damit wird die Beratung insbesondere auch für Aspekte geöffnet, die in einem didaktischen Modell für Lerngruppen im Allgemeinen zu kurz kommen (etwa emotionale oder soziale Themen), die also in Bezug auf eine Lerngruppe oft nur randständig im Lernprozess berücksichtigt werden können, bezogen auf den Einzelfall jedoch viel wichtiger sein können, als etwa die Auswahl didaktisierter Lernmaterialien oder ein elaborierter Selbsttest. So können die Beratungsinhalte letztendlich nicht vorweggenommen werden – es lassen sich lediglich Inhalte identifizieren (und das ist in dieser Arbeit neben anderem versucht worden), die mit großer Wahrscheinlichkeit für einzelne in Bezug auf ihre Lernprozesse bedeutsam sein können. Dabei ergeben sich themenbezogene Schwerpunkte (etwa die Bedeutung sozialer ‚Nebenwirkungen‘ der Elementarbildung), der Vergleich verschiedener

Modelle und die Befragung eines breiten Querschnitts von Praktikern sollte jedoch auch dazu führen, dass über diese Sicht, die wiederum dem Modell der Lerngruppe folgt, hinausgegangen wird und in jeder Lernberatung die Möglichkeit erwogen wird, dass auch weniger ‚typische‘ Aspekte des Lernprozesses für ein spezielles Individuum bedeutsam sein können. Im Überblick bedeutet die Berücksichtigung der Perspektive des Individuums also:

Der Konstruktivität menschlicher Erkenntnis ist auch in Bezug auf Lernen und Beratung Rechnung zu tragen. Das bedeutet insbesondere, dass sich der Wert eines in einer Beratung gefundenen Verfahrens allein daran bemisst, ob das Verfahren für den Klienten annehmbar und hilfreich ist. Den Blick für die Relativität von Lösungen schärft dabei auch das Konzept der „Lernkultur der Postmoderne“, welches Pluralität zum Mittelpunkt der Konzeptbildung macht und damit ebenso wie der Konstruktivismus skeptisch gegenüber dem Anspruch der Verallgemeinerbarkeit von Lösungen ist. Das Konzept des „nachhaltigen Lernens“ ergänzt diesen Blick insbesondere um Ziele, die, auf einem abstrakten Niveau als ‚Lernen für Nachhaltigkeit‘ beschrieben, auf spezifische Lernberatungssituationen hin konkretisiert werden können. Lernberatung wird nicht als Verfahren zum Ausgleich von Defiziten bei einer bestimmten Gruppe von Lernern verstanden, sondern ist ein prinzipiell an alle Lerner gerichtetes Verfahren zur Unterstützung mehr oder weniger selbst verantworteter Lernprozesse. Ebenso, wie sie sich nicht an Defiziten orientiert, betont sie die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme. Hierarchien werden, wo sie nicht vollständig aus der Beratung herausgehalten werden können, transparent gemacht und soweit möglich in ihrer negativen Wirkung begrenzt. Ist Freiwilligkeit nicht erreichbar, so soll dem individuellen Klienten dennoch soweit wie möglich freigestellt werden, sich auf die Beratung einzulassen und ihren Gang zu bestimmen. Die Verantwortung ist in Lernberatungen so verteilt, dass der Berater (im Auftrag des Klienten) den Beratungsprozess zu verantworten hat, der Klient verantwortet den Umgang mit den Ergebnissen der Beratung sowie seinen eigenen Lernprozess. Die Inhalte der Beratung orientieren sich an einem Schrittmodell (selbstgesteuerten) Lernens. Im Rahmen von Lernberatung können aber auch andere Bereiche thematisiert werden, die in gleicher Nähe zum Lernprozess stehen, wie etwa die Variablen eines didaktischen Modells (z.B. emotionale Aspekte). Die Interdependenz verschiedener Beratungsebenen kann ebenfalls Gegenstand der Beratung sein. Darüber hinaus ermöglicht der individualisierte Zugang der Lernberatung, auch solche Bereiche in die Beratung einzubeziehen, die für den Lernprozess von Bedeutung sind, ohne ihm selbst zugerechnet werden zu können.

8 Schlussbetrachtung: Überlegungen zur Qualifizierung von Lernberatern

In den vorangehenden Kapiteln wurde versucht, Ergebnisse zu Beratung und Lernberatung aus verschiedenen beratungstheoretischen, alltagsprachlichen und erwachsenenpädagogischen Kontexten zusammenzutragen und durch das Lernberatungsverständnis von Praktikern zu ergänzen. Ziel war eine systematische Orientierung für Lernberatung als erwachsenenpädagogische Aufgabe, die geeignet ist, diesen Begriff zu fassen und sowohl hinsichtlich der Theorie als auch hinsichtlich seiner Bedeutung als praktische Aufgabe zu präzisieren. Gleichsam als Ergänzung und Ausblick soll die Arbeit nun mit einigen exemplarischen Überlegungen zur Qualifizierung von Lernberatern abgeschlossen werden.

Lernberatung wurde als wichtige Aufgabe in der Erwachsenenbildung begründet und die Versuchung ist naheliegend, nun eine gründliche und möglichst lückenlose Auseinandersetzung mit Beratungstheorien, Lernberatungskonzepten, einem entsprechenden Lernverständnis, verschiedenen Anwendungsbereichen und unterschiedlichsten Beratungsinhalten zu empfehlen, ergänzt um ausführliche Praxisübungen und womöglich Praktika in ‚realen‘ Beratungssituationen. Gleichzeitig wurde aber darauf hingewiesen, dass Lernberatung im Regelfall kaum als Aufgabe konzipiert werden kann, die den *Schwerpunkt* einer professionellen Tätigkeit ausmacht. Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass Lernberater entweder in verschiedene andere Aufgaben in Bildungsinstitutionen eingebunden sind (vornehmlich Verwaltung oder Lehre), oder dass sie in unterschiedlichen Bereichen in bildungsnahen Institutionen arbeiten, dass Lernberatung jedenfalls in aller Regel nur eine Aufgabe unter vielen darstellt. So erscheint es wenig sinnvoll, nun ein umfangreiches Curriculum vorzulegen, das ohnehin bereits umfangreiche Ausbildungen (etwa das Studium der Erwachsenenbildung oder des Bibliothekswesens) um einen zusätzlichen umfangreichen Abschnitt ergänzt. Deshalb soll im Folgenden versucht werden, aus den dargelegten Inhalten und den angesprochenen Methoden Bereiche auszuwählen, die geeignet erscheinen, mit *überschaubarem Aufwand* Ausbildungen im pädagogischen oder sonst bildungsnahen Bereich um eine Basisqualifizierung in Lernberatung zu ergänzen. Damit stellt dieses Kapitel keine vollständige Zusammenfassung relevanter Themen und Methoden dar, sondern eine Auswahl von ‚Essentials‘, die Anknüpfungspunkte zur Professionalisierung von Lernberatung liefern soll. Zur Systematisierung sollen die Bereiche theoretische Orientierung, Methodik und Inhalte, Umfang und institutionelle / berufliche Einordnung und ethische Rückbindung¹ dienen.

8.1 Theoretische Orientierung

Nach Ansicht des Autors weisen alle in Kap. 4 dargestellten theoretischen Konzepte zur Beratung spezifische Aspekte auf, die für Lernberatung bedeutungsvoll und hilfreich sein können. Auch weite-

¹ Der Aspekt der ethischen Rückbindung ist neu, er wurde in der Arbeit bisher – abgesehen von den Ausführungen aus dem Bereich der konstruktiven Ethik – nicht explizit thematisiert. Das liegt daran, dass psychologische Beratungsmodelle im Allgemeinen in eine psychologische Schule oder Praxis eingeordnet werden können, die insgesamt ethische Maßstäbe für das eigene Handeln entwickelt hat. In der Pädagogik sind derartige Maßstäbe verschiedentlich (und meist auf sehr allgemeiner Ebene) vorhanden. Es soll an dieser Stelle jedoch grundsätzlich dafür plädiert werden, dass sich auch Lernberatung ethischen Standards verpflichtet.

re, hier nicht thematisierte Zugänge und Schulen könnten eine Bereicherung eines Beratungskonzeptes darstellen, man denke etwa an die Psychoanalyse oder auch an verhaltenstherapeutische Ansätze. Möchte man Lernberatung für diese verschiedenen Zugänge offen halten, so ist ein in theoretischer Hinsicht offenes Modell erforderlich; gleichzeitig soll der Theorienpluralismus jedoch – gerade mit Blick auf eine auf konkretes Handeln ausgerichtete Qualifikation – nicht zur Theoriebeliebigkeit führen, vielmehr ist es in diesem Zusammenhang gerade Aufgabe der Theorie, für praktisches Handeln Orientierung und Reflexionshintergrund zu sein. Deshalb soll auch das hier vorgelegte Lernberatungskonzept zumindest eine theoretische ‚Richtungsangabe‘ erhalten.

Als gemeinsamer Nenner verschiedener theoretischer Ansätze ist aus Sicht des Autors zunächst die Ressourcenorientierung zu nennen, Ansätze hierzu finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in allen angesprochenen Beratungsmodellen. Weiterhin sollte ein als theoretische Orientierung geeignetes Konzept – im Sinne nicht-kurativer Beratung – keine zu ausschließliche therapeutische Orientierung aufweisen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass in neueren pädagogisch orientierten Beratungskonzepten sehr häufig die systemischen Ansätze als wegweisend angesehen werden². Fittkau schreibt hierzu:

„Meine Auffassung ist, dass es für die sich langsam profilierende Richtung einer ‚pädagogischen Beratung‘ sinnvoll und nützlich sein kann, sich zukünftig vornehmlich von diesem ‚ressourcenaktivierenden‘ Paradigma leiten zu lassen. Vor allem wegen der Zielkonsistenz: Pädagogik soll den Menschen kontinuierlich ‚begaben‘ (Heinrich Roth), ‚pädagogische Beratung‘ soll dem Menschen helfen, in Veränderungssituationen seine ‚Ressourcen zu aktivieren‘. Der pädagogische Berater soll also nach diesem Selbstverständnis dem Klienten vor allem helfen, die aus Lebensveränderungen möglicherweise resultierenden Schwierigkeiten und Störungen als Herausforderungen zu erleben, die eigenen (eventuell durch die Problemfesselung vergessenen) Ressourcen zielführend wieder zu entdecken, einzusetzen und weiterzuentwickeln“ (Fittkau 2003, 144), und weiter, „dann dürfte eine eigenständige Profilbildung am ehesten dann gelingen, wenn diese sich schwerpunktmäßig an den ‚systemischen‘ und ‚lösungsorientierten‘ Ansätzen orientiert“ (ebd., 148).

Der systemische Ansatz eignet sich deshalb besonders gut, weil er Ergänzungen aus anderen beraterischen und therapeutischen Modellen gegenüber offen ist und selbst bereits Aspekte älterer Konzepte aufgenommen hat. Die Orientierung an Systemen rückt überdies die wichtige Tatsache ins Blickfeld, dass Lernen – so, wie es in alltäglichen und für dieses Konzept von Lernberatung relevanten Lernprozessen stattfindet – sich in Kontexten abspielt, die nicht ohne Nachteile für den Lernenden und seinen Lernprozess ignoriert werden können. Damit geht dieser Ansatz insbesondere über solche Vorstellungen hinaus, die sich sehr stark auf die individuellen Vorgänge beim Lernen konzentrieren. In diesem Punkt deckt er sich außerdem in auffälligem Maße mit den Erkenntnissen aus der Individualpsychologie, die sich im Zusammenhang mit pädagogischer Beratung bereits als potenzialreich erwiesen haben.

Hinsichtlich des Lernbegriffs, der einer Aus- oder Weiterbildung in Lernberatung zugrundegelegt werden soll, fällt die Wahl schwerer. Es wurde bereits ausführlich dargelegt, dass ein erwachsenenpädagogisches Verständnis vom Lernen zwar in Teilen erkennbar ist, ein konsistenter Lernbegriff ist indes nicht formuliert. So besteht eine theoretische Orientierung in diesem Zusammenhang eher darin, sich *nicht* an einem individualisierten Lernbegriff zu orientieren, der der Komplexität von Lernvorgängen im Erwachsenenalter nicht gerecht werden kann, sondern Lernen, wie angesprochen, als einen sozial eingebetteten und rückgekoppelten Vorgang zu begreifen. Hierfür können die dargestellten Konzepte, die ‚Lernkultur der Postmoderne‘ und das ‚nachhaltige Lernen‘ eine Orientierung

² So zum Beispiel bei Huschke-Rhein (1998), vgl. auch Heil (1999) und, mit dem Schwerpunkt auf Intervention, Fuchs (1999).

bieten, jedoch steht zu erwarten, dass die Erwachsenenpädagogik in diesem Bereich noch weitere und differenziertere Konzepte hervorbringen sowie die genannten Konzepte vertiefen wird.

Als theoretische Fundierung erscheint dies zunächst ausreichend. Allerdings sollten insbesondere bereichsspezifische Theorien rezipiert werden, die für bestimmte Beratungs- und Lernvorgänge besondere Bedeutung haben. So kann eine Auseinandersetzung mit Holzkamps Vorstellungen von Lernen (Holzkamp 1993) bei kognitiv orientierten Lernprozessen von großem Nutzen sein, in Bezug auf die emotionale Komponente des Lernens gibt es Beiträge etwa von Goleman (2000) und Arnold (2003b). Ebenso sind in bestimmten Bereichen der (Lern-)Beratung einzelne Beratungsmodelle dominant und haben, teilweise themenspezifisch weiter entwickelt, zu wichtigen Einsichten geführt und Standards gesetzt. Zu nennen wäre hier etwa die Individualpsychologie in Bezug auf Elementarbildung bei Erwachsenen.

Mit diesen Vorschlägen ist ein theoretischer Rahmen abgesteckt, in dem sich Weiterbildung zur Lernberatung bewegen könnte. Dass überdies die Auseinandersetzung mit weiteren Theorien des Lernens und der Beratung von Nutzen sein kann, steht außer Frage. Aus Sicht des Autors kann mit diesen wenigen Theoriebeiträgen jedoch eine Grundlage geschaffen werden auf der eine auf relativ kurze Dauer angelegte Aus- oder Weiterbildung im Bereich Lernberatung aufbauen kann.

8.2 Methodik und Inhalte

Die verschiedenen Rollen von Theorie und Praxis im Rahmen einer pädagogischen Qualifizierung können an dieser Stelle nicht im Einzelnen diskutiert werden (vgl. hierzu z.B. Bommes et al. 1996; Combe und Helsper 1996), festgehalten werden soll aber, dass alle Äußerungen sowohl aus den Beratungstheorien und erwachsenenpädagogischen Lernberatungsmodellen sowie auch aus der Praxis darauf hinauslaufen, dass eine Qualifizierung zu Lernberatung aus theoretischen und praktischen Bestandteilen zusammengesetzt sein muss. Eine einseitige Betonung der Theorie allein kann also nicht zum Handeln befähigen, andererseits ist Theorie notwendig, um das praktische Handeln zu organisieren und der Reflexion zugänglich zu machen. Es soll also explizit darauf hingewiesen werden, dass eine Qualifizierung zu Lernberatung weder in einer reinen Theorieveranstaltung noch in einem einseitigen Beratungstraining bestehen darf. Vorstellbar wäre ein Verlauf, in dem nach einer ersten Beschäftigung mit Theorie und gegebenenfalls der Auseinandersetzung mit vorbildlichen Beratungsverläufen Übungen in Lernberatung durchgeführt werden, die vor dem Hintergrund der Theorie reflektiert werden. Hieraus ergeben sich sowohl weitere theoretische Fragen als auch Anlässe für weitere, speziellere praktische Übungen. Da davon auszugehen ist, dass Lernberatung gegenüber einem in seinem Lernen nicht besonders beeinträchtigten Individuum kein sehr ‚invasives‘ Verfahren ist, sind Übungen auch sehr früh in ‚Realsituationen‘ möglich, mit Lernenden also, die sich bereit erklären, sich auf Lernberatungen einzulassen³.

Der Einstieg in die Qualifizierung zur Lernberatung wäre auf diese Weise im Rahmen pädagogischer Studiengänge möglich, aber auch innerhalb anderer Studiengänge, die auf die Arbeit in einer bildungsnahen Einrichtung vorbereiten, weiterhin als berufliche Fortbildung für Personal solcher Einrichtungen. Für den speziellen Fall des Studiums der Erwachsenenpädagogik wäre überdies vorstellbar, in aufeinander aufbauenden Veranstaltungen zunächst Grundlagen pädagogischer Beratung zu vermitteln, die dann in den Bereichen Lernberatung oder Weiterbildungsberatung vertieft würden. Es wäre wünschenswert, dass an einen derartigen grundlegenden Ausbildungsteil im Rahmen der beruflichen Weiterbildung durch vertiefende Veranstaltungen angeschlossen wird. Zum einen könnte dies zielgruppenspezifisch geschehen (wie oben in Bezug auf bestimmte Lernberatungsfelder

³ Es liegt auf der Hand, dass solche Übungen anregender und entwicklungsfördernder sind, als fortgesetzte Übungen der Teilnehmenden untereinander. Insbesondere finden hierüber mit großer Wahrscheinlichkeit neue theoretische und praktische Aspekte des Beratungsprozesses Eingang.

angesprochen, z.B. durch die Vertiefung eines situationsspezifisch besonders wichtigen Beratungsmodells), zum anderen auch durch allgemeine Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Beratungskompetenz – bis hin zu den umfassenden Weiterbildungen zur Beratung, wie sie von psychologisch orientierten Weiterbildungsinstituten angeboten werden, aber zunehmend auch von Universitäten und Fachhochschulen. Überdies ist Lernberatung keineswegs ein abgeschlossenes Modell pädagogischen Handelns, sodass Weiterbildungen gegebenenfalls die Möglichkeit schaffen sollen, den Entwicklungen der pädagogischen Vorstellungen von Lernen und Lernberatung zu folgen.

Inhaltlich sollte ein mögliches Curriculum nicht zu umfangreich sein, um Raum für die praktische Übung zu lassen und gleichzeitig der Bedingung gerecht zu werden, dass die Qualifizierung zu Lernberatung nicht als sehr umfangreiche Aus- oder Weiterbildung gedacht ist. Die theoretischen Bezugspunkte, insbesondere systemische Beratung und ein erwachsenenpädagogisch orientiertes Lernverständnis, sind im vorangehenden Abschnitt bereits angesprochen worden. Daneben erscheint es, insbesondere auch mit Blick auf die Ergebnisse der Befragung von Praktikern der Erwachsenenbildung, sinnvoll, sich mit bestimmten zentralen Konzepten auseinanderzusetzen, die geeignet sind, Lernberatung auch begrifflich differenziert zu reflektieren. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Konzepte Freiwilligkeit, Verantwortung und Defizitorientierung. Daneben ist es zur Klärung des Selbstverständnisses von Lernberatung und auch zur Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung von Lernprozessen sinnvoll, sich mit den Abgrenzungskriterien auseinanderzusetzen, die in Kap. 5.2 thematisiert worden sind. Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass in Lernberatungssituationen die Möglichkeit besteht, mitunter unerwartet in Themenbereiche zu geraten, die beim Klienten starke emotionale Reaktionen auslösen. Auch wenn Lernberatung nicht darauf angelegt ist, solche Reaktionen hervorzurufen, sollte ein Lernberater darauf vorbereitet sein, in solchen Situationen zumindest eine elementare Hilfestellung zu geben.

Der Aufbau eines fundierten Lernberatungsverständnisses muss um sachliche Inhalte ergänzt werden, die allerdings sehr stark zielgruppenabhängig sind. Zum einen sind dies Fachinhalte, wenn Lernberatung in den Unterricht bestimmter Sachgebiete eingeordnet ist, zum anderen gibt es aber auch lernberatungsbezogene Inhalte, die beispielsweise altersgruppenspezifisch sind. So wie es für Weiterbildungsberatung unerlässlich ist, die Weiterbildungslandschaft zumindest in bestimmten Bereichen zu kennen, so soll ein Lernberater nicht nur über ein grundsätzliches Verständnis vom Lernen verfügen, sondern auch über Kenntnisse, wie konkret Lernprozesse positiv beeinflusst werden können (z.B. Kenntnisse über Lernstile, Lernmethoden und die Erschließung von Lernressourcen). Allerdings müssen diese Inhalte nicht unbedingt Bestandteil einer Qualifizierung in Lernberatung sein. Im Falle pädagogischer Ausbildungen sollten sie ohnehin an anderer Stelle thematisiert werden und auch für die Aus- und Weiterbildung nicht pädagogischen Personals wären hierfür mitunter eigene Maßnahmen (z.B. entsprechende Angebote der Erwachsenenbildung) oder auch das Selbststudium von Nutzen.⁴ Jedenfalls soll die Auseinandersetzung mit konkreten Einzelmaßnahmen zur Förderung des Lernens im Rahmen der Qualifizierung von Lernberatern nicht die grundsätzlichen Aspekte des Beratens in den Hintergrund drängen, die nach Ansicht des Autors zwar mitunter nicht leicht zu vermitteln, aber deshalb umso mehr Gegenstand organisierter Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sein sollten.

8.3 Umfang und institutionelle / berufliche Einordnung

Dieses abschließende Kapitel begann mit der Überlegung, dass die Qualifizierung zu Lernberatung realistischere eher in Form weniger kurzer Aus- und Weiterbildungsabschnitte vorstellbar ist,

⁴ Dieses Vorgehen findet natürlich dort seine Grenzen, wo die Qualifikation zur Lernberatung zertifiziert wird. In diesem Fall muss sicher gestellt werden, dass nicht nur Kompetenzen im Bereich der allgemeinen (pädagogischen) Beratung erworben worden sind, sondern der Lernberater auch über hinreichende Kenntnisse über Lernen etc. verfügt.

als in Form einer umfassenden Ausbildung für Spezialpersonal. Grund dafür ist die Annahme, dass Lernberatung vorzugsweise durch Personen praktiziert wird, für die sie nicht die Hauptaufgabe darstellt (seien es Lehrende, Personal aus der Verwaltung eines Bildungsträgers oder Personal in bildungsnahen Einrichtungen). Auch wenn eine umfassende Ausbildung in Lernberatung mit entsprechend hohem theoretischen und praktischen Aufwand zu begrüßen wäre (und zumindest für diejenigen, die selbst Lernberater ausbilden sollen, auch erforderlich scheint), wird hier der Versuch unternommen, ein überschaubares Konzept zu skizzieren, welches sich in das bestehende Aus- und Weiterbildungswesen in Pädagogik und anderen Bereichen grundsätzlich integrieren lässt.

Geht man von der Integration der Qualifizierung zur Lernberatung in ein akademisches Studium aus und folgt dem oben angesprochenen zweistufigen Vorgehen, so wären beispielsweise zwei Semesterveranstaltungen mit je ca. 30 Unterrichtseinheiten vorstellbar. In einem ersten Teil würden Grundlagen pädagogischer Beratung behandelt, darauf aufbauend wäre ein Vertiefungsbereich in Lernberatung möglich, der bereits zielgruppenspezifisch differenziert angeboten werden könnte. Ein derartiges Angebot ließe sich prinzipiell auch in den Wahlbereich anderer Studiengänge (etwa das Studium der sozialen Arbeit oder auch des Bibliothekswesens) einbeziehen. In diesem Falle könnte die Auseinandersetzung mit dem Thema Lernen unter Umständen größeren Raum einnehmen, weil sie – im Gegensatz zum Pädagogikstudium – kaum in anderen Veranstaltungen erfolgt⁵. Auf den Bereich der Weiterbildung lassen sich diese Überlegungen, unter Berücksichtigung der für berufliche Weiterbildung adäquaten Formen der Lernorganisation, übertragen.

Es wurde bereits angesprochen, dass auf diese Weise erworbene Grundlagen möglichst durch berufsbegleitende Weiterbildung vertieft werden sollten. Hier sind hinsichtlich Veranstaltungsform und -umfang sehr viele Modelle denkbar, von der Supervision über einzelne Weiterbildungen bis hin zu einer aufwändigen Qualifizierung in einer bestimmten Beratungsmethode. Der Aufwand, der hierzu betrieben werden kann, hängt nicht zuletzt davon ab, welchen Stellenwert Lernberatung innerhalb einer Organisation bereits hat oder bekommen soll und ob sie möglicherweise auch innerhalb des Aufgabenspektrums einzelner Organisationsmitglieder größeren Raum einnehmen soll.

Die damit angesprochene Frage der Institutionalisierung von Lernberatung innerhalb von Bildungseinrichtungen und Ähnlichem kann an dieser Stelle kaum erschöpfend beantwortet werden. Aus den Erfahrungen der Erwachsenenbildung und aus den Interviews zeichnet sich aber die Erkenntnis ab, dass Lernberatung innerhalb der organisierten Weiterbildung nur sehr schwer außerhalb des Lernprozesses vorstellbar ist – insbesondere eine trägerübergreifende Beratung erscheint den Ansprüchen von Klienten wie Institutionen nicht angemessen. Lernberatung wird hier also in der Regel von Personen wahrgenommen, die selbst lehren (eine Ausnahme stellen mitunter Modelle zur Einstufungsberatung dar), damit ist auch die Lernberatung in den Lehrprozess integriert oder zumindest an diesen angelehnt (etwa durch formell festgelegte oder informell wahrgenommene Lernberatungsgespräche).

Für die Lernberatung in bildungsnahen Einrichtungen liegen kaum Erfahrungen vor, Überlegungen zu ihrer Institutionalisierung können sich also bisher nicht auf empirische Ergebnisse stützen. Nach den bisherigen Überlegungen lässt sich jedoch vermuten, dass auch hier ein möglichst enger Bezug zwischen der Lernberatung und dem Lernprozess des Einzelnen bestehen sollte. Auch hier erscheint also eine Angliederung an die Lernhandlungen aussichtsreicher, als die Separierung, etwa durch den Verweis auf institutionenübergreifende Lernberatungsstellen. Die Motivation, Personal in bildungsnahen Einrichtungen zu einer derartigen, ‚nebenbei‘ zu bewältigenden Aufgabe zu qualifizieren, mag deshalb als gering eingeschätzt werden. Vorstellbar ist allerdings, dass sich zukünftig, auch unter dem dauerhaften Argument der Notwendigkeit lebenslangen Lernens, bestimmte Einrichtungen in dieser Hinsicht profilieren könnten, indem sie das Angebot der Lernberatung als

⁵ Gerade deshalb ist allerdings zu betonen, dass auch ein nicht-pädagogischer Studiengang in anderen Studienanteilen unter Umständen lernberatungsrelevante Inhalte umfasst, von denen ein Seminar zur Lernberatung entlastet werden könnte, etwa allgemeine Inhalte zur Beratung beim Studium der sozialen Arbeit.

spezifisches Merkmal öffentlich machen (als Marketingargument ist die Qualifikation zur Lernberatung im Übrigen prinzipiell auch bei Trägern kommerzieller Weiterbildung vorstellbar).

8.4 Ethische Rückbindung

Am Ende dieser Arbeit sollen einige ethische Überlegungen in Bezug auf Lernberatung angestellt werden. Es ist bekannt, dass professionelles Handeln, etwa in der Medizin oder Psychotherapie, ethischen Standards unterworfen werden soll und auch in anderen Bereichen – in jüngerer Zeit etwa dem der Forschung – wächst der Bedarf, durch bereichsspezifische ethische Maßstäbe Verantwortlichkeit zu sichern. In manchen dieser Bereiche existieren konkrete ethische Kodizes (vgl. z.B. Hutterer-Krisch 1996, Anhang). Pädagogik und Erwachsenenbildung weisen aber bisher kaum einheitliche ethische Standards dieser Art auf. Zwar gibt es ethische Absichtserklärungen (etwa den ‚Sokratischen Eid‘ Hartmut von Hentigs, vgl. Hentig 1993, 250f), ferner Ethikkataloge bei kommerziellen Trainerorganisationen (vgl. Faulstich 1999, 198) (die zum Teil den Ethikerklärungen von Unternehmen entsprechen), es existiert aber kein allgemein anerkanntes Dokument zur ethischen Praxis pädagogischen Handelns⁶. Den Gründen hierfür (etwa dem, dass es keine einheitliche Standesorganisation für Lehrende in Schule und Weiterbildung gibt), soll an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Dennoch soll Lernberatung nicht thematisiert werden, ohne darauf hinzuweisen, dass sie auch einer ethischen Fundierung bedarf.

Ethische Aspekte wurden implizit an vielen Stellen in den bisherigen Überlegungen angesprochen, ohne ausgeführt worden zu sein. Zentral sind besonders das Postulat der Freiwilligkeit von Beratung, der Anspruch der Transparenz bei einander überlagernden Zielen von Beratung und Bewertung, das Ideal der Erfüllung der Habermas'schen Diskurskriterien und etwaige advokatorische Funktionen des Beraters. Auch aus Argumentation über das lebenslange Lernen ergibt sich eine ethische Aufforderung. Wenn lebenslanges Lernen für den Einzelnen ein Erfordernis zur gesellschaftlichen Teilhabe darstellt (womit nicht nur ökonomische Teilhabe gemeint ist), geht hiermit auch ein gesellschaftlicher Auftrag zur Unterstützung der Lernenden einher. Ein weiterer ethischer Anspruch folgt aus der Abgrenzung zwischen Lernberatung und Psychotherapie. Hier wurde darauf hingewiesen, dass es im Falle einer (unvorhergesehenen, aber im Rahmen von Lernberatung möglichen) Krise beim Klienten Aufgabe des Beraters ist, diese mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu mildern, bevor einem Klient gegebenenfalls therapeutische Hilfe zuteil wird.

Es kann im Rahmen dieser Arbeit kein ethischer Standard für die Aufgabe der Lernberatung entworfen werden, nicht zuletzt deshalb, weil diese hierfür in ihrer praktischen Ausformung noch nicht hinreichend konturiert ist. Gerade damit wird eine Bereichsethik der Lernberatung jedoch zum notwendigen Gegenstand der weiteren Auseinandersetzung, der bei Überlegungen zur Lernberatung mitbedacht werden sollte.

8.5 Ausblick

Lernberatung hat als erwachsenenpädagogische Aufgabe Zukunft, so wurde in der Einleitung der vorliegenden Arbeit festgestellt. Dieser Feststellung steht jedoch eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Vorstellungen gegenüber, was unter Lernberatung im Einzelnen verstanden werden soll. Mit der vorliegenden Arbeit sollte hierzu ein detaillierter Vorschlag entwickelt werden, dessen Ergebnisse in Kap. 7 zusammengefasst sind. Wenn Lernberatung sich tatsächlich in dem sich abzeichnen-

⁶ Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft versteht sich dezidiert als Kodex „für das wissenschaftliche Arbeiten“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1999, 52). Diverse ethisch orientierte Schriften zu Schulpädagogik und Lehrhandeln erschöpfen sich in Tugendkatalogen von hoher Allgemeinheit und geringer Verbindlichkeit (vgl. Hügli 1999, 132ff).

den Maße zu einer Aufgabe von Erwachsenenbildnern entwickelt (und auch andere bildungsnahe Einrichtungen möglicherweise stärker für erwachsenenpädagogische Aufgaben erschlossen werden sollen), so bedarf es hierzu einer entsprechenden Qualifizierung, die in bestehenden Curricula zu pädagogisch ausgerichteten Studiengängen nicht ausreichend angelegt ist. An Stelle einer ‚großen Vision‘ eines umfassenden Aus- und Weiterbildungskonzeptes zur Lernberatung wurde in diesem abschließenden Kapitel ein Vorschlag gemacht, wie sich diese notwendige Qualifizierungsaufgabe (vor allem durch Begrenzung der Inhalte) möglicherweise in bestehende Aus- und Weiterbildungskonzepte integrieren ließe. Bestimmend war dabei die These, dass eine Qualifizierung zu Lernberatung auf einem sinnvollen Niveau auch mit relativ geringem Aufwand erreichbar ist.

Durch diese Vorgehensweise könnte der Eindruck entstanden sein, dass Lernberatung zwar als eine interessante zusätzliche Aufgabe gesehen wird (sozusagen aus dem ‚Wahlbereich‘ erwachsenenpädagogischen Handelns), dass ihr aber keine weiter gehende Bedeutung zukommt und eine Qualifizierung zur Lernberatung nur dann wünschenswert ist, wenn dafür keine Beschränkung bei anderen Inhalten nötig ist. Das ist aus Sicht des Autors nicht der Fall. Es erscheint – insbesondere mit Bezug auf die in den Interviews gemachten Äußerungen erwachsenenpädagogischer Praktiker – nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich, angehendes Personal aus dem Bereich der Bildung Erwachsener auf die eine oder andere Weise dezidiert auf die Aufgabe Lernberatung vorzubereiten. Insbesondere für das Personal, dass Lernberatern selbst als Ansprechpartner oder Ausbilder zur Verfügung steht, muss eine Qualifikation zweifellos über das hier skizzierte Niveau hinaus gehen. Insgesamt erscheint soll mit den abschließenden Überlegungen also lediglich ein Vorschlag gemacht werden, wie eine elementare Qualifizierung konzipiert werden könnte, die Lernberatung als praktische Handlung für weite Teile des Personals in der Erwachsenenbildung und verwandten Bereichen vorbereitet. Ein wichtiges Ziel der vorliegenden Arbeit wäre erreicht, wenn sie hierzu Anregungen bietet.

A Leitfaden für Interviews

Wir sprechen über Beratung im tagtäglichen Handeln als Pädagoge. Benötigen Ihre Klienten / Schüler / ... manchmal Rat?

- Um welche Situationen geht es da so?
- Erinnern Sie sich an eine bestimmte Beratungssituation?
- Beschreiben Sie einmal, was in dieser Situation alles passiert und zur Sprache gekommen ist.

Über welche Kompetenzen muss jemand verfügen, der in seiner beruflichen Position (auch) Lernberatung erteilt?

- Was wird in Beratungssituationen wie xy von Ihnen erwartet?
- Erinnern Sie sich an einen Fall, in dem Sie das Gefühl hatten, die Beratung war erfolgreich?
- Warum war sie erfolgreich?

An welchen Stellen fügt sich Lernberatung in das Handeln von Lehrenden ein?

- Gibt es bestimmte Regelmäßigkeiten, Problemlagen, die immer wieder auftreten und Beratung verlangen?
- Wie sieht eine Beratung eigentlich aus? Wie gliedert sie sich ein in Ihr allgemeines Handeln?

Gibt es Bedarf für die Etablierung weiterer „Gelegenheiten“, an denen Kinder oder Erwachsene die Möglichkeit haben, eine auf dem dargestellten Weg konzipierte Lernberatung wahrzunehmen?

- Haben Sie das Gefühl, dass weiterer Beratungsbedarf besteht?

[Diese Frage muss konkretisiert werden, um nicht ein allgemeines „ja“ zu erzeugen.]

- Gibt es andere Beratungsmöglichkeiten für Ihre Klienten / Schüler / ... und wissen Sie, ob diese angenommen werden?
- Wo fehlt es an Beratung? Was für Lösungen wären vorstellbar?

Wie könnte ein (skizziertes) Curriculum von „Lernberatung als Bestandteil pädagogischer Professionalisierung“ aussehen?

- Erinnern Sie sich an eine erfolglose Beratung? Woran könnte das gelegen haben?
- Vermissen Sie irgendwelche Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die Ihnen bei der Beratung vielleicht nützlich wären?
- Wenn Sie das Gefühl haben, gut beraten zu haben – woran lag das?
- Wo haben Sie das gelernt?

Zusammenfassung

Ich möchte Ihnen jetzt noch einmal vier Fragen stellen, die mit dem bisherigen zu tun haben:

1. Über welche Kompetenzen muss jemand verfügen, der in seiner beruflichen Position (auch) Lernberatung erteilt?
2. An welchen Stellen fügt sich Lernberatung in das Handeln von Lehrenden ein?
3. Gibt es Bedarf für die Etablierung weiterer „Gelegenheiten“, an denen Kinder oder Erwachsene die Möglichkeit haben, eine auf dem dargestellten Weg konzipierte Lernberatung wahrzunehmen?
4. Wie könnte ein (skizziertes) Curriculum von „Lernberatung als Bestandteil pädagogischer Professionalisierung“ aussehen?

B Auswertungskategorien

- Ablauf**
→ Information sammeln, dann Gespräch mit allen Beteiligten
- Bedarf**
→ Bei Lerngewohnten
→ Diagnose
→ → Eigene Leistung
→ Eigene Stärken d. Klienten kennen
→ Einstufung
→ → Im Sport etc.
→ Lerntechniken
→ → Bei Zeitdruck
→ Prävention
→ Selbstgesteuertes Lernen
→ → Rückmeldung über Ergebnisse
→ Selbstlernkompetenz
→ Strukturierung
→ Zeitplanung
→ Zuwendung
- Bedingungen**
→ Begrenzte Möglichkeiten,
→ Beratungsbereitschaft
→ → Geschlechtsspezifische Unterschiede
→ Beratungsbereitschaft
→ Zeit
→ → Kein 45'-Takt
→ Zeit
→ Zielgruppe
→ → Sehr unterschiedlicher Bedarf
- Beratungsinhalte**
→ Anleitung zur Selbstreflexion
→ Anstoß für Eigenentwicklung
→ Diagnose
→ → ... des Problems
→ → Kompetenzdefizite
→ Eigene Stärken d. Klienten kennen
→ Eigenständigkeit
→ Einstufungsberatung
→ → Computerkurse
→ → Fremdsprachen
→ Entlastung
→ → Durch Bestätigung
→ Freizeit
→ Individuelle Situation berücksichtigen
→ Klassische Lerninhalte
→ Kognitiver Bereich
→ Lernen
→ → Mit neuen Medien
→ → Zukünftig vielleicht wichtig
- Lernen verbessern
→ Lernprobleme
→ → Selten in Reinform
→ → Verdecken persönliche Probleme
→ Lerntechniken
→ → Gedächtnis
→ → Gruppenarbeit
→ → Mediennutzung
→ → Prüfungsvorbereitung
→ Lösungen
→ → konkret
→ → werden erwartet
→ Orientierung im Lernprozess / Lernweg bestimmen
→ Psychologische Probleme
→ → Mehr Beratungsangebote vorhanden
→ Realistische Erwartungen vermitteln
→ Realität nach der Aus-/Weiterbildung
→ Reflexion
→ → ... des eigenen Lernens
→ Ressourcen erschließen
→ Selbstgesteuertes Lernen
→ → Aufforderung
→ → Rückmeldung
→ Selbstlernkompetenz
→ Soziales Umfeld
→ → Neu (beruflich)
→ → Private Probleme
→ Sozialverhalten
→ → Unpünktlichkeit
→ Tipps und Tricks
→ Verhaltensänderung
→ Ziele klären
→ Persönliche Probleme
- Beteiligte**
→ Institutionen
→ → Berufsschule
→ → → Beteiligungsbereitschaft
→ → Betrieb
→ → übergeordnete Träger
→ → Alle Betroffenen
→ → Lehrer
- Defizit**
→ Defizitorientierung
→ → gesellschaftlich anerkannte Themen bevorzugt
- Freiwilligkeit**
→ Einstufungsberatung
→ → Fremdsprachen
- Sanktionsmöglichkeiten
→ → Geld
- Ganzheitlichkeit**
- Institutionalisierung**
→ Ämter / Behörden
→ → Bei Alphabetisierung / Sprache
→ Arbeitsamt
→ → „außerbetriebliche Maßnahmen“
→ Bedarf
→ → Weitere Institutionalisierung
→ Entfernt
→ Firmennah
→ Im Anschluss an Lernprozess
→ Im Lernprozess
→ → In den Pausen
→ Personal
→ → Eigene Person für Lernberatung
→ → Lehrende
→ → → Sollen beraten
→ → Soll geprüft werden
→ Schulen
→ Zuständig: „zentrale Ausbildung“
- Klima**
→ Beraten vs. Bewerten
→ → Problematisch
→ Geschützt (etwas)
→ Gute Beziehung
→ Realitätsnah
→ Ruhe
- Kompetenzen**
→ Bedeutung der Umwelt einschätzen
→ Diagnose
→ → Kenntnisstand
→ → Lernstile
→ → → Auch Planungsstile
→ Eigene Methodenkompetenz
→ → Lerntechniken
→ → Nicht vollständig möglich
→ → Zeitplanung
→ Empathie
→ Erwerb
→ → Ausbildung
→ → → In Lernberatung
→ Extrafunktionale Qualifikationen
→ → z.B. Motivationsfähigkeit
→ Fachkompetenz
→ Freundlichkeit
→ Gesprächsführung
→ → Kommunikationstechniken
→ → Körpersprache
→ → Psychologische Grundlagen

- → → Vielleicht nicht leistbar
- → Sensibilität
- → Zuhören können
- Konfliktfähigkeit
- Menschenkenntnis
- Mut
- Notwendige Tiefe der Beratung abschätzen können
- Persönlichkeit
- → Interesse am Lernenden
- → Offenheit
- Ressourcenorientiert
- Schlüsselqualifikationen
- Sensibilität
- → Problem hinter dem Problem erkennen
- Sozialkompetenz
- Theorie
- → „Lebenswelt“
- → Ein bisschen
- → Lernen
- → Lernmethoden
- → Praxisbezogen
- → Praxisbezogen
- → Psychologische Ausbildung
- → Psychologische Kenntnisse
- → Soll zur Praxis befähigen
- Vertrauen
- Wahrnehmung von Problemen
- Weiterführende (Beratungs-)Angebote kennen
- Materialien**
- Anbieten
- → Zählt nicht zur Lernberatung
- Ausbildungsplan mit Literaturhinweisen
- Methode**
- Ermutigung
- Falldiskussion
- → Reale Fälle
- Gelerntes anwenden
- Gespräch ohne Klient
- Implizite Beratung
- → Begriff „Lernberatung“ vermeiden
- Keine Lösung anbieten
- Klassische Lehrmethode
- Nicht belehren
- Persönliche Probleme aufdecken
- Raum für Wege des Klienten lassen
- Vormachen
- Methodentraining
- → Zusammenhängende Zeit erforderlich
- Qualifizierung**
- Ausbildung
- → In Lernberatung
- → → Sollte verpflichtend sein
- → → Wünschenswert
- → Personal- und Organisationsberatung
- → Sonderpädagogik-Studium
- → Studium
- → Studium
- → Diplompädagogikstudium
- → Eig. Fach erforderlich
- Curriculum
- Eigene Erfahrung
- Eigene Weiterbildung
- Eigenes Handeln reflektieren
- Erfordert Bereitschaft
- Kurse / Weiterbildung
- Lektüre
- Pädagogische Ausbildung
- Praktika
- Praxis
- → Herumfragen
- → Hospitationen
- → Praktika
- → Training
- → Workshops
- Rollenspiel
- Selbst beraten werden
- Studium & Praxis verzahnen
- Supervision
- Sozialform**
- Einzelgespräche
- → Informationen sammeln
- Gruppe
- → Gegenseitige Beratung
- → Problem in die Gruppe
- Plenum
- → Bei Einstufungsberatung
- Wirkung
- → Bescheidenheit notwendig
- Ziel des Klienten**
- Vergewisserung
- Zielgruppe**
- Erwachsene
- Institutionen

Literaturverzeichnis

- Ackeren, Elisabeth von und Klemm, Klaus 2000. *TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien*. Pädagogik, 52(12):S. 10–15.
- Adler, Alfred 1974a. *Über individualpsychologische Erziehung*. In: Metzger, Wolfgang (Hg.), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Frankfurt / Main, S. 305–313.
- Adler, Alfred 1974b. *Die Individualpsychologie, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse*. In: Metzger, Wolfgang (Hg.), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Frankfurt / Main, S. 19–32. Zuerst erschienen in Scientia, Bd. 16, 1914, S. 74–87.
- Adler, Alfred 1974c. *Individualpsychologische Behandlung der Neurosen*. In: Metzger, Wolfgang (Hg.), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Frankfurt / Main, S. 48–73. Zuerst erschienen in D. Sarason (Hrsg.): *Jahreskurse für ärztliche Fortbildung I*, München 1913, S. 39–51.
- Adler, Alfred 1974d. *Lebenslüge und Verantwortlichkeit in der Neurose und Psychose*. In: Metzger, Wolfgang (Hg.), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Frankfurt / Main, S. 255–265. Zuerst erschienen in Zeitschrift für Individualpsychologie, Bd. 1, 1914, S. 44–53.
- Adler, Alfred 1976. *Kindererziehung*. Frankfurt / Main.
- Alterhoff, Gernot 1983. *Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.) 1999. *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*. Münster u.A.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) 2001a. *Ergebnisse des Forum Bildung I: Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) 2001b. *Neue Lehr- und Lernkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*, Bd. 10 von *Materialien des Forum Bildung*. Bonn.
- Ariès, Philippe 2000. *Geschichte der Kindheit*. 14. Aufl. Frankfurt / Main.
- Arnold, Rolf 1985. *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn / Obb.

- Arnold, Rolf (Hg.) 1995. *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung*. Frankfurt / Main.
- Arnold, Rolf 1996a. *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf 1996b. *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München.
- Arnold, Rolf 1998. *Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: S. 223–238.
- Arnold, Rolf 2000. *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Teil I*. Kaiserslautern. Studienbrief EB9501 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Arnold, Rolf 2001. *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. 4. Aufl. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf (Hg.) 2003a. *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf 2003b. *Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung*. Nr. 18 in Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf 2003c. *Zugänge zur Erwachsenenpädagogik. Eine Textsammlung*. Nr. 17 in Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf und Bloh, Egon 2001a. *Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. In: Arnold und Bloh (2001b), S. 5–51.
- Arnold, Rolf und Bloh, Egon (Hg.) 2001b. *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl, Ekkehard und Schlutz, Erhard 2000. *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt / Main.
- Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl, Ekkehard; Schlutz, Erhard und Wittpoth, Jürgen 2001a. *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*. Unveröffentlichtes Manuskript des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Frankfurt / Main.
- Arnold, Rolf und Gieseke, Wiltrud (Hg.) 1999a. *Die Weiterbildungsgesellschaft*, Bd. 1 – Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel.
- Arnold, Rolf und Gieseke, Wiltrud (Hg.) 1999b. *Die Weiterbildungsgesellschaft*, Bd. 2 – Bildungspolitische Konsequenzen.
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia und Kammerer, Jutta 2001b. *Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes ‚Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel‘*. Nr. 12 in Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia und Kammerer, Jutta 2002. *Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbstgesteuerte Lernen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes ‚Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel‘*. Nr. 14 in Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.

- Arnold, Rolf und Milbach, Birgit 2003. *Biographie und pädagogische Professionalität. Biographische Erfahrungen und ihr Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen*. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern Nr. 13.
- Arnold, Rolf und Müller, Hans-Joachim (Hg.) 1999. *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf und Müller, Hans-Joachim 2000. *Berufsbildung: Betriebliche Berufsausbildung, berufliche Schulen, Weiterbildung*. In: Krüger, Heinz-Hermann und Rauschenbach, Thomas (Hg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl. Opladen, S. 63–91.
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard (Hg.) 2001c. *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn / Obb.
- Arnold, Rolf und Pätzold, Henning 2001. *Einfluss der Studierenden auf die Lehrqualität. Evaluation der Lehrveranstaltungen in Pädagogik an der Uni Kaiserslautern*. GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 110(6):S. 10–12.
- Arnold, Rolf und Pätzold, Henning 2002. *Schulpädagogik kompakt*. Berlin.
- Arnold, Rolf und Pätzold, Henning 2003a. *Lernen ohne Lehren*. In: Wittwer, Wolfgang und Kirchhof, Steffen (Hg.), *Informelles Lernen in der Weiterbildung*. München, S. 107–126.
- Arnold, Rolf und Pätzold, Henning 2003b. *Systemtheoretische und konstruktivistische Spuren in der Erwachsenenbildung*. In: Brödel und Siebert (2003), S. 75–83.
- Arnold, Rolf und Schüßler, Ingeborg 1998. *Selbstorganisiertes Lernen*. In: Schwuchow, Karlheinz und Gutmann, Joachim (Hg.), *Jahrbuch Personalentwicklung / Weiterbildung*. Neuwied, Kriftel, S. 65–70.
- Arnold, Rolf und Schüßler, Ingeborg 1998. *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt.
- Arnold, Rolf und Schüßler, Ingeborg (Hg.) 2003. *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler.
- Aurin, Kurt; Stark, Georg und Stobberg, Ernst 1977. *Beratung im Schulbereich. Aufgabenfelder; Strukturprobleme, Entwicklungstendenzen und Empfehlungen*. Weinheim, Basel.
- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Kolb, Rüdiger und Willig, Wolfgang 1989. *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. 4. Aufl. München.
- Baitsch, Christof 1999. *Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (1999), S. 253–274.
- Bantel, Otto 1990. *Sachbuch*. In: Schweikle, Günther und Schweikle, Irmgard (Hg.), *Metzler-Literatur-Lexikon*, 2. Aufl. Stuttgart, S. 403–404.
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo und Esposito, Elena 1998. *GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 2. Aufl. Frankfurt / Main.
- Barthelmeß, Manuel 1999. *Systemische Beratung*. Weinheim und Basel.
- Bateson, Gregory 1964/1985. *Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation*. In: Bateson (1985), S. 362–399. In der vorliegenden Fassung ergänzt (1971) um ein drittes Kapitel.

- Bateson, Gregory 1985. *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt / Main.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Claudia; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß, Manfred (Hg.) 2002. *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß, Manfred (Hg.) 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich*. Opladen.
- Beck, Ulrich 1986. *Risikogesellschaft*. Frankfurt.
- Beck, Ulrich 1993. *Die Erfindung des Politischen*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Beiderwieden, Kay 1994. *Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90(1):S. 76–88.
- Belardi, Nando; Akgün, Lale; Gregor, Brigitte; Neef, Reinhold; Pütz, Thomas und Sonnen, Fritz Rolf 1996. *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. Weinheim, Basel.
- Berg, Christa 1991. „Rat geben“ – ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. Zeitschrift für Pädagogik, 37(5):S. 709–734.
- Berger, Peter L. und Luckmann, Thomas 1980. *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt / Main.
- BIBB-Hauptausschuss 1994. *Aspekte einer leistungsfähigen Weiterbildungsberatung – Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses zur Lern- und Problemlernberatung von Lernungsgewohnten in der beruflichen Weiterbildung*. In: Kailer (1994), S. 223–232.
- Bildungskommission NRW 1995. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied, Krefeld, Berlin.
- BMBF 2001. *Ausschreibung zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘*. QUEM-Bulletin, (3):S. 13–19. Kurzfassung der Ausschreibungstexte.
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd und Radtke, Frank-Olaf 1996. *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*, Bd. 4 von *Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Opladen.
- Bonham, L. Adrienne 1995. *Self-Directed Learning Versus Constructivist Learning: Candy Revisited*. In: Long, Huey B. (Hg.), *New Dimensions in Self-Directed Learning*. Norman, OK, S. 159–163.
- Bönsch, Manfred 1991. *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Bönsch, Manfred 1996. *Didaktisches Minimum. Prüfungsanforderungen für LehramtsstudentInnen*. Neuwied.
- Bovet, Gieslinde 1998. *Lernpsychologie für die Schule*. In: Bovet, Gieslinde und Huwendiek, Volker (Hg.), *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin, S. 159–194.

- Brockett, Ralph G. und Hiemstra, Roger 1991. *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research and practice*. London.
- Brödel, Rainer und Siebert, Horst (Hg.) 2003. *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich*. Baltmannsweiler.
- Brumlik, Micha 1992. *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 1999. *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) 2003. *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn.
- Capra, Fritjof 1999. *Lebensnetze*. München.
- Cohn, Ruth und Terfurth, Christina (Hg.) 1993. *TZI macht Schule. Lebendiges Lehren und Lernen*. Stuttgart.
- Combe, Arno und Helsper, Werner (Hg.) 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt / Main.
- Dehnbostel, P.; Holz, H. und Novak, H. (Hg.) 1992. *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Nr. 149 in *Berichte zur beruflichen Bildung*. Berlin, Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1999. *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. *Erziehungswissenschaft*, 10(20):S. 52–57.
- Deutsche Shell (Hg.) 2002. *Jugend 2002. 14. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt / Main.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) 1970. *Strukturplan für das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen*. Bonn.
- Dichanz, Horst 1999. *Selbstgesteuertes Lernen unter den Bedingungen moderner Kommunikation*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999), S. 182–190.
- Diekmann, Andreas 1999. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Reinbek.
- Dietrich, Stephan 2001a. *Der Lehrende als Lernberater*. In: Dietrich (2001b), S. 123–136.
- Dietrich, Stephan (Hg.) 2001b. *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL*. Bielefeld.
- Dohmen, Günther 1998. *Zur Zukunft der Weiterbildung. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn.
- Dohmen, Günther 2001a. *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- Dohmen, Günther 2001b. *Lebenslanges Lernen*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid und Nuisl, Ekkehard (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn / Obb., S. 186–187.
- Döring, Klaus und Ritter-Mamczek, Bettina 2001. *Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung. Erfolgreiches Selbstmanagement für Erwachsene*. Weinheim.

- Dörner, Dietrich 1989. *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Systemen*. Reinbek b. Hamburg.
- Dreikurs, Rudolf und Cassel, Pearl 1995. *Disziplin ohne Tränen*. München.
- Drosdowski, Günther 1998. *Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, Wien, Zürich.
- Düker, Heinrich und Tausch, Reinhard 1957. *Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten*. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 4(25):S. 384–400.
- Dzierza, P. und Haag, Ludwig 1998. *Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht – Formen schulbegleitender Maßnahmen*. Aachen.
- Ebner, Hermann und Winter, Arnd 2000. *Strategien und Methoden der betrieblichen Weiterbildung Teil II: Die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb*. Kaiserslautern. Studienbrief EB1002 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Eckert, Thomas 1997. *Datenbankgestützte Weiterbildungsinformation in der Weiterbildungsberatung*. In: Eckert et al. (1997), S. 123–167.
- Eckert, Thomas; Tippelt, Rudolf und Schiersmann, Christiane 1997. *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler.
- Edelmann, Walter 2000. *Lernpsychologie*. 6. Aufl. Weinheim.
- Elert, Hagen und Schreuler, Siegfried 1997. *Einsatz rechnergestützter Lernmedien am Arbeitsplatz. Ergebnisse eines Gutachtens*. QUEM-Bulletin, (5):S. 13–15.
- Erpenbeck, John und Weinberg, Johannes 1999. *Lernen in der Leonardo-Welt – von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements*. In: Arnold, Rolf und Giesecke, Wiltrud (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, Bd. 1. Neuwied, Kriftel, S. 144–160.
- EU-Kommission 2000. *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel.
- Faltermaier, Toni; Mayring, Philipp; Saup, Winfried und Stremel, Petra 1992. *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. Stuttgart.
- Farrelly, Frank und Bransma, Jeffrey M. 2001. *Provokative Therapie*. Heidelberg, New York.
- Faulstich, Peter 1999. *Personal und Professionalität in der Erwachsenenbildung*. In: Arnold, Rolf und Giesecke, Wiltrud (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, Bd. 1 – Bildungspolitische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel, S. 185–203.
- Faulstich, Peter; Wiesner, Gisela und Wittpoth, Jürgen (Hg.) 2001. *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung: Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung*. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld.
- Fetscher, Iring 1967. *Karl Marx und der Marxismus*. München.
- Fittkau, Bernd 2003. *Ressourcenaktivierende Kurzzeitberatung*. In: Krause et al. (2003), S. 143–150.

- Flavell, John H. 1979. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry*. *American Psychologist*, (34):S. 906–911.
- Flick, Uwe 1996. *Beratung*. In: Bauer, Rudolph (Hg.), *Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens*. München, S. 278–280.
- Foerster, Heinz von 1985a. *Das Konstruieren einer Wirklichkeit*. In: Watzlawick, Paul (Hg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus*. München, S. 39–60. Erweiterte Fassung eines Vortrages von 1973.
- Foerster, Heinz von 1985b. *Zukunft der Wahrnehmung: Wahrnehmung der Zukunft*. In: von Foerster, Heinz (Hg.), *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig, S. 3–14.
- Forschner, Maximilian 1980. *Konstruktive Ethik*. In: Höffe, Otfried (Hg.), *Lexikon der Ethik*, 2., Neubearb. Aufl. München, S. 133.
- Friedrich, Helmut F. und Mandl, Heinz 1997. *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Weinert, Franz E. und Mandl, Heinz (Hg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, S. 237–293.
- Frieling, Ekkehart 1999. *Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (1999), S. 147–212. Unter Mitarbeit von Heike Berard und Sven Grote.
- Fromm, Erich 1977. *Haben oder Sein*. Stuttgart.
- Fromm, Erich 1980. *Analytische Sozialpsychologie*, Bd. 1 von *Gesamtausgabe*. Frankfurt / Main.
- Fromm, Erich 1991a. *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. Schriften aus dem Nachlass*. Weinheim.
- Fromm, Erich 1991b. *Ist der Mensch von Natur aus faul?* In: Fromm (1991a), S. 145–197.
- Fuchs, Peter 1999. *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt / Main.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 1991a. *Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 6–8. Zuerst veröffentlicht in: *Federlesen* Nr. 1, 1986, S. 18–20.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 1991b. *Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 15–19. Zuerst veröffentlicht in: *Unterrichtswissenschaft*, 18 (2) 1990, S. 101–112.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 1991c. *Lernberatung*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 9–10. Zuerst veröffentlicht in: *Informationen. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen*. Nr. 4, 1987, S. 1–3.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 1991d. *Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 20–26. Zuerst veröffentlicht in: H. Tietgens u.a. (Hrsg.): *Forschung und Fortbildung*. Bonn 1987, S. 116–132.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 1991e. *Selbst-Bewusstsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 27–29. Zuerst veröffentlicht in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 40 (4) 1990, S. 324–329.

- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth 2000. *Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 81–92.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth und Pfirrmann, Monika (Hg.) 1988. *Lernprobleme – Lernberatung*. Frankfurt a. M.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth und Pfirrmann, Monika 1991a. *Beratung*. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghof%20f91_02.pdf [16.1.2002].
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth und Pfirrmann, Monika 1991b. *Einführung*. In: Fuchs-Brüninghoff und Pfirrmann (1991a), S. 3–4.
- Geißler, Harald 2000. *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. München.
- Geißler, Karlheinz A. 2000. *Zukunft lernen – Qualifizierung unter veränderten Bedingungen*. In: Jenschke (2000), S. 40–53.
- Geldermann, Brigitte 2000. *Lern- und Karriereberatung als Support für selbstorganisierte Qualifizierungsprozesse – die neue Aufgabe der Bildungsdienstleister*. http://www.arbeitsamt.de/laa_bb/international/InhaltKongressB/B23Gelder%20mannBerlin2000Text.pdf. [1.10.2001].
- Gieseke, Wiltrud 2000. *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsangebote*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 10–17.
- Gießing, Jürgen 2002. *Der Nachhilfemarkt im Umbruch. Über die Erfolgsgeschichte eines Nachhilfunterrichts, vor dem seit mehr als zwei Jahrzehnten gewarnt wird*. PÄDForum, (5):S. 375–381.
- Girmes, Renate 1999. *Aufgaben statt Lösungen. Didaktik in der Wissensgesellschaft*. kursiv, (3):S. 14–20.
- Gladwell, Malcolm 2002. *Der Tipping Point*. Berlin.
- Glaserfeld, Ernst von 1996. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main.
- Goleman, Daniel 2000. *Emotionale Intelligenz*. 13. Aufl. München.
- Gonon, Philipp (Hg.) 1996. *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau.
- Gordon, Thomas 2000. *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. 17. Aufl. München. Unter Mitarbeit von Noel Burch.
- Grawe, Klaus; Donati, Ruth und Bernauer, Friederike 1994. *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. 4. Aufl. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm 1893. *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 8. Leipzig.
- Gudjons, Herbert 1994. *Pädagogisches Grundwissen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Haas, Hubert 2003. *Berufliche Beratung*. In: Krause et al. (2003), S. 257–276.
- Habermas, Jürgen 1973. *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*. In: Habermas, Jürgen (Hg.), *Kultur und Kritik*. Frankfurt / Main, S. 118–194.

- Habermas, Jürgen 1984a. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt / Main.
- Habermas, Jürgen 1984b. *Wahrheitstheorien*. In: Habermas (1984a), S. 127–183.
- Harke, Dietrich 1991a. *Aufbau von Lehrpersonalfortbildungen unter Verwendung des Konzepts Lernberatung in mehreren Bildungseinrichtungen*, Bd. 4 von *Modellversuch Lernberatung*. Berlin.
- Harke, Dietrich 1991b. *Das Projekt ‚Lernberatung‘*. Nr. 9.10.40.3 in *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel.
- Harke, Dietrich 1994. *Lernberatung – ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung*. In: Kailer (1994), S. 31–50.
- Harke, Dietrich 1999. *Lernberatung als didaktisches Konzept selbstgesteuerten Lernens (Rezension)*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 28(1):S. 48–49.
- Harke, Dietrich und Volk-von Bialy, Helmut (Hg.) 1991. *Erfahrungsberichte über Fortbildungen nach dem Konzept Lernberatung im Berufsförderungswerk Hamburg*, Bd. 3 von *Modellversuch Lernberatung*. Berlin.
- Hauff, Volker (Hg.) 1987. *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven.
- Heil, Ragnar 1999. *Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte*. Marburg.
- Heinze, Thomas; Loser, Fritz W. und Thiemann, Friedrich 1981. *Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können*. München, Wien, Baltimore.
- Hentig, Hartmut von 1993. *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, Wien.
- Heyse, Volker und Erpenbeck, John 1997. *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld.
- Höffer-Mehlmer 2001. *Didaktik des Ratschlags – Zur Methodologie und Typologie von Ratgeberbüchern*. In: Faulstich et al. (2001), S. 155–164.
- Hollenstein, Erich 1994. *Zur Lerntypik selbstorganisierten Lernens*. Hessische Blätter für Volksbildung, (1):S. 16–22.
- Holzapfel, Günther 1982. *Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub*. München, Wien, Baltimore.
- Holzcamp, Klaus 1993. *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt / Main.
- Holzcamp, Klaus 1996. *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview mit Rolf Arnold*. In: Arnold, Rolf (Hg.), *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, S. 21–30.
- Hufer, Klaus-Peter 1993. *Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung. Eine Antwort auf Jochen Kade*. GdWZ, 4(6):S. 314–316.
- Hufer, Klaus-Peter 2001. *Konstruktivismus in der Kritik*. Erwachsenenbildung, (1):S. 2–6.
- Hügli, Anton 1999. *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt.

- Huschke-Rhein, Rolf 1998. *Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Weinheim.
- Hutterer-Krisch, Renate (Hg.) 1996. *Fragen der Ethik in der Psychotherapie*. Wien, New York.
- Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung 2002a. <http://www.iaevg.org/Deutsch/Deutsch-About.html>. [Letzter Zugriff: 2.12.2003].
- Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung 2002b. *IVSBB Mitgliedschaft*. <http://www.iaevg.org/Deutsch/Deutsch-membership.html>. [Letzter Zugriff: 28.1.2002].
- Jank, Wolfgang und Meyer, Hilbert 1994. *Didaktische Modelle*. 3. Aufl. Berlin.
- Jenschke, Bernhard (Hg.) 2000. *Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Neue Herausforderungen. Dokumentation der internationalen Konferenz für Berufsberatung, Berlin 2000*. Berlin.
- Jutzi, Katrin; Delbrouck, Ines und Baitsch, Christof 1998. *Dreimal Kompetenz: Individuum, Gruppe, Organisation*. QUEM-Bulletin, (2/3):S. 7–10.
- Kade, Jochen 1997. *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen*. In: Lenzen und Luhmann (1997), S. 30–70.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter und Seitter, Wolfgang 1999. *Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Kahl, Peter W. und Unruh, Thomas 1993. *Eigenverantwortliches Lernen im Englischunterricht – eine Alternative zur lehrerorientierten Arbeit*. Der Fremdsprachliche Unterricht, 27(10):S. 11–15.
- Kailer, Norbert (Hg.) 1994. *Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung*. Wien.
- Kaiser, Arnim 2000. *Handlungs- und Erfahrungsorientiertes Lernen in der Erwachsenenbildung*. Kaiserslautern. Studienbrief EB0100 des Fernstudiums Erwachsenenbildung.
- Kaiser, Arnim (Hg.) 2003. *Selbstlernkompetenz*. München.
- Kaiser, Arnim und Kaiser, Ruth 1999. *Metakognitives Training mit Unterrichtenden*. GdWZ, (4).
- Kaiser, Arnim und Kaiser, Ruth 2001. *Studienbuch Pädagogik*. 10. Aufl. Berlin.
- Kemper, Marita und Klein, Rosemarie 1998. *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*. Baltmannsweiler.
- Kemper, Marita und Klein, Rosemarie 1999. *Vom Lehren zur Lernberatung*. In: Schlutz, Erhard (Hg.), *Lernkulturen*. Frankfurt / Main, S. 75–93.
- Kerres, Michael 2000. *Information und Kommunikation bei mediengestütztem Lernen. Entwicklungslinien und Perspektiven mediendidaktischer Forschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3(1):S. 111–129.
- Keupp, Heiner 1998. *Quo vadis Erziehungsberatung. Ein Blick in das Diskursarchiv*. In: Körner, Wilhelm und Hörmann, Georg (Hg.), *Handbuch der Erziehungsberatung*, Bd. I: Anwendungsbereiche und Methoden der Erziehungsberatung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 11–18.
- Klafki, Wolfgang 1971a. *Lernen, Lehren*. In: Groothoff, H. H. und Stallmann, M. (Hg.), *Neues pädagogisches Lexikon*, 5. Aufl. Stuttgart, S. 695–704.

- Klafki, Wolfgang 1971b. *Normen und Ziele in der Erziehung*. In: Klafki, Wolfgang; Rückriem, Georg M.; Wolf, Willi; Freudenstein, Reinhold; Beckmann, Hans-Karl; Lingelbach, Karl-Christoph; Iben, Gerd und Diederich, Jürgen (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Bd. 2. Frankfurt / Main, S. 15–51.
- Klafki, Wolfgang 1994. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 4. Aufl. Weinheim.
- Klein, Rosemarie 1998. *Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende*. In: Klein, Rosemarie und Reutter, Gerhard (Hg.), *Lehren ohne Zukunft*. Baltmannsweiler, S. 117–133.
- Klein, Rosemarie und Reutter, Gerhard 2002. *Analyse realisierter Konzepte von beruflicher Lern- und Weiterbildungsberatung*. QUEM-Bulletin, 3:S. 10–12.
- Kliche, Wolfgang 1994. *Lernberatung bei Selbstlernformen im Betrieb*. In: Kailer (1994), S. 183–196.
- Klimsa, Paul 1998. *Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien*. In: Dichanz, Horst (Hg.), *Handbuch Medien: Medienforschung*. Bonn, S. 73–100.
- Klippert, Heinz 1999. *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. 10. Aufl. Weinheim, Basel.
- Knowles, Malcolm S. 1975. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York.
- Konrad, Klaus 1996. *Selbstgesteuertes Lernen und Autonomieerleben bei Studierenden. Theoretische Grundzüge und erste empirische Befunde*. Empirische Pädagogik, 10(1):S. 49–74.
- Konrad, Klaus und Wosnitza, Marold 1995. *Neue Formen des Lernens in Schule, Aus- und Weiterbildung. Einführung in die Thematik motivierten selbstgesteuerten Lernens mit Bibliographie*. Landau. Berichte des Zentrums für empirische pädagogische Forschung Nr. 13.
- Kraft, Susanne und Hemsing-Graf, Sabine 2001. *Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien. ENTER – eine internetbasierte Weiterbildung*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung:S. 40–42.
- Krapf, Bruno 1993. *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. Bern, Stuttgart, Wien.
- Kraus, Katrin 2001. *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld.
- Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard und Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.) 2003. *Pädagogische Beratung*. Paderborn.
- Krekel, Elisabeth und Sauter, Edgar 2001. *Vergleichende Bildungstests - Stärkung der Nachfrager durch mehr Transparenz*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30(3):S. 8–12.
- Kreter, Gabriela 2002. *Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung*. Seelze-Velber.
- Kromrey, Helmut 1998. *Empirische Sozialforschung*. 8. Aufl. Opladen.
- Kuhlenkamp, Detlef 1999a. *Rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung Teil 1: Einführung in das Weiterbildungsrecht*. Kaiserslautern. Studienbrief EB0501 des Fernstudiums Erwachsenenbildung.

- Kuhlenkamp, Detlef 1999b. *Rechtliche Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung Teil 3: Bundesrechtliche Regelungen der Weiterbildung*. Studienbrief EB0503 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Kaiserslautern.
- Kultusministerium 1988. *Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – Entwurf*. Sonderdruck des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Kündig, Hermann 2003. *Einzelberatung für Lehrende. Zwischen Coaching und Therapie*. Education Permanente, (1):S. 14–16.
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke; Gnahs, Dieter; Sandau, Elke und Seidel, Sabine 2003. *Berichtssystem Weiterbildung VIII*. Bonn.
- Lehmann, Burkhard und Bloh, Egon 2002. *Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN)*. In: Lehmann, Burkhard und Bloh, Egon (Hg.), *Online-Pädagogik*. Baltmannsweiler, S. 11–128.
- Lenzen, Dieter 1997. *Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie*. In: Lenzen und Luhmann (1997), S. 228–242.
- Lenzen, Dieter und Luhmann, Niklas (Hg.) 1997. *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt / Main.
- Levy, Rona L. und Shelton, John L. 1990. *Tasks in Brief Therapy*. In: Wells und Giannetti (1990), S. 145–163.
- Lohmann, Gert 2003. *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin.
- Lorenzen, Paul und Schwemmer, Oskar 1975. *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*. 2. Aufl. Mannheim.
- Ludewig, Kurt 1997. *Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis*. 4. Aufl. Stuttgart.
- Ludwig, Joachim 2001. *Die Kategorie ‚subjektive Lernbegründung‘ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Faulstich et al. (2001), S. 29–38.
- Luhmann, Niklas 1984. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt / Main.
- Luhmann, Niklas 1997a. *Die Gesellschaft der Gesellschaft (2 Bd.)*. Frankfurt / Main.
- Luhmann, Niklas 1997b. *Erziehung als Formung des Lebenslaufs*. In: Lenzen und Luhmann (1997), S. 11–29.
- Luhmann, Niklas 2002. *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Lytard, Jean François 1986. *Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz.
- Mager, Robert F. 1972. *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim.
- Markert, Werner 1999. *Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung*. In: Arnold, Rolf und Gieseke, Wiltrud (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. II*. Neuwied, Kriftel, S. 70–89.

- Martin, Lothar R. 1980. *Beraten und Beurteilen in der Schule*. Nr. 5 in Studienreihe Schulpädagogik. München.
- Matthys-Egle, Markus 1996. *Diagnose ‚Legasthenie‘: Konzepte systemischer Beratung in der Schulpsychologie als Alternative zur Praxis der Systemkonstruktion*. Bern.
- Maturana, Humberto und Varela, Francisco 1987. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München.
- Mayring, Philipp 1999. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Mehrmann, Elisabeth 1994. *Präsentationsmethoden*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxis-hilfen*. Neuwied, Kriftel. Losebl.-Ausg., Lfg. 16.
- Meidinger, Hermann 2000. *Stärke durch Offenheit. Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern*.
- Meisel, Klaus 2000. *Beratung von Weiterbildungsorganisationen*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 61–70.
- Melich, Anna 2000. *Eurobarometer 47.1: Images of Switzerland, Education throughout Life, Racism, and Patterns of Family Planning and Work Status. March-April 1997*. www.za.uni-koeln.de. Zugriff am 15.10.2001.
- Merkens, Hans 2000. *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg, S. 286–299.
- Mertens, Dieter 1974. *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, (7):S. 36–43.
- Meyer, Hilbert 1994. *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. 6. Aufl. Frankfurt/Main.
- Meyer, Hilbert 1997. *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- Mezirow, Jack 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Mollenhauer, Klaus und Müller, C. Wolfgang 1965. *‚Führung‘ und ‚Beratung‘ in pädagogischer Sicht*. Heidelberg.
- Mühlum, Albert 2001. *Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich*. 3., überarb. und akt. Aufl. Frankfurt / Main.
- Müller, Hans-Joachim 1995. *Die Förderung von Selbsterschließungskompetenz durch handlungsorientiertes Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit*. In: Arnold, Rolf (Hg.), *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, S. 229–254.
- Münch, Joachim 2002. *Bildungspolitik. Grundlagen, Entwicklungen*. Baltmannsweiler.
- Münch, Joachim 2003. *Theorien der beruflichen Bildung*. In: Arnold (2003a), S. 86–105.
- Nagler-Springmann, Sibylle 2002. *Mehr Mut zur Selbstreflexion*. *management & training*, (5):S. 38–41.
- Neber, Horst (Hg.) 1978. *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim.

- Neill, Alexander Sutherland 1971. *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill*. Reinbek b. Hamburg.
- Nelson, Leonard 1970. *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*, Bd. 1 von *Gesammelte Schriften in neun Bänden*, Kap. Die Sokratische Methode (1922). Hamburg, S. 269–316.
- Nestmann, Frank 1988. *Beratung*. In: Asanger, Roland und Wenninger, Gerd (Hg.), *Handwörterbuch der Psychologie*, 4. Aufl. München, Weinheim, S. 78–85.
- Nestmann, Frank und Sieckendiek, Ursel 2001. *Beratung*. In: Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*, Bd. 2. Neuwied, Kriftel, S. 140–152.
- Nolda, Sigrid 2001. *Zur Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen*. In: Faulstich et al. (2001), S. 90–100.
- Nuissl, Ekkehard und Schenk, Peter (Hg.) 1978. *Wissenschaftliche Begleitung des Bildungsurlaubs im BUVEP*. Heidelberg.
- Nuissl, Ekkehard und Schlutz, Erhard 2000. *Systemberatung in der Weiterbildung*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 41–49.
- OECD (Hg.) 2001. *Lernen für das Leben. Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris. [http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf) [26.4.2002].
- Oelkers, Jürgen 1995. *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt / Main.
- Olbrich, Josef 2001. *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn.
- Pätzold, Günther und Lang, Martin 1999. *Lernkulturen im Wandel*. Bielefeld.
- Pätzold, Henning 2001. *Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen*. PÄDForum, (2):S. 144–148.
- Pätzold, Henning 2002. *PISA – Konsequenzen für die Erwachsenenbildung*. PÄDForum, (3):S. 209–213.
- Pätzold, Henning 2003a. *Bildungsgutscheine*. GdWZ, (6):S. 271–274.
- Pätzold, Henning 2003b. „Fällige“ Praxisrelevanz. Möglichkeiten einer Fallorientierung in der Lehrerbildung. GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 112(6):S. 13–14.
- Pätzold, Henning 2003c. *Institutionen der beruflichen Bildung*. In: Arnold (2003a), S. 106–129.
- Pätzold, Henning und Schüßler, Ingeborg 2001. *Interdisziplinarität aus systemtheoretischer Perspektive: Bedingungen, Hemmnisse und hochschuldidaktische Implikationen*. In: Fischer, Andreas und Hahn, Gabriela (Hg.), *Interdisziplinarität fängt im Kopf an*. Frankfurt / Main, S. 77–101.
- Peavy, R. Vance 2000. *New Visions for counselling in the 21st Century: SocioDynamic Counselling*. In: Jenschke (2000), S. 79–85.
- Perrez, Meinrad; Büchel, Fredi; Ischi, Nivardo; Patry, Jean-Luc und Thommen, Beat 1985. *Erziehungspsychologische Beratung und Intervention*. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Pfefferkorn, Paul 1996. *Wie man Schüler zwiebelt*. Bad Homburg.

- Pieper, Annemarie 1994. *Einführung in die Ethik*. 3., überarb. Aufl. Tübingen.
- Pongratz, Hans J. 2001. *Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung:S. 24–26.
- Posse, Norbert 1998. *Gut beraten – der Beratung Raum schaffen*. Lernende Schule, (4):S. 4–9.
- Prange, Klaus 2000. *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler.
- Prechtel, Peter 1999. *Sprachphilosophie*. Stuttgart, Weimar.
- Prokop, Ernst 1993. *Weiterbildungsberatung. Forschungsbericht über Praxisanleitungen und didaktische Materialien für Ratgeber und Gesprächspartner von weiterbildungsinteressierten Erwachsenen in Bildungseinrichtungen und Nachbarschaften, Betrieben und Behörden*. München.
- Rattner, Josef 1972. *Alfred Adler*. Reinbek bei Hamburg.
- Redlich, Fredrick C. und Freedman, Daniel X. 1976. *Theorie und Praxis der Psychotherapie*. Frankfurt / Main.
- Reetz, Lothar 1999. *Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion*. In: Arnold und Müller (1999).
- Reid, William J. 1990. *An integrative model of short-term treatment*. In: Wells und Giannetti (1990), S. 55–73.
- Reimann, Christine 1997. *Lernermutigung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Schule*. Frankfurt / Main.
- Reischmann, Jost 1997. *Self-directed learning – die amerikanische Diskussion*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (39):S. 125–137.
- Riemann, Fritz 1996. *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München.
- Rietz, Ulrike und Schaper, Janne 1980. *Humanisierung der Schule – über die Umsetzung humanistischer Ideen im Schulalltag*. In: Völker (Hg.), *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim, Basel, S. 229–250.
- Ringel, Erwin und Brandl, Gerhard 1980. *Der Beitrag Alfred Adlers zur Theorie und Praxis der Erziehung*. In: Spiel, Walter (Hg.), *Konsequenzen für die Pädagogik (1). Entwicklungsmöglichkeiten und erzieherische Modelle*, Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich, S. 247–282.
- Rogers, Carl R. 1974. *Lernen in Freiheit: zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München.
- Rogers, Carl R. 1976. *Die nicht-direktive Beratung*. München. Original: Counseling and psychotherapy, Boston 1942.
- Roth, Gerhard 2001. *Denken, Fühlen, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt/Main.
- Roth, Heinrich 1962. *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*. Neue Sammlung, 2(2):S. 481–490.
- Roth, Heinrich 1971. *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspsychologie*, Bd. 2 von *Pädagogische Anthropologie*. Hannover.

- Rothaus, Wilhelm 2002. *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. 4. Aufl. Heidelberg.
- Sauer, Johannes. 2000. *Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. ‚Lernkultur Kompetenzentwicklung‘. QUEM Bulletin, (5):S. 1–3.
- Schäffter, Ortfried 2000. *Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 50–60.
- Schäffter, Ortfried 2001. *Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler.
- Scheunpflug, Anette 2000. *Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm>.
- Scheunpflug, Anette 2001. *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin.
- Schiepek, Günter 1999. *Die Grundlagen der systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung*. Göttingen.
- Schiersmann, Christiane 1997. *Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven*. In: Eckert et al. (1997), S. 123–167.
- Schiersmann, Christiane 2000. *Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben*. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (46):S. 18–32.
- Schiersmann, Christiane und Remmele, Heide 2003. *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler.
- Schlippe, Arist von und Schweitzer, Jochen 1997. *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. 4. Aufl. Göttingen.
- Schlutz, Erhard (Hg.) 1982. *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende?* Bremen.
- Schlutz, Erhard 2000. *Weiterbildungsmarketing I, Teil 2: Bedarfsermittlung*. Studienbrief EB0202 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Schmidt, Christiane 2000. *Analyse von Leitfadenterviews*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg, S. 447–456.
- Schmitz, Enno 1983. *Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns*. In: Schlutz, Erhard (Hg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn, S. 60–78.
- Schneewind, Klaus A. 1980. *Neue Wege des Lernens. Anwendung und Nutzen in der betrieblichen Weiterbildung*. Düsseldorf.
- Schulz von Thun, Friedemann 1998a. *Miteinander Reden Bd. 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek.
- Schulz von Thun, Friedemann 1998b. *Miteinander Reden Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek.
- Schüßler, Ingeborg 2000. *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*, Bd. 21 von *Grundlagen der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.

- Schüßler, Ingeborg 2001. *Nachhaltiges Lernen*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel. Losebl.-Ausg., Lfg. 45.
- Schüßler, Ingeborg 2002. *Lernwirkungen neuer Lernformen. Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsforschung. Ansätze zur Evaluierung selbstorganisierten und prozessorientierten Lernens*. Techn. Ber., Arbeitsgemeinschaft für betriebliche Weiterbildungsforschung, Berlin. Unveröffentlichte Studie.
- Schütte, Stephani 2000. *Gedämpfte Lust auf Selbstlernen*. *Wirtschaft und Weiterbildung*, (9):S. 14–19.
- Schwarzer, Christine 1997. *Beratung in der Schule*. In: Weinert, Franz E. (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Bd. 3 von *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 771–803.
- Seel, Norbert M. 2000. *Psychologie des Lernens*. München.
- Siebert, Horst 2001a. *Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte*. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Neuwied, Kriftel. Losebl.-Ausg., Lfg. 38.
- Siebert, Horst 2001b. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied, Kriftel.
- Siebert, Horst 2003. *Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold und Schüßler (2003), S. 37–47.
- Skowronek, Helmut 1984. *Psychologie des Erwachsenenlernens*. In: Schmitz, Enno und Tietgens, Hans (Hg.), *Erwachsenenbildung*, Bd. 11 von *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, S. 143–159.
- Sperber, Manès 1982. *Die zwischenmenschliche Beziehung im therapeutischen Prozess*. In: Schmidt, Rainer (Hg.), *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, S. 11–24.
- Sprick, Werner 1996. *Warum selbstgesteuertes Lernen?* *Pädagogische Welt*, 50(1):S. 25–33.
- Stock, Johannes; Wolff, Heimfried; Kuwan, Helmut und Waschbüsch, Eva 2000. *Delphi-Befragung 1996/1998 - integrierter Abschlussbericht*.
- Straumann, Ursula 2001. *Professionelle Beratung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*. 2. Aufl. Heidelberg, Kröning.
- Tenorth, Hans Elmar 2000. *Kanonprobleme und Lehrplangestaltung. Über das Ende des alteuropäischen Lehrplans und seine Ablösung durch den ‚Bildungsplan‘*. In: Keck, Rudolf W. und Ritz, Christian (Hg.), *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs ‚Lehrplan des Abendlandes‘ als aktuelle Herausforderung*. Baltmannsweiler, S. 365–376.
- Thiel, Heinz-Ulrich 2003. *Pädagogische Beratung*. In: Krause et al. (2003), S. 315–326.
- Thiersch, Hans 1995. *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München.
- Tietgens, Hans 1981. *Die Erwachsenenbildung*. München.
- Tietgens, Hans 1999. *Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens*. In: Arnold, Rolf und Gieseke, Wiltrud (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, Bd. I – Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel, S. 132–144.

- Tietgens, Hans 2001. *Reflexive Wende*. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn / Obb., S. 274–275.
- Tietgens, Hans 2003. *Lernen in der Diskrepanz von Forschung und Praxis*. In: Brödel und Siebert (2003), S. 94–102.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995. *Sozialisationstheorien*. 4 Aufl. Reinbek.
- Tippelt, Rudolf 1997. *Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven*. In: Eckert et al. (1997), S. 1–69.
- Tippelt, Rudolf 1998. *Weiterbildungsinformation und -beratung Teil I*. Kaiserslautern. Studienbrief EB601 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Tippelt, Rudolf 1999. *Bildung und soziale Milieus*. Oldenburg. <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/%2001/ur119/pdf/ur119.pdf>.
- Tymister, Hans Josef 1982. *Erwachsenenbildung*. In: Schmidt, Rainer (Hg.), *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, S. 220–230.
- Tymister, Hans Josef (Hg.) 1990. *Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis*, Bd. 13 von *Beiträge zur Individualpsychologie*. München, Basel.
- Tymister, Hans Josef 2001. *Ermutigung als Lernhilfe*. Pädagogik, (1):S. 14–17.
- Vogelauer, Werner 2002. *Was Führungskräfte von Coaching erwarten*. management & training, (6):S. 10–13.
- Volk-von Bialy, Helmut 1991. *Modellversuch Lernberatung. Konzept einer Fortbildung Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg*, Bd. 1 von *Modellversuch Lernberatung*. Berlin.
- Walter, Jürgen 1982. *Lernbedingungen und Lernen Erwachsener in HSA- und FOR-Weiterbildungen des zweiten Bildungsweges*. Köln, Wien.
- Weber, Karl 1995. *Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung*. Donauwörth.
- Wegener, Gabriele 2001. *Workshop ‚Das Lernen beraten – das Beraten lernen‘*. In: Dietrich (2001b), S. 162–176.
- Wehmer, S. 2000. *Fremdsprachen-Lernberatung als Unterstützung im selbstgesteuerten Lernprozess*. Französisch heute:S. 84–91.
- Weinberg, Johannes 1999. *Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven*. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (1999), S. 81–143.
- Weinert, Franz E. 1982. *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. Unterrichtswissenschaft, (2):S. 99–110.
- Weinert, Franz E. 1998. *Psychologische Theoriebildung auf dem pädagogischen Prüfstand*. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 12(4):S. 205–209.
- Weinert, Franz E. 2000. *Lernen des Lernens*. In: Weinert, Franz E.; Brockmeyer, Rainer; Scheilke, Christoph; Elschenbroich, Donata; Schneider, Jens; Lankes, Eva-Maria und Dünow, Tobias (Hg.), *Erster Kongress des Forum Bildung*. Forum Bildung, Bonn, S. 96–100.

- Wells, R.A. und Giannetti, V.J. (Hg.) 1990. *Handbook of the Brief Psychotherapies*. New York.
- Wieckenberg, Uwe 2000. *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Teil 2*. Studienbrief EB9502 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Wilkiewicz, Leszek 1983. *Das Diskursmodell von Jürgen Habermas. Ein Beitrag zur Rezeptionsproblematik in der gegenwärtigen Pädagogik*. Frankfurt / Main, Bern.
- Will, Jörg 1993. *Das Selbstlernprofil. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung individueller Dispositionen für selbstgesteuertes Lernen unter besonderer Berücksichtigung der Kategorien Alter und Erwerbstätigkeit*. Dissertation, Universität Bremen.
- Wissenschaftlicher Beirat Psychotherapie 1999. <http://www.wbpsychotherapie.de/Homepage/Pub/SystemTher.html>. [13.8.2003].
- Witterstätter, Kurt 2000. *Soziale Sicherung. Eine Einführung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen*. 5. Aufl. Neuwied, Kriftel.
- Wittpoth, Jürgen 1998. *Weiterbildung zwischen Recht auf Bildung und Zwang zum Lebenslangen Lernen*. Studienbrief EB0021 des Fernstudiums Erwachsenenbildung. Kaiserslautern.
- Wittpoth, Jürgen 2001. ‚Forschungsmemorandum‘ – Wissenschaftstradition und Entwicklungsperspektiven. In: Faulstich et al. (2001), S. 165–176.
- Wittwer, Wolfgang 2003. *Die neue Beruflichkeit. Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzeptes*. In: Arnold, Rolf (Hg.), *Berufsbildung ohne Beruf?* Baltmannsweiler, S. 64–88.
- Wolters, Angelika 1998. *Projekt- und fächerübergreifender Unterricht*. In: Bovet, Gieslinde und Huwendiek, Volker (Hg.), *Leitfaden Schulpraxis*, 2. Aufl. Berlin, S. 121–158.
- Zimbardo, Philip G. 1995. *Psychologie*. 6. Aufl. Berlin et al.