Diplomarbeit

Philipp Hermann

Lernberatung als Beitrag zur Förderung der Bereitschaft Lebenslangen Lernens

Diplom.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de/ abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Copyright © 2011 Diplom.de
ISBN: 9783842830608

https://www.diplom.de/document/228880

Philipp Hermann

Lernberatung als Beitrag zur Förderung der Bereitschaft Lebenslangen Lernens

Diplom.de

Diplomarbeit

Philipp Hermann

Lernberatung als Beitrag zur Förderung der Bereitschaft Lebenslangen Lernens

Diplom.de

Philipp Hermann
Lernberatung als Beitrag zur Förderung der Bereitschaft Lebenslangen Lernens

ISBN: 978-3-8428-3060-8
Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2012
Zugl. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland, Diplomarbeit, 2011

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH
http://www.diplomica.de, Hamburg 2012

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis IV

Teil I

Theoretischer Hintergrund

Einleitung 1
1. Lernberatung im Kontext 6
1.1 Geschichte der Lernberatung 6
1.1.1 Die Anfänge in den 1960er/1970er Jahren 6
1.1.2 Zielgruppenarbeit in den 1980er Jahren 7
1.1.3 Lernberatung als ganzheitliches Konzept seit den 1990ern 8
1.2 Begründung von Lernberatung anhand pädagogischer Diskurse 8
1.2.1 Lebenslanges Lernen 9
1.2.2 Selbstgesteuertes Lernen 11
1.2.3 Wandel der Lernkulturen 13
1.3 Verortung des Lernberatungsbegriffs 15
1.3.1 Abgrenzung des Lernberatungsbegriffs 16
1.3.2 Definition Lernberatung 19
1.4 Zusammenfassung Kapitel 1 22
2. Lernberatungskonzepte 23
2.1 Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein/Reutter 27
2.2 Handlungsleitende Prinzipien 28
2.2.1 Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung 28
2.2.2 Biografieorientierung 29
2.2.3 Kompetenzorientierung und Anschlussfähigkeit 30
2.2.4 Reflexionsorientierung 31
2.2.5 Orientierung an Lerninteressen 32
2.2.6 Prozessorientierung 33
2.3 Kernelemente und deren Anwendungskontext 33
2.3.1 Lerntagebuch 34
2.3.2 Zieltraining 35
2.3.3 Lernkonferenz 36
2.3.4 Lernquellenpool 36

2.3.5 Fachreflexion und Feedback ... 37
2.3.6 Lernberatungsgespräch ... 37
2.3.7 Lebenslaufbezogene Instrumente ... 39
2.4 Inhalt von Lernberatung ... 40
2.4.1 Wissen - für eine zukunftsfähige Gesellschaft ... 41
2.4.2 Lebenswissen ... 43
2.5 Ziele von Lernberatung ... 44
2.5.1 Lernkompetenzen entwickeln und fördern ... 44
2.5.2 Förderung der Verantwortungsübernahme für Lernprozesse ... 44
2.5.3 Persönlichkeitsstärkung ... 45
2.6 Grenzen der Lernberatung ... 46
2.7 Zusammenfassung Kapitel 2 ... 48
3. Lebenslanges Lernen ... 49
3.1 Definition Lebenslangen Lernens ... 50
3.2 Perspektiven Lebenslangen Lernens ... 50
3.3 Kennzeichen Lebenslangen Lernens aus bildungspolitischer Sicht ... 53
3.4 (Bildungspolitische) Strategien zur Umsetzung Lebenslangen Lernens ... 56
3.5 Individuelle Sicht auf Chancen und Gefahren des Lebenslangen Lernens ... 59
3.6 Lernberatung als Antwort auf die Forderung des Lebenslangen Lernens ... 62
3.7 Zusammenfassung Kapitel 3 ... 66

Teil II

Empirische Analyse

4. Methodisches Vorgehen ... 68
4.1 Forschungsstand Lebenslanges Lernen und Lernberatung ... 68
4.2 Begründung für den qualitativen Zugang ... 71
4.3 Begründung für das leitfadengestützte Interview ... 72
4.4 Begründung für die Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ... 73
5. Analyse der Lernberatungskonzeption ... 74
5.1 Stufen der qualitativen Inhaltsanalyse ... 75
5.1.1 Festlegung des Materials & Analyse der Entstehungssituation ... 75
5.1.2 Formale Charakteristika des Materials ... 80
5.1.3 Richtung der Analyse ... 81
5.1.4 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung ... 81

5.1.5 Bestimmung der Analysetechnik 86
5.1.6 Definition der Analyseeinheit (Kodierleitfaden) 86
5.1.7 Ablaufmodell der Analyse 90
6. Auswertung und Interpretation 93
6.1 Fallübergreifende Darstellung – anhand der Analysetechnik „Inhaltliche Strukturierung“ 97
6.2 Gruppenunterschiede – anhand der Analysetechnik „Inhaltliche Strukturierung“ 104
6.3 Unterschiede im Geschlecht – anhand der Analysetechnik „Explikation“ 112
6.4 Bezug auf Forschungsfragen 116
6.5 Qualitätsprüfung der Daten 118
6.6 Kritische Betrachtungsweise der empirischen Untersuchung 122
6.7 Zusammenfassung Kapitel 4-6 123
7. Fazit 125
Literaturverzeichnis 129
Abbildungsverzeichnis 143
Tabellenverzeichnis 144
Anhang 145
Leitfadeninterview 146
Erster Durchgang: Reduktion der einzelnen Fälle 148
Interview 1: 157
Interview 2: 168
Interview 3: 182
Interview 4: 188

Abkürzungsverzeichnis

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
BBB	Büro für Berufliche Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfond
EU	Europäische Union
FAKOM	Förderung arbeitsplatzspezifischer kommunikativer Kompetenzen bei Migrant/innen in der Altenhilfe
GIWA	Grundbindung in Wirtschaft und Arbeit
LLL	Lebenslanges Lernen
NVQ	National Vocational Qualification
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OKRA	Organisations- und Kompetenzentwicklung in reflexiven Anwendungsfeldern
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle (des deutschen Volkhochschulverbandes)
ProLern	Innovative Beratungskonzepte für selbstorgansiertes Lernen
SOLE	Selbstorgansiertes Lernen Erwachsener

Einleitung

Lern(en) und Beratung: Zwei Themen, noch dazu mit einer Klappe zu schlagen - das war für mich Reiz und Motivation zugleich. Zwei Bereiche, die mich faszinieren und die ich als angehender Diplom-Pädagoge als zukünftiges Aufgabengebiet betrachte.

Nicht erst heute- sondern schon vor fast 40 Jahren hatte das Thema Lernberatung seinen Platz auf der Erwachsenenpädagogischen Agenda inne. So stammt folgende Definition aus dem Strukturplan Weiterbildung[1] von 1975 und stellt bereits den Zusammenhang und die Bedeutung der Lernberatung für das Lebenslange Lernen dar.

„Information und Beratung sind konstitutive Elemente lebenslangen Lernens (…) Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lerners auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden“ (Schulenberg 1975, 62).

Während der Begriff damals zumindest einmal auf der Agenda stand, ist er heute der breiten Öffentlichkeit bekannt und deshalb aus der aktuellen Thematik nicht mehr wegzudenken. Wenn man den Begriff Lernberatung als Titel in die pädagogische Literaturdatenbank „Fis Bildung“ eingibt, erhält man bereits 111 Resultate[2]. So besteht in den wissenschaftlichen, als auch in den bildungspolitischen Diskussionen weitgehend Konsens darüber, dass dem Thema Beratung im Allgemeinen und Lernberatung im Speziellen eine wichtige Rolle in der zukünftigen Erwachsenen- und Weiterbildung zukommt (vgl. BMBF 2008). Die Beratung und Begleitung von Lernprozessen der Lernenden durch die Erwachsenenbildner wird in Zukunft weiter zunehmen und eine zentrale Aufgabe darstellen.

Rohs und Käppling folgern daraus, Lernberatung sei ein „Omnibusbegriff auf Erfolgstour“. Sie attestieren ihr einerseits Erfolg, weil viele Konzepte und Akteure in ihr einen Platz finden und der Begriff durch seine Unschärfe starke Verbreitung findet. Der Terminus kann demnach als „andragogische Gesamtkonzeption“ aufgefasst werden, die einer „eingeschränkten Sicht auf Lernprozesse entgegenwirkt“. Andererseits drücken sie mit dem Term „Omnibusbegriff“ aus, dass er zu Verständigungsproblemen führen könnte, da kein universales Begriffsverständnis zu Grunde liegt (vgl. Rohs/Käppling 2004, 20f). Die Bezeichnung bleibt

[1] Der Strukturplan Weiterbildung zeigte u.a. Defizite in der Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten auf

[2] Zwischen März und August 2011 stieg die Anzahl der Veröffentlichungen bereits von 105 auf 111.

somit ein Sammelbegriff und wird je nach Autor und zugrunde liegender Theorie anders besetzt (vgl. Sauer-Schiffer 2004, 33).

Rohs und Käppling plädieren deshalb dafür, nicht von dem Lernberatungsbegriff, sondern von Lernberatungskonzeptionen zu sprechen (vgl. 2004, 21).

Problemstellung

Das fehlende universale Begriffsverständnis und der daraus resultierende Sammelbegriff zeigen sich auch in der Beratungspraxis. So gaben in einer qualitativen Befragung von Schiersmann und Remmele im Jahre 2004 (115f) 92% der Leiter[3] von Weiterbildungseinrichtungen[4] an, dass in ihrer Einrichtung irgendeine Form von Lernberatung angeboten wird. Allerdings wurden z.B. auch der Einstufungstests oder das Kurswahlberatungsgespräch zur Lernberatung gezählt. Pätzold führt die Heterogenität darauf zurück, dass dem Lernberatungsbegriff kein einheitlicher Lernbegriff zu Grunde liegt (vgl. Pätzold 2004, 34). Schon die Frage, auf welcher didaktischen Ebene man den Begriff verortet, spaltet die Autoren. Während Kemper/Klein (1998), Volk von Bialy (1991) und Dietrich (2000) unter Lernberatung ein Gesamtkonzept verstehen, in welches erwachsenenpädagogisches Handeln mit einbezogen ist, stehen Vertreter wie Pätzold (2004), Kossack (2006), Forneck (2005) und Fuchs-Brüninghoff (2000), die Lernberatung ausschließlich als ein Lernberatungsgespräch, bzw. zumindest eine reine Beratungsform, erfassen. Die konzeptionellen Unklarheiten tragen dazu bei, dass Lernberatung bildungspraktisch kaum in der Praxis angewandt wird. Schlichte Umsetzungsdefizite werden als ein Grund dafür angesehen (vgl. Kollewe/Seitter, 66ff).

Trotz dieser Mangelhaftigkeit wird Lernberatung u.a. auf bildungspolitischer Ebene als Schwerpunkt zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens angesehen (vgl. BLK 2004). Allerdings fällt auf, dass kaum empirische Studien vorhanden sind, die diesen Zusammenhang zwischen Lernberatung und Lebenslangen Lernen untersuchen. So sprechen sowohl Clausen (2009, 194) als auch Mai (2007, 194) davon, dass empirische Untersuchungen zur Lernberatung sehr rar sind.

---

[3] So weit wie möglich habe ich das Geschlecht betreffend neutrale Formen wie „Lehrende“ und Teilnehmende“ verwendet. Ansonsten habe ich aus Gründen der Einfachheit die männliche Form gebraucht, um wirre Sprachkreationen zu vermeiden. Hier, wie auch an vergleichbaren anderen stellen sind natürlich immer "Leiter“ und „Leiterinnen" gemeint.

[4] Befragt wurden Leiter von eigenständigen WB-Beratungsstellen, sowie WB-Berater von Industrie- u. Handelskammer und Handwerkskammern. N=1377.

Ziel der Arbeit

Der Grund dafür, dass Lernberatung dennoch als Schwerpunkt zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens angesehen wird, liegt darin, dass Lernberatung Individuen unterstützen kann um politische, ökonomische und soziale Anforderungen zu meistern. Diese Anforderungen entstehen aufgrund der Komplexitätssteigerung, die durch den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Lern- und Wissensgesellschaft hervorgerufen wird. Um dennoch handlungsfähig zu bleiben, erfordert es ein Lebenslanges Lernen der Individuen, dass durch Selbststeuerung der Lernprozesse gekennzeichnet ist (vgl. Kollewe 2009, 117). In der Lernberatung steht der Teilnehmer mit seinen spezifischen Lernzielen und individuellen berufsbiografischen Entwicklungen im Mittelpunkt. Der Lernberater ermöglicht dabei eine lebensbegleitende, professionelle Unterstützung (vgl. Rohs/Käpplinger 2004, 13f).

So haben die Autoren Kemper/Klein 1998 eine Lernberatungskonzeption entwickelt, die sie als einen „kleinen Versuch" ansahen, „eine exemplarische Antwort auf die Herausforderungen des Lebenslangen Lernens aus der Sicht institutionalisierter, organisierter beruflicher Weiterbildung [zu geben]"(Kemper/Klein 1998, 17).

Doch schon im Jahr 2002 wurde nicht mehr von einem „kleinen Versuch", sondern von der „derzeitigen Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des lebenslangen/ selbstorganisierten/ selbstgesteuerten Lernens" gesprochen (Klein 2002, 241).

Meine empirische Untersuchung versucht nun, eine erste Antwort darauf zu geben, inwieweit diese Lernberatungskonzeption zum Lebenslangen Lernen befähigt und die empirische Lücke zwischen Lernberatungspraxis und Lebenslangen Lernen zu schließen. Im Anschluss sollen potentielle Verbesserungsvorschläge der Lernberatungskonzeption im Hinblick auf das Lebenslange Lernen dargestellt werden. Dies geschieht, indem Lernberatungsteilnehmer nach ihren subjektiven Eindrücken gefragt werden. Daraus lassen sich abschließend Veränderungs- und Weiterentwicklungsbedarfe der Lernberatungskonzeption ableiten.

Aufbau der Arbeit

Die Diplomarbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im **Kapitel 1** wird Lernberatung im Kontext ihrer Geschichte seit den 1960er Jahre bis heute und anhand der pädagogischen Diskurse, die sich im Lebenslangen Lernen, dem Selbstgesteuerten Lernen und dem Wandel der Lernkulturen widerspiegeln legitimiert. Darüber hinaus wird der Begriff aufgrund des heterogenen Begriffsverständnisses eingegrenzt und verortet. Anschließend werden im **Kapitel 2** die verschiedenen Lernberatungskonzepte vorgestellt und die Auswahl für die Konzeption von Kemper/Klein (1998) und deren Fortentwicklung (Klein/Reutter

2004) begründet. Diese Lernberatungskonzeption wurde in der Praxis erfolgreich angewandt. Sie baut auf handlungsleitende Prinzipien, die die Struktur und den Rahmen für die Lernberatungsinstrumente vorgeben und eine große Prozessoffenheit und Flexibilität ermöglichen. Die handlungsleitenden Prinzipien als auch die Instrumente werden von mir kritisch hinterfragt. Anschließend werden der Inhalt, die umfassenden Ziele, sowie die Grenzen der Lernberatung dargestellt.

Da meine empirische Untersuchung die Lernberatung im Bezug auf das Lebenslange Lernen untersucht, wird in **Kapitel 3** das Lebenslange Lernen behandelt. Es existieren unterschiedliche Perspektiven auf das Lebenslange Lernen. Zum einen gibt es öffentliche-bildungspolitische Diskurse, auf die Organe wie z.B. die EU, OECD oder Institutionen wie das BMBF Einfluss nehmen. Zum anderen besteht eine pädagogische Perspektive, die eher die Möglichkeiten und Bedingungen des Lernprozesses betrachtet. Anhand dieser beiden Perspektiven lassen sich Kennzeichen und Strategien zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens herausarbeiten. Um sie nicht reflexionslos a acta zu legen, werden im Anschluss daran, die Chancen und Gefahren kritisch betrachtet, bevor ein erster Versuch unternommen wird, anhand der Literatur eine erste Antwort darauf zu geben, inwieweit Lernberatung als Antwort auf die Forderung des Lebenslangen Lernens gesehen werden kann.

In dem empirischen Teil wird zunächst das methodische Vorgehen in **Kapitel 4** dargestellt. Zunächst wird der Forschungsstand zum Lebenslangen Lernen und Lernberatung aufgezeigt, bevor anschließend die Auswahl für den qualitativen Zugang, das leitfadengestützte Interview sowie die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring begründet wird.

Danach wird die Analyse der Lernberatungskonzeption in **Kapitel 5** durchgeführt. Hier werden die Stufen der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert. So bilden zwei Lernberatungsprojekte, die die praktische Umsetzung der Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein/Reutter darstellen, meine Ausgangslage der Untersuchung. Im ersten Projekt absolvieren Führungskräfte ein Lerncoaching. Im zweiten Projekt nehmen Pflegehelfer an einem Sprachkurs teil. Teilnehmer dieser Projekte wurden von mir im Bezug auf die entwickelten Fragestellungen mit Hilfe eines Leitfadeninterviews befragt. Im Anschluss an die wörtliche Transkription wurde die Analysetechnik bestimmt und ein Kodierleitfaden erstellt. Abschließend wurde das Ablaufmodell der Analyse aufgezeigt.

In **Kapitel 6** wird die empirische Untersuchung ausgewertet und interpretiert. Zum einen wird eine fallübergreifende Darstellung vorgenommen. Zum anderen werden die Gruppenunterschiede zwischen den Projekten Lerncoaching und dem Sprachkurs dargestellt. Diese beiden Auswertungen orientieren sich an der Analysetechnik-„Inhaltliche

Strukturierung“. Außerdem wird die „Explikation“ angewandt, aufgrund derer sich die Interpretation im Hinblick auf die Geschlechtsunterschiede ergibt. Der Bezug auf die Forschungsfragen folgt, bevor die Qualität der Daten überprüft wird und eine kritische Betrachtungsweise die Untersuchung abrundet.

Das Fazit gibt in **Kapitel 7** einen Ausblick und stellt den Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf der Lernberatung im Bezug auf die Förderung des Lebenslangen Lernens dar. Abschließend werden offene Fragen angesprochen, die innerhalb der explorativen Arbeit nicht beantwortet werden konnten, oder erst entstanden.

Abgrenzung

Im Lernberatungsteil beziehe ich mich insbesondere bei Kemper/Klein (1998) auf Literatur, die bereits vor 13 Jahren veröffentlicht wurde. Sie gilt jedoch auch heute noch als aktuelle Grundlage für viele Autoren. Gegenwärtige Lernberatungsprojekte, wie z.B. die von FAKOM[5], beziehen sich theoriegeleitet ausschließlich auf die Literatur von Kemper/Klein (1998) bzw. Klein/Reutter (2005). In meinem Forschungsteil werde ich demnach aktuelle Projekte behandeln. Eine grundlegende Auseinandersetzung und Einordnung des Beratungs- und Lernbegriff würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass ich mich schwerpunktmäßig mit der Einordnung des Lernberatungsbegriffes befasse. Ferner würde eine tiefere Auseinandersetzung keinen größeren Erkenntnisgewinn im Hinblick auf meine Fragestellung hervorbringen. Eine ausführliche Darstellung und Einordnung findet sich u.a. in Pätzold 2004 Kapitel 3 und 4. Die Sichtweise der Lehrenden wird in meiner empirischen Untersuchung nicht berücksichtigt. Folglich behandle ich auch nicht das professionelle pädagogische Handeln der Lernberater in der Literatur. Mein Augenmerk gilt ausschließlich den Teilnehmern.

[5] Förderung arbeitsplatzspezifischer kommunikativer Kompetenzen bei Migrant/innen in der Altenhilfe

1. Lernberatung im Kontext

Der Lernberatungsbegriff lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und begründen. Kapitel 1.1 ordnet ihn in die verschiedenen zeitliche Epochen ein. So lag der Lernberatung anfangs ein defizitäres Menschenbild zu Grunde. Im Laufe der Zeit bekam die individuelle Förderung immer mehr Gewicht. Ein weiterer Zugang erfolgt mittels pädagogischer Diskurse (Kapitel 1.2). Anhand der Schlagworte „Lebenslanges Lernen", „Selbstgesteuertes Lernen" und „Wandel der Lernkulturen" lässt sich die Lernberatung begründen. Im dritten Zugang wird Lernberatung innerhalb der Beratung verortet und definiert (Kapitel 1.3).

Da der Lernberatung keine einheitliche Beratungstheorie zu Grunde gelegt werden kann, spare ich diese aus und fokussiere umso mehr auf die Entstehungsgeschichte der Lernberatung und deren Legitimation anhand der pädagogischen Diskurse.

1.1 Geschichte der Lernberatung

1.1.1 Die Anfänge in den 1960er/1970er Jahren

Der Begriff Lernberatung existierte bereits in den 1960er Jahren (vgl. Klein/Reutter 2005, 17). Doch größere Diskussionen um Lernberatung fanden in der Erwachsenenbildung erst in den 1970er Jahren statt. Der Grund hierfür waren die zunehmenden Arbeitsmarktprobleme. Eine neue Zielgruppe, die arbeitslosen Teilnehmer, nahm rapide zu und stellte die berufliche Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen. Die lernungewohnte Zielgruppe der An- und Ungelernten erschwerte das Lehren und richtete den Blick auf das Erkennen und die Bewältigung von Lernproblemen. Lernberatung war somit in erster Linie eine Problemberatung (vgl. Kemper/Klein 1998, 8).

Ein abgeschlossenes Konzept zur Lernberatung scheint m.E. allerdings in den 1970er Jahren noch nicht zu bestehen. Ersetzt man den Begriff der Lernberatung durch Selbstlernzentren, kann man jedoch bereits in den 1970ern fündig werden. So legte die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkhochschulverbands 1997 den Begriff „Selbstlernzentrum" zur Diskussion vor (Tietgens 1986, 81).

Betrachtet man das Selbstlernmodell nach Schäffter (Schäffter 1981, 49), kann man bereits Elemente der Lernberatung feststellen. So spricht er auf Seiten des Lehrers von „Offenem Lernarrangement", „Berater" oder auch „Organisation eines differenzierten Lernumfeldes", auf Seite des Lerners von „Individuellem Lerner", „Selbstorganisation" und „Self-

Management“. Diese Begrifflichkeiten beinhalten bereits erste Kennzeichen von Lernberatung**.**

1.1.2 Zielgruppenarbeit in den 1980er Jahren

Fuchs-Brüninghoff (2000, 81ff) verortet den Begriff Lernberatung erst in den 1980er Jahren. Sie bezieht sich dabei auf zwei Modellvorhaben, die für die Zielgruppenarbeit Lernberatungskonzepte entwickelten. Zum einem geschah dies in der pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes[6]. Dort wurden die Projekte Alphabetisierung und Elementarbildung in Lernberatungskonzepten in den Jahren 1982-1988 umgesetzt. Zum anderen wurde im gleichen Zeitraum vom Berufsförderungswerk Hamburg der Modellversuch „Lernberatung“[7] durchgeführt.

Beide Konzepte entstanden in der Zeit der „Reflexiven Wende“, in der es um Reflexivität sowohl auf Dozentenseite als auch Teilnehmerseite ging. Im PAS-Konzept wurde jedoch schnell klar, dass die Reflexionskompetenz auf Seiten der Dozenten allein nicht ausreichend war. Praktische Kursarbeit und gleichzeitige Weiterbildung der Dozenten verband das Lehren und Beraten. Daraus wurden Arbeitsformen wie Anfangsberatung, Gespräche über Lernen (vgl. Fuchs-Brünninghoff 1984,87ff) und Gespräche über Sprache (vgl. Fuchs-Brünninghoff 1983, 26ff) entwickelt.

Während sich aus dem ersten Konzept die Lernberatung allenfalls ableiten lässt, impliziert der zweite Modellversuch gleich den Lernberatungsbegriff im Gesamtkonzept. In diesem Modellversuch ging es um ein Fortbildungskonzept „Lernberatung“ für Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung. Die Ergebnisse wurden 1991 in vier Bänden von Harke/ Volk-von Bialy veröffentlicht.

Obwohl die vier umfassenden Bände erst nach Abschluss des Modellversuchs 1991 erschienen, wurden einschlägige Erwachsenenbildungseinrichtungen bereits 1985 über das Projekt informiert und das Modell anhand von Seminaren für andere Bildungseinrichtungen expandiert (vgl. Harke 1991, 29f).

---

[6] Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkhochschulverbandes –PAS ging später in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE über.

[7] Ein interessanter Aspekt dieses Modells ist, dass hierbei nicht von einer Defizitorientierung ausgegangen wurde, sondern es sich um eine Lehrpersonalfortbildung handelte, bei der die Qualitätsverbesserung im Vordergrund stand (vgl. Volk-von Bialy, 1991a,9). Andererseits wurde ein Grundverständnis von Beratung – die Freiwilligkeit – außer Kraft gesetzt, indem das Einführungsseminar Lernberatung für neue Mitarbeiter verpflichtend wurde (vgl. Volk - von Bialy 1991a,.47).

Fuchs-Brüninghoff (1987) stellte Ende der 1980er Jahre ein Lernberatungskonzept mit drei Funktionen vor: So ging es in der Lernberatung darum, biographisch bedingte Lern- und Handlungsmuster zu erfassen, den aktuellen Lernprozess effektiv zu gestalten und die Umsetzung in den Alltag zu begleiten.
Dieses Lernberatungskonzept wurde in vielen weiteren Erwachsenenbildungseinrichtungen umgesetzt und Kursleiter der Alphabetisierung und Elementarbildung wurden in Lernberatung qualifiziert.

1.1.3 Lernberatung als ganzheitliches Konzept seit den 1990ern

In den 90ern wurde Lernberatung in Verbindung mit dem selbstgesteuerten Lernen „entstigmatisiert". 1999 gewann die Umsetzung des Konzepts Lernberatung sogar den Innovationspreis, der vom DIE verliehen wird (vgl. Klein/Reutter 2005, 1). Weiterhin bleibt der Lernberatungsbegriff oft defizitär behaftet, da er „von seiner Entstehung her eng mit TeilnehmerInnen verbunden ist, die massive Lernprobleme hatten und mehrheitlich zu den Lernungewohnten zählten" (Kemper/Klein 1998, 10).
Lernberatung als Teil ganzheitlichen Lernens zu betrachten, dass in erster Linie auf die Selbststeuerung abzielt, ist leider in der Fachöffentlichkeit noch keine anerkannte Normalität (vgl. Kemper/Klein 1998, 10). Gerade im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen wäre es nach Fuchs-Brünninghoff revolutionär, wenn es gelänge, „auf breiter Basis sowohl ein Bewusstsein für den Bedarf von Lernberatung zu erzeugen als auch eine Finanzierung für die Qualifizierung des Personals zu erwirken" (2000, 94).

1.2 Begründung von Lernberatung anhand pädagogischer Diskurse

Drei der vier in Abbildung 1 dargestellten Stränge werden im folgenden Teil ausführlicher beschrieben und die Legitimation für Lernberatung aus der jeweiligen Sicht (s.o.) abgeleitet. Die vier Diskussionsstränge wurden ausgewählt, weil sie im erwachsenenpädagogischen Diskurs eine zentrale Rolle spielen. Jeder von ihnen steht für eine bestimmte Ebene. Die gewählten Beispiele müssen sich nicht zwangsweise ausschließlich auf der jeweiligen Ebene befinden. So spielt das Lebenslange Lernen sicherlich auch auf der Ebene des Individuums (Kapitel 3) eine Rolle. Im Bezug auf bildungspolitische/ pädagogische Diskurse spielen sich die Diskussionen aber eher auf der makrodidaktischen Ebene ab.

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

Abbildung 1: Einordnung der Diskurse in die Ebene erwachsenenpädagogischer Theorie (Arnold 2001, 76f)

Während das Lebenslange Lernen bildungspolitisch motiviert ist und u.a. von OECD, Europarat und UNESCO gefördert wird, bleibt die erziehungswissenschaftliche Resonanz in Deutschland eher gering (vgl. Kraus 2001, 19ff). Der Lernkulturwandel wird vor allem auf der Institutionsebene eingeordnet, da dieser ein langfristiger Prozess ist (vgl. Bildungskommission NRW 1995, 82), wohingegen das selbstgesteuerte Lernen als Förderung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden entworfen wurde (vgl. Arnold, 2001 zit. nach Knowles 1975, 59ff). Der Konstruktivismus nimmt als Erkenntnistheorie die Aneignungsprozesse der Lernenden in den Blick (vgl. z.B. Siebert 2001, 119; vgl. Arnold/Schüßler 1998, 76ff).

1.2.1 Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen bedeutet, dass „das Lernen nicht mit dem Abschluss des Schulbesuches, einer Ausbildung o.ä. ein Ende finde, sondern während des gesamten Lebenslaufes immer wieder gelernt werde.“ (Pätzold 2008, 12). Lebenslanges Lernen erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne, d.h. auch die Schulbildung gehört dazu. Lebenslanges Lernen beschreibt Konzepte des Lebenslangen Lernens und nicht die „schlichte Tatsache, dass Lernen stattfindet“ (ebd.).

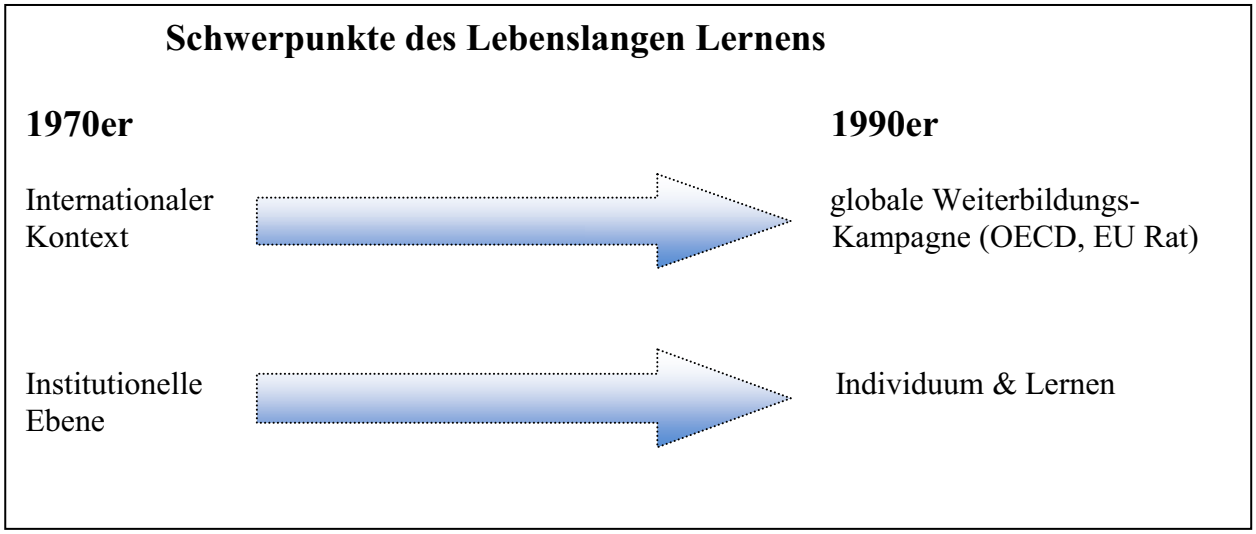

Abbildung 2: Zeitstrahl Lebenslangen Lernens (Erstellt durch den Autor in Anlehnung an Kraus 2001,58; Kollewe 2009, 119)

Die Anfänge des Lebenslangen Lernens reichen bis in die 1960er Jahre zurück, in denen Konzepte zur „permanent education" vom Europarat erarbeitet wurden. Kollewe (2009, 119) verortet die Lernberatung in den 1970ern auf institutioneller Ebene und in den 1990er Jahren mit dem Schwerpunkt auf individuelles Lernen.

Kraus (2001, 58) sieht die Diskussionen von internationalen Organisationen in den 1970ern als zentral an. So zeigt er auf, dass Mitte der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wissenschaftliche Diskurse das Lebenslange Lernen verstärkt thematisierten und Mitte der 90er Jahre eine globale Weiterbildungskampagne[8] inszeniert wurde. So erklärte z.B. der Rat der Europäischen Union das Jahr 1996 zum „Jahr des lebenslangen Lernens" und die OECD Länder vereinbarten im gleichen Jahr ihren Aktionsplan „from education to learning" unter dem Motto „Lifelong Learning for All" (vgl. Dohmen 1997, 10ff, Knoll 1997, 27ff).

Vereinfacht kann zwischen einer ökonomisch orientierten Richtung (OECD, EU-Kommision) und einer gesellschaftlichen, politischen Richtung (Europarat, UNESCO) differenziert werden (vgl. Kraus 2001, 106ff). Aus der Gesamtsicht beider Richtungen lassen sich für Lebenslanges Lernen mehrere Ziele identifizieren (vgl. ebd., 111): Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur, humanistische kulturelle Orientierung, Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität, sozialer Zusammenhalt, Wirtschaftswachstum, Beschäftigungsfähigkeit, die Förderung von sozialer und ökonomischer Chancengleichheit sowie die Persönlichkeitsentwicklung.

[8] Die Bewertung fällt je nach Insidern oder Outsider unterschiedlich aus. Teilnehmer sprechen von globaler politischer Aufwertung, während Außenstehende mit einer Problemverschiebung und dem Ausstieg öffentlicher Verantwortung argumentieren (vgl. Siebert 2001, 19).

Die Umsetzung anhand der Lernberatung kann nun dadurch erfolgen, dass der Lernende in dem Prozess des Lernens begleitet wird und ein Austausch auf einer Metaebene stattfindet, um auf das Lebenslange Lernen vorbereitet zu werden (vgl. Pätzold 2008, 13). Siebert (vgl. 2001, 20) spricht im gleichen Kontext von einer „Ausweitung des Lernbegriffes“ und einer „Akzentverschiebung von Lehre zu Lernberatung“, propagiert durch die von der OECD hervorgerufene Wende „from education to learning“.

Die Lernberatung sollte auf den Lernenden innerhalb seines eigenen Lernfeldes eingehen und mit ihm gemeinsam den Lernbedarf feststellen. Diese daraus resultierende Bildungsbedarfsanalyse verdeutlicht Aspekte von Lernberatung im Hinblick auf Lebenslanges Lernen (vgl. Pätzold 2008, 13). So können zum einen die Lernziele des Individuums nicht antizipiert werden. Zum anderen ist die Antwort darauf die Bildungsbedarfsanalyse, die mit einem Konzept der Lernberatung abgedeckt wird. Darüber hinaus ist ein standardisierter Bildungskanon, aus dem man bestimmte Bildungsangebote extrahiert, nicht mehr zeitgemäß, da sich der Weiterbildungsbedarf ständig ändert (vgl. ebd. 14f).

Daraus ergibt sich eine gewisse Orientierungs- und Hilflosigkeit der Lernenden, der durch (Lern)beratung abgeholfen werden kann. Außerdem fördert Lernberatung den Austausch über den Prozess des Lernens und die damit verbundenen metakognitiven Kompetenzen, die auf das lebensbegleitende Lernen vorbereiten (vgl. Kollewe 2009, 119).

1.2.2 Selbstgesteuertes Lernen

Im Paradigmenstreit in den 1970er Jahren ging es darum, ob Bildung als „extensive Wissensvermittlung“ in Form von „Instruktion“ vermittelt oder als „intensive Auseinandersetzung“ in Form von „Konstruktion“ angeeignet wird. Schlagwörter wie „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“, „Selbsterfahrung“ und „Selbstorganisation“ waren Leitbegriffe jener Zeit, die der Konstruktion zugeordnet werden können (vgl. Siebert 2001, 13f; Reischmann 1997, 125). Während die Thematik anfangs vor allem im englischen Sprachraum diskutiert wurde (vgl. Knowles 1975), wurden die Diskussionen wenige Jahre später auch im deutschsprachigen Raum wahrgenommen (vgl. Neber 1978).

Seit den 1990ern wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens häufiger verwendet (vgl. Siebert 2001, 25). Er gilt momentan als „angemessene Antwort der Weiterbildung auf [..] gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsprozesse“ (Kemper/Klein 1998, 5).

Schäffter zeigt vier Diskurse des selbstgesteuerten Lernens auf: Einen bildungspolitischen, einen pädagogisch-programmatischen, einen alltagsgebundenen und einen paradigmatischen Diskurs (vgl. 1997, 30f). Arnold/Schüßler vereinfachen diese Diskurse auf zwei kontroverse