

Aulerich, Gudrun et al.

Research Report

Prozessbegleitende Lernberatung: Konzeption und Konzepte

QUEM-report, No. 90

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Aulerich, Gudrun et al. (2005) : Prozessbegleitende Lernberatung: Konzeption und Konzepte, QUEM-report, No. 90, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105489>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 90

Prozessbegleitende Lernberatung

Konzeption und Konzepte

Gudrun Aulerich;
Karin Behlke, Bernd Grube;
Karin Arndt, Heike Krause, Peter Heller;
Karin Klein-Dessoy, Jutta Kastner-Püschel, Brigitte Bölter;
Ilona Holtschmidt, Dieter Zisenis;
Anja Wenzig;
Rosemarie Klein

Berlin 2005

GEFÖRDERT DURCH



Impressum

Die Veröffentlichung „Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Karin Arndt, Dr. Gudrun Aulerich, Karin Behlke,
Brigitte Bölter, Bernd Grube, Dr. Peter Heller,
Ilona Holtschmidt, Jutta Kastner-Püschel,
Rosemarie Klein, Karin Klein-Desso, Heike Krause,
Anja Wenzig, Dieter Zisenis

QUEM-report, Heft 90

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-
Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, Februar 2005

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhalt

Seite

1	Prozessbegleitende Lernberatung – ein Konzept für SOL in der organisierten Weiterbildung	5
2	Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“	13
3	Vier Gestaltungsprojekte	21
4	Prozessbegleitende Lernberatung zwischen Konzeption und kontextspezifischen Konzepten	133
5	Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis	150
	Literatur	179

1 Prozessbegleitende Lernberatung – ein Konzept für SOL in der organisierten Weiterbildung

Gudrun Aulerich

Als wir uns im Jahr 2001 im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)“ des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ dem Thema Lernkonzepte zuwandten, wollten wir solche Konzepte in der beruflichen Weiterbildung identifizieren, entwickeln und erproben, mit denen selbst organisiertes Lernen Erwachsener in einer kompetenzorientierten Lernkultur ermöglicht werden kann. Weitere thematische Schwerpunkte im Bereich LiWE bestehen in der Entwicklung von Personal- und Organisationskonzepten zur Förderung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen, in der Testung von Instrumentarien zur Dokumentation informell erworbener Kompetenzen und Sicherung ihrer Akzeptanz sowie in der Erprobung neuer Lerndienstleistungen (vgl. www.abwf.de). Über Studien und Projektverbünde ist es gelungen, solche Konzepte und Ansätze zu bestimmen.

Die wesentlichen Ergebnisse der Gestaltungsprojekte zu didaktisch-methodischen Möglichkeiten werden in diesem QUEM-report dargestellt. Dabei wird auch beschrieben, wie diese Ergebnisse im Projektverbund ProLern erreicht wurden: welche Personen beteiligt waren, in welcher Projektarchitektur, in welchen Prozessen und in welcher Art und Weise gearbeitet wurde.

1.1 Der Schwerpunkt Lernkonzepte/Der Projektverbund ProLern

Wir gingen davon aus, dass in Zeiten schneller, permanenter gesellschaftlicher und ökonomisch tief greifender Veränderungen lebensbegleitendes selbst organisiertes Lernen erforderlich wird. Wie dieses Lernen Erwachsener professionell unterstützt und gefördert werden kann, war noch weitgehend unklar. Somit wurden pädagogische, didaktisch-methodische Antworten besonders in Lernbegleitkonzepten gesucht.

Bislang sind für institutionalisierte Angebote beruflicher Weiterbildung formale Bildungsabschlüsse meist die differenzierende Zugangsgröße. Nur selten wird das

Kompetenzpotenzial Lernender¹ ganzheitlich, berufs- und lebensbiographisch, mit non-formal und informell an verschiedenen (Lern-)Orten erworbenen Kompetenzen wahrgenommen und die Unterschiedlichkeit von Lebenssituationen einbezogen. Dazu könnten Bildungskonzepte geeignet sein, die zum Erkennen und bewussten Nutzen eigener individueller, im Lebensverlauf erworbener Lernkompetenzen beitragen.

Deshalb versuchten wir zunächst mit vier historischen Studien eine Bestandsaufnahme von Lehr- und Lernkonzepten der 70er und 80er Jahre in Deutschland Ost und West. Sie sollten darstellen, in welchen gesellschaftlichen Zusammenhängen die damaligen Konzepte entstanden sind, mit welchen Intensionen sie verbunden waren und welche Anknüpfungspunkte sie für die aktuelle Diskussion um lebensbegleitendes, selbst organisiertes Lernen bieten. (Stuhler 2002; Lehr- und Lernkonzepte 2003)

- Eine Studie arbeitete die in der gesellschaftlichen Situation der DDR genutzten Konzepte des Tätigseins, des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, der Individualität, der allseitig entwickelten Persönlichkeit und des selbstständigen, wissenschaftlichen und schöpferischen Lernens auf. (Franzke/Franzke 2003)
- Für die Bundesrepublik erschlossen Henkel/Schwarz (2003) Gegenstandsbereiche und Entwicklungsfelder für Lehren und Lernen an Arbeitsaufgaben, den Stellenwert der Handlungsregulationstheorie dafür und Transferpotenziale für die inner- und außerbetriebliche Weiterbildung.
- Den Ansatz aufgabenorientierter Qualifizierungskonzepte in ihrer arbeits- und lernpsychologischen Entwicklung verbunden mit der Handlungsregulationstheorie und mit den jeweiligen Kritikpunkten stellte Witzgall (2003) in einer gesamtdeutsch angelegten Studie dar.
- Die andere gesamtdeutsche Studie (Behrens/Ciupke/Reichling 2003) ging von Begriffen aus, die in den einzelnen Konzepten Konjunktur hatten und beleuchtete mit ihnen schlaglichtartig exemplarische Handlungsfelder und Institutionen wie die gewerkschaftliche, politische und ökologische Bildung, die Jugendbildung und die Heimvolkshochschulen.

Insgesamt besitzen diese Konzepte viele Möglichkeiten zur Förderung selbst organisierten Lernens, die in der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis kaum explizit benannt und eher punktuell in übliches Unterrichtshandeln aufgenommen werden.

Aktuellere Möglichkeiten für SOL zeichneten sich in der Lernberatung ab. Mit der im Rahmen eines BMBF- und EU-geförderten Projekts entstandenen ersten

¹ In der Folge verwenden wir der besseren Lesbarkeit halber nur die männlichen Berufs- bzw. Funktionsbezeichnungen, schließen aber ausdrücklich alle weiblichen Personen mit ein.

Konzeption zur Lernberatung konnte zum Erkennen und bewussten Einsetzen eigener Selbstlernfähigkeit beigetragen werden (Kemper/Klein 1998). Dort wurde Selbstlernfähigkeit bestimmt als Selbstreflexionsfähigkeit, zu der die Fähigkeit zur Entscheidungs- und Zielfindung und die Fähigkeit zur Weiterentwicklung eigener Lernstrategien gehören. Eine entwickelte und dem Selbst bewusste Lernfähigkeit fördert die Autonomie des Lernenden und Lernberatung wirkt im Sinne von Individualisierung, Differenzierung und Flexibilisierung von Lernprozessen. Gerade dies wurde im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ als notwendig zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, zum Erschließen verschiedener Lebensbereiche als Lernorte, zum eigenverantwortlichen Lernen und zur Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens angesehen. Somit bestand eine Nähe zum Programm, und begleitende Lernberatung – mit dem tragenden Gedanken des Aktivierens und Förderns selbst organisierten Lernens Erwachsener – bot sich mit hohen Ansprüchen und Erwartungen erneut an.

2001 riefen wir zur Bewerbung um Gestaltungsprojekte auf, in denen Weiterbildungspraktiker „Innovative Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur“ in ihren Bildungseinrichtungen erproben sollten, um zu klären:

- Inwiefern lassen verschiedene Beratungsansätze Selbstbestimmung der Individuen und selbst organisiertes Lernen zu?
- In welchen Phasen, Situationen und bei welchen Anliegen des lebensbegleitenden Prozesses beruflicher Kompetenzentwicklung ist Lernberatung sinnvoll und wie kann sie gestaltet werden?
- Mit welchen Methoden und Formen kann Lernberatung dazu beitragen, Selbstlernfähigkeit zu beschreiben (Einstellungsveränderungen, Verlernen bisheriger Lerngewohnheiten, Zeiträume)?
- Welche Anforderungen stellt begleitende Lernberatung zur Förderung selbst organisierten Lernens an die Mitarbeiterentwicklung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen und die Organisationsstruktur, die Arbeitsteilung und Kooperation der Einrichtungen?
- Wie können Weiterbildungseinrichtungen ökonomisch arbeiten, wenn es nur grobe Raster für teiloffene Lernarrangements gibt?
- Welche Gemeinsamkeiten weisen innovative Konzepte zur begleitenden Lernberatung Erwachsener auf, die selbst organisiertes Lernen unterstützen?
- Wie kann eine Lerninfrastruktur beschrieben werden, in der Lernende selbstbestimmt ihre Lernziele und Lerninhalte und adäquate Lernarrangements wählen können?

Begonnen wurde mit der Entwicklung von acht Konzepten, die nach sechs Monaten (11/2001) im Rahmen eines Workshops von einer Kommission begutachtet

und von denen vier zur weiteren Umsetzung empfohlen wurden. Dabei wurden gezielt sehr unterschiedliche Ansätze für die Erprobung (1/2002 bis 12/2003) ausgewählt:

- In Neustrelitz und Neubrandenburg wollten das ISBW Institut für Sozialforschung und berufliche Weiterbildung Neustrelitz, die TFA Technische Fortbildungsakademie Neubrandenburg und die VHS Neubrandenburg eine *Konzeption für den Aufbau einer regionalen Stützstruktur zur Lernberatung junger Erwachsener* (vgl. Abschnitt 3.2) realisieren. Es stützte sich auf eine Differenzierung zwischen orientierender und fachlicher Funktion von Lernberatung und stellte die Lehrenden als Lernende in den Mittelpunkt. Darüber hinaus waren Ausbildungsabbrecher, Arbeitslose, Berufsrückkehrerinnen und Existenzgründer einbezogen.
- Eine *Konzeption für eine aktivierende ganzheitliche, lebensweltorientierte Beratung* entwickelte das bbw des Förderkreises Alzeyer und Wormser Handwerk e. V. (vgl. Abschnitt 3.3). Sie orientierte sich an einem gestalttherapeutischen Ansatz und verband lebens- und arbeitsbiographische Reflexionen mit einem Prozess-Zyklus-Modell. Zielgruppen waren Berufsrückkehrerinnen und junge Erwachsene mit gescheiterten Berufsausbildungen.
- *Prozessbegleitende Lernberatung als Profil berufsbegleitender Weiterbildung in der eigenen Einrichtung und für die Beratung anderer Organisationen* erprobte das Institut für Fort- und Weiterbildung Kaiserwerther Seminare, Institut für Fort- und Weiterbildung, Düsseldorf (vgl. Abschnitt 3.4). Hier wurden in längerfristig angelegten berufsbegleitenden Angeboten für Pflegeberufe Beratungsaspekte zum Abschließen von Zielvereinbarungen als Dreieckskontrakt zwischen der Fach- oder Führungskraft, der entsendenden Einrichtung und dem bbw genutzt. Gleichzeitig wurden Qualitäts-Standards für diese Lernangebote diskutiert und entwickelt.
- Ein *Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement und selbst gesteuertem Lernen von Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen* war Anliegen der Evangelischen Heimstiftung, Reha-Zentrum Stephanuswerk in Isny (vgl. Abschnitt 3.1). Über Beratung wurden Wege zur Selbstorganisationsfähigkeit erschlossen und der je individuelle Grad möglicher Selbstorganisation ausgelotet.

Die wissenschaftliche Begleitung der vier Teilprojekte übernahm das Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb Dortmund). Die wissenschaftlichen Begleiter orientierten sich in ihrem Begleitdesign an Ansätzen der Handlungsforschung. In ihrer Funktion als Forschende, Prozessberatende und Leitende des Projektverbundes machten sie sich zusammen mit den Teilprojekten auf den Weg, kompetenz- und SOL-basierte Konzepte von Lernberatung auf konzeptioneller Ebene weiterzuentwickeln und Kontext spezifische Varianzen zu identifizieren.

Beteiligte am Verbundprojekt:

	Institution, Ort	beteiligte Personen
Programm- management	ABWF e. V./ QUEM Berlin	Dr. Gudrun Aulerich, Heidemarie Stuhler
Wissenschaftliche Begleitung	bbb Dortmund	Rosemarie Klein, Anja Wenzig, Dr. Peter Heller, Franz Corcilus
Gestaltungsprojekt	ISBW Neustrelitz; TFA Neubrandenburg VHS Neubrandenburg	Karin Arndt, Dr. Bernhard Kühne; Heike Krause, Regina Kitzmann Herta Schwarzlose, Marianne Schattenberg, Joachim Miersch
Gestaltungsprojekt	bbw des Förderkreises Alzeyer und Wormser Handwerk e. V.	Karin Klein-Dessoy, Gudrun Stölzle
Gestaltungsprojekt	Institut für Fort- und Weiterbildung Kaiser- werther Seminare, Düsseldorf	Ilona Holtschmidt, Dieter Zisenis
Gestaltungsprojekt	Evangelische Heim- stiftung, Reha-Zentrum Stephanuswerk, Isny	Karin Behlke, Bernd Grube, Günter Rass

1.2 Die Projektarchitektur

Die bundesweit vergebenen Gestaltungsprojekte bildeten die Basis des Projektverbundes, der wesentlich von der Reflexion der Umsetzungsprozesse auf verschiedenen Ebenen geprägt wurde.

Eine erste Reflexionsebene für die Gestalter/Lernberater der Konzeptumsetzung stellten die jeweilige Weiterbildungseinrichtung (Geschäftsführung und Mitarbeiter) oder das Netzwerk dar. Hier agierte der benannte Projektbegleiter in einem der vier Teilprojekt mit seinen Partnern vor Ort – wobei seine Stellung in der Einrichtung in den Teilprojekten unterschiedlich war.

Zentrale Unterstützungsebene im Verbund waren die regelmäßigen Arbeitstreffen der Projektbegleiter, die abwechselnd in den Einrichtungen der vier Teilprojekte stattfanden, den kollegialen Erfahrungsaustausch auf der Grundlage gemeinsam identifizierter Forschungs- und Arbeitsfragen förderten. Die Gestaltungs- und

Lernprozesse wurden von den Lernberatern reflektiert und dokumentiert und im Verbund der Beratungsprojekte diskutiert, interpretiert, supervidiert und evaluiert.

Parallel dazu wurde ein intensiver Dialog jedes Teilprojekts mit den wissenschaftlichen Begleitern geführt. Diese moderierten auch gemeinsame Workshops der Teilprojekte mit weiteren Mitarbeitern in der jeweiligen Bildungseinrichtung und externen Interessenten.

Die wissenschaftliche Begleitforschung entwickelte ein an Lernberatung orientiertes Design für die Prozessberatung der Tätigen in den Weiterbildungseinrichtungen, präzisierte im Dialog mit den Teilprojekten die Forschungs- und Gestaltungsfragen und überprüfte die gefundenen Antworten mit den Teilprojekten, externen Fachkollegen und dem Programmmanagement.

1.3 Ergebnisse

Viele Forschungs- und Gestaltungsfragen konnten als gemeinsame Leistung aller Beteiligten beantwortet werden. Im Ergebnis entstanden in den Teilprojekten

- Beschreibungen der Projektbegleiter/Lernberater zum Projektprozess, zur Veränderung/Modifikation/Erweiterung der jeweiligen Lernberatungskonzepte,
- Lernangebote, in denen diese Konzepte aufgenommen sind und
- Arbeitsstrukturen in den Weiterbildungseinrichtungen/Einrichtungsverbünden der Region, die über den Zeitraum der Projektförderung hinaus genutzt werden.

Von den wissenschaftlichen Begleitern wurde ihre eigene Arbeitsweise mit den Teilprojekten als Design von Handlungsforschung weiterentwickelt, und die Ergebnisse der Teilprojekte wurden themenbezogen zusammengefasst.

Auf den verschiedenen Ebenen der Projektarchitektur (Didaktik, Lernende, PE und OE) wurden Antworten auf Forschungs- und Gestaltungsfragen gesucht. Ein Teil dieser Fragen war bereits bei der Beantragung von Fördermitteln für Projekte zur Lernberatung formuliert worden, aber im Verlauf der Projektrealisierung wurden die vorhandenen Fragestellungen aus dem Prozess heraus präzisiert und weitere Problemstellungen identifiziert.

Damit bildete der Projektverbund ProLern insgesamt das Gestaltungsprojekt, den Rahmen für die Interaktion zwischen Teilprojekten, wissenschaftlicher Begleitung

und Programmmanagement und die kontextspezifische Entwicklung von Konzepten, die zur Konzeption Prozessbegleitende Lernberatung zusammengeführt wurden.

In diesem Band werden wesentliche Ergebnisse der Gestaltungsarbeit des Projektverbundes ProLern dargestellt. Durch die Beschreibung der Prozessverläufe in den Teilprojekten und durch das Zusammenführen der Erfahrungen und Erkenntnisse konnten gemeinsame Merkmale einer Prozessbegleitenden Lernberatung erkannt werden, die in Abschnitt 2 (S. 13 ff.) zur Diskussion gestellt werden.

Übergreifende Erkenntnisse bestehen darin, dass mit Lernberatungskonzepten SOL ermöglicht werden kann. Im Rahmen institutionalisierter, organisierter Lernangebote können mit Lernberatungskonzeptionen Lernräume professionell strukturiert und orientiert, zeitlich und inhaltlich begrenzt gestaltet werden, die kontextspezifisch geprägt sind. Diese Lernräume/Ermöglichungsräume werden durch die am Lernprozess Beteiligten gestaltet und sind soziale Konstruktionen, in denen erst in der Interaktion mit anderen Kompetenzentwicklung und Lernfähigkeit erkennbar, bewusst und im Verhalten sichtbar wird und in denen Lernen als lebensbiographisches Kontinuum, als Prozess aufgefasst wird, der Fortsetzungen und Abbrüche enthält.

Damit gibt es nicht die eine, einzig richtige Konzeption für die didaktische Gestaltung von Selbstorganisations- und Lernfähigkeit förderlichem Lernen. Die in den Teilprojekten und der wissenschaftlichen Begleitung entstandenen Konzeptionen sind Konkretionen/Spezifikationen/Modifikationen/kontextspezifische Variationen des gemeinsam entwickelten und identifizierten Konzepts Prozessbegleitender Lernberatung.

Mit der Publikation wollen wir nachvollziehbar machen, welche Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen im Projektverbund wie verlaufen sind und welche Ergebnisse damit erreicht wurden. Zur besseren Lesbarkeit beziehen sich die einzelnen Beiträge insofern aufeinander, als in einem *Positionspapier* (vgl. Abschnitt 2, S. 13 ff.) die erkannten gemeinsamen konzeptionellen Merkmale Prozessbegleitender Lernberatung vorangestellt werden.

Im *Beitrag der wissenschaftlichen Begleitung* (vgl. Abschnitt 4, S. 132 ff.) werden diese Positionen dann in ihrer kontextspezifischen Differenziertheit unter den Aspekten: konzeptioneller Hintergrund, konkrete Lernarrangements, Wege und Kompetenzen von Lernberatern sowie Implikationen von Lernberatung für Bildungseinrichtungen dargestellt.

Diese Aspekte liegen auch der einheitlichen Struktur der *Beiträge der vier gestaltenden Teilprojekte* (vgl. Abschnitt 3, S. 21 ff.) zur Entwicklung ihrer Lernkonzeptionen

tionen in den Bildungseinrichtungen zugrunde, in denen die institutionelle Ausgangslage umrissen, der Projektprozess dargestellt, darin entstandene ausgewählte Instrumente und Ergebnisse vorgestellt sowie ein Ausblick für die weitere Arbeit mit der Konzeption gegeben und offene Fragen benannt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung fasst im *Schlussbeitrag* (vgl. Abschnitt 5, S. 149 ff.) Argumente und Empfehlungen aus den Erkenntnissen des Projektverbundes für die Weiterbildungspraxis mit den Akzentuierungen Didaktik, Lernende, Personal- und Organisationsentwicklung zusammen.

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei allen an diesem erfolgreichen Projektverbund Beteiligten für ihre engagierte und mutige Mitwirkung bedanken.

2 Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“

Im Rahmen des Projektverbunds zur Entwicklung und Erprobung „Innovative(r) Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur“ haben vier Teilprojekte, beraten und evaluiert von einem Team wissenschaftlicher Begleiter, kontextspezifische Konzepte prozessbegleitender Lernberatung in der beruflichen Fort- und Weiterbildung erarbeitet und in ihren Einrichtungen erprobt. Grundlage für diese Arbeit in den Teilprojekten und die gemeinsame Arbeit im Verbund bildeten teilprojektspezifische Ausgangskonzepte, die neben unterschiedlichen theoretischen Bezügen alle mit der Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein (1998) verbunden waren. Im Projektprozess wurden die Erfahrungen und Erkenntnisse der in den Teilprojekten gelebten Konzepte reflexiv zur Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ weiterentwickelt².

2.1 Prozessbegleitende Lernberatung als Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen

Bei prozessbegleitender Lernberatung handelt es sich um eine andragogische *Konzeption* als Struktur gebender Rahmen, der in organisations- und zielgruppenspezifischen *Konzepten* kontextualisiert wird. Prozessbegleitende Lernberatung wird als Arbeitsansatz betrachtet, der eine bestimmte *pädagogische Haltung* beinhaltet, die sich an handlungsleitenden Prinzipien festmachen lässt und in didaktisch-methodischen Gestaltungselementen ihren Ausdruck findet. Prinzipien und didaktisch-methodische Elemente bieten somit einen Gestaltungsrahmen, der durch kontextspezifische Konzepte gefüllt wird.

Die in den handlungsleitenden Prinzipien angelegte Individualisierung und Flexibilisierung der Lern-/Lehrprozesse erfordert auf der einen Seite von allen Beteiligten (von Lernenden, Lehrenden und Organisation) ein hohes Maß an Prozessoffenheit und Flexibilität. Zugleich bedarf es Orientierungen und unterstützender Elemente, um die individuellen und kollektiven Lernprozesse zu strukturieren sowie notwendige Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten zu klären. Einen

2 Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“, die in diesem Abschnitt vorgestellt wird, wurde von Karin Arndt, Karin Behlke, Bernd Grube, Peter Heller, Ilona Holtschmidt, Rosemarie Klein, Karin Klein-Dessoy, Gerhard Reutter, Doris Stölzle, Anja Wenzig und Dieter Zisenis entwickelt.

solchen Orientierung und Struktur gebenden Gestaltungsrahmen bietet prozessbegleitende Lernberatung durch die zugrunde liegenden Prinzipien und entsprechende Gestaltungselemente. Dieser Rahmen ermöglicht ein Entdecken und Entfalten von Selbstorganisationspotenzialen im Lernen in sozialen Kontexten. Damit stellt die Konzeption einen Beitrag der organisierten beruflichen Weiterbildung zur Bewältigung der zunehmenden gesellschaftlichen Anforderung dar, lebenslang und selbstorganisiert zu lernen.

Handlungsleitende Prinzipien

Bisher können folgende handlungsleitende „Prinzipien“ benannt werden, die ausschlaggebend für alle auf Lernprozesse bezogenen Interaktionen sind und damit auch in den Gestaltungselementen ihren Ausdruck finden:

- Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip konkretisiert um Verantwortungsteilung im Lern-/Lehrprozess,
- Partizipationsorientierung vor allem durch Transparenz und Interaktion,
- Biographieorientierung als Voraussetzung für Selbstorganisation im Lernen, die in ihrer Intensität abhängig ist von den Spezifika der Lerner-Biographien,
- Kompetenzorientierung, in der Problemlagen wahr- und ernstgenommen werden,
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität durch anschlussfähige Lernangebote,
- Reflexionsorientierung als Blick zurück nach vorn (bezogen auf Lernen zur berufsfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzentwicklung und zur Weiterentwicklung von Lernkompetenzen),
- Orientierung an Lerninteressen ohne Abdriften in eine Bedürfnispädagogik,
- Prozessorientierung als prägendes (neues) Prinzip von Lernberatung.

Diese Prinzipien werden auf der Ebene der verschiedenen Beteiligten (Lernende, Lernberater und Bildungsorganisation) kontextspezifisch unterschiedlich akzentuiert.

Didaktisch-methodische Gestaltungselemente

Ihre Umsetzung erfahren die handlungsleitenden Prinzipien in einer breiten kontextspezifischen Varianz didaktisch-methodischer Gestaltungselemente:

- Instrumente und Verfahren für biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen: z. B. Lerntagebuch, Zieltraining, Kompetenzbilanzierungen, Lernbiographische Verfahren,
- Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung individueller und kollektiver Lernschritte: z. B. Lernkonferenz, Planungskonferenz, Praxisbesuche,

- Medien und Materialien für selbst organisiertes Lernen: z. B. Lernquellenpool, Lernendenbibliothek, Zugänge für die Lernenden zur „Lehrerbibliothek“,
- Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting: z. B. Feedback und Fachreflexion, Evaluationen zum Lernen und zum Lern-/Lehrsetting; Selbstevaluationen, Lern- und Arbeitskontrakte,
- Individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote: z. B. Lernberatungsgespräch,
- Flexibilisierung von Lernzeiten, -orten, und Varianzen in Lernwegen und -methoden: z. B. Selbstlernzeiten, selbst organisierte Lerngruppen, kollegiale Beratung, Fallarbeit, Projektarbeit, Projektmanagement, Zeitkonto, Modularisierung.

Im Verständnis prozessbegleitender Lernberatung geht es nicht darum, vorgefertigte Umsetzungselemente zu übernehmen, sondern eine pädagogische Haltung konzeptionsgebunden und kontextspezifisch in Handeln umzusetzen, indem Gestaltungselemente entwickelt bzw. modifiziert sowie erprobt, evaluiert und ggf. standardisiert werden.

Ziele prozessbegleitender Lernberatung

- *Die Entwicklung von Lern(management)-Kompetenzen ermöglichen:* Die Fähigkeit, mit unserer angeborenen und erworbenen Lernfähigkeit bewusst umzugehen, nennen wir Lernkompetenz. Als Lernmanagementkompetenz verstanden, umfasst sie u. a. das Vermögen zum Selbstbestimmen von Lernzielen, zur selbstständigen Steuerung von Lernwegen, zur selbstständigen Organisation von Rahmenbedingungen des Lernens (wie z. B. Lernzeiten und -orte) und zur Evaluation des erreichten Lernergebnisses. Lernkompetenz entwickelt und verändert sich im Kontext der Lernbiographie des Individuums. Prozessbegleitende Lernberatung ermöglicht einen reflexiven Umgang mit dieser Biographie und mit den darin erworbenen (Lern-)Kompetenzen. Sie fördert das Entdecken vorhandener (Kompetenz-)Potenziale und deren Weiterentwicklung im Rekurs auf den begleiteten selbst organisierten Lernprozess. Dadurch erfährt die Lernkompetenz der beteiligten Lernenden und Lernbegleiter selbst eine Weiterentwicklung.
- *Verantwortungsübernahme für individuelle (und kollektive) Lernprozesse fördern:* Die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist eine der Grundvoraussetzungen, um Lernkompetenzen für die Steuerung und Organisation des eigenen Lernens zu nutzen. Durch verantwortungsteilende, partizipative Gestaltungsformen und das Herstellen von Transparenz fördert und ermöglicht Lernberatung diesen basalen Faktor von Selbstorganisation im Lernen.
- *Einen persönlichkeitsstärkenden Umgang mit den sich aus dem gesellschaftlichen Wandel ergebenden Anforderungen an Individuen ermöglichen*

chen: Indem ein Entdecken und Entfalten von Selbstorganisationspotenzialen ermöglicht wird, zielt prozessbegleitende Lernberatung darauf ab, einen Beitrag der organisierten Weiterbildung zum Umgang mit der gesellschaftlichen Anforderung des lebenslangen und selbst organisierten Lernens zu leisten. Ein Verfügen über Selbstorganisationskompetenz kann als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für eine Bewältigung vielfältiger struktureller Veränderungen und damit verbundener Lern-, Arbeits- und Lebensanforderungen betrachtet werden.

„Rahmenbedingungen“ für prozessbegleitende Lernberatung

Da Konzepte prozessbegleitender Lernberatung in hohem Maße kontextgebunden sind und in einem Entwicklungsprozess entstehen, lassen sich Rahmenbedingungen nicht im Sinne von Voraussetzungen formulieren, die zwingend für ein Gelingen der Umsetzung wären. Allerdings lassen sich förderliche Faktoren für den Entwicklungs- und Erprobungsprozess identifizieren:

- Lernberatungskonzepte entwickeln sich in einem Wechselwirkungsprozess des Tätigseins im Sinne von Experimentieren und des Reflektierens als konzeptbezogener Austausch, unterstützt durch Verfahren formativer Evaluation.
- Ein solcher ergebnisoffener, begleiteter Entwicklungsprozess gelingt mit einer Veränderungsbereitschaft auf allen Akteursebenen und einer Vertrauenskultur, die gemeinsame Reflexion ermöglicht.
- Die Entwicklung und Implementierung eines neuen Konzeptes für die Gestaltung und Begleitung von Lernen ist nur in der Verknüpfung mit Personal- und Organisationsentwicklung denk- und umsetzbar.
- Konzeptgenerierende, -modifizierende oder -bestätigende Erfahrungen lassen sich nur sammeln, wenn entsprechende Experimentierräume zur Verfügung stehen, in denen ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Scheiternserfahrungen möglich ist.
- Für Lernprozesse auf der Grundlage prozessbegleitender Lernberatung – also Selbstorganisation fördernde Lernsettings – hat sich die Einbettung in eine Lerngruppe als unerlässlich erwiesen. Lernprozessreflexion, -planung und -steuerung basieren auf sozialer Interaktion. Dies gilt auch für Lehrende, die sich in einem professionsgerichteten Lernprozess befinden.
- Wird der orientierende und strukturierende Charakter prozessbegleitender Lernberatung als Gestaltungsrahmen auch auf Ebene der organisationalen Rahmenbedingungen gelebt, so ergibt sich ein individueller und gemeinsamer Lernprozess, der unterstützt wird durch (Arbeits-)Strukturen, Verbindlichkeiten und Transparenzen, die in Aushandlungsprozessen im Team und zwischen den Hierarchieebenen entwickelt werden.
- Die Entwicklung und Umsetzung prozessbegleitender Lernberatung braucht zeitliche und organisatorische Gestaltungsfreiräume. Diese werden durch

bildungspolitische Rahmenbedingungen (z. B. des SGB III) zunehmend beschnitten, was für die Organisationen, in denen Lernberatung umgesetzt wird, z. T. starke Einschränkungen mit sich bringt. Sollte die aktuelle Vergabepraxis beibehalten werden, ist davon auszugehen, dass auf Kompetenzentwicklung und Lernen ausgerichtete, lerneradäquate Konzeptionen wie die hier vorgestellte kaum noch Realisierungschancen haben.

Das (vorläufige) Professionsverständnis zu prozessbegleitenden Lernberatern

Dass keine endgültige und allumfassende Definition eines Lernberaters möglich ist, ist der Konzeption immanent: Prozessbegleitende Lernberatung und damit auch die Lernberater sind nur bis zum Punkt der kontextspezifischen Umsetzung bzw. Ausgestaltung beschreibbar. Mit den jeweiligen Konzepten und durch die Individualität der pädagogisch Tätigen erfährt die Rolle des Lernberaters ihre je spezifische Ausprägung.

Ein Lernberater gestaltet auf der Grundlage der handlungsleitenden Prinzipien mit den und für die Lernenden Lern-/Lehrprozesse, indem er einen Gestaltungsrahmen bezüglich der Planung, Durchführung und Reflexion der Lernprozesse schafft. Als Begleiter und Berater der Lernenden und ihrer Lernprozesse bietet er Strukturierungs- und Reflexionshilfen, die eine partizipative Konkretisierung der Gestaltung – und damit selbst organisierte Lernprozesse in organisierten, institutionellen Kontexten – ermöglichen. Die pädagogische Grundhaltung und ihre didaktisch-methodische Umsetzung in der „Aufbereitung“ fachlicher Inhalte verknüpft mit der gemeinsamen Gestaltung und Reflexion des Lernprozesses und seiner Bedingungsfaktoren ermöglichen die Integration einer fachlichen und orientierenden Funktion von Lernberatung.

Lernberatung stellt eine professionalisierte pädagogische Grundhaltung und einen Arbeitsansatz dar, was bei der Ausgestaltung der Rolle des Lernberaters eine permanente Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis wie auch den eigenen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung bedingt. Dies gelingt durch Reflexion in und von Tätigsein und durch selbst organisierte formelle und informelle Lernprozesse.

Das Kompetenz- und Anforderungsprofil des Lernberaters erfährt gegenüber dem „traditionellen“ eine Akzentverschiebung. In der von Epping (1998) vorgenommenen Kategorisierung in Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenz erlangt die letztere eine zunehmende Bedeutung: Neben didaktischer und methodischer Kompetenz steigt die Relevanz von Sozialkompetenz. Sie ist Voraussetzung für prozessorientiertes Arbeiten und Lernen, indem Einzel- und Gruppenprozesse intensiv wahrgenommen und so Bedarfe und situative Notwendigkeiten aufgegriffen werden können. Zu erweitern sind diese der pädagogischen

Kompetenz zuzuordnenden Kompetenzbereiche in Lernberatungssettings zudem um eine Beratungskompetenz, die einen sicheren Umgang mit vielfältigen Beratungssituationen erlaubt. Dabei gilt es, Teilnehmer individuell und differenziert wahrzunehmen, konstruktives Feedback zu geben und Impulse zu setzen, um Lernende in ihren Such- und Entscheidungsprozessen zu begleiten.

Eine wichtige Größe im Kompetenz- und Anforderungsprofil von Lernberatern ist darüber hinaus Authentizität: Identifiziert sich ein Lernberater mit seiner (modifizierten) Rolle und dem zugrunde liegenden Konzept, so kann er gegenüber den Lernenden und seinen Kollegen glaubwürdig und für die Gestaltung der Lernprozesse förderlich handeln.

2.2 Wirkungen prozessbegleitender Lernberatung

Wirkungen auf Lernende

Auf die Frage der Wirksamkeit auf Selbstorganisation ausgerichteter Lern- und Beratungskonzepte lassen sich folgende Teilantworten aus der Umsetzung und Evaluierung prozessbegleitender Lernberatung formulieren:

- Bei den bisher fokussierten Zielgruppen führten derartige Lernangebote zu einer Veränderung von Lernhaltung und Lernhandeln, die in der Übernahme von Verantwortung für den individuellen und kollektiven Lernprozess beobachtbar wurde.
- Die erprobten ermöglichungsdidaktischen Lernsettings bewirken eine Weitung der zur Disposition stehenden Wissenssebenen im Sinne einer subjektorientierten Entgrenzung von berufsfachbezogenem Handlungswissen um Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen.
- Metakognitive Kompetenzen im Sinne einer Reflexion des eigenen Lernprozesses, der Lernhaltungen und -verhaltensweisen werden als Voraussetzung für eine Mitentscheidung über förderliche Lernsettings und für eine umfassende Kompetenzentwicklung gefördert und entwickelt.
- Die Akzeptanz ungewohnter Lernformen und Lernsettings ist abhängig von der Art und Weise, wie Zugänge eröffnet und gefunden werden, und von den individuellen Nutzenerfahrungen. Durch anschlussfähige Lernangebote ist es möglich, lern- und lebensbiographische Kontinuität zu sichern und Zugänge zu finden. Neben der persönlichen Kompetenzentwicklung liegen Erfahrungen persönlichen Nutzens darin, dass situationsbedingte individuelle Lernfelder prozessorientiert aufgegriffen werden und Raum zur Bearbeitung finden.
- Grenzen der Akzeptanz und Wirkmächtigkeit prozessbegleitender Lernberatungssettings liegen u. a. in spezifischen Zugangsproblemen zur eigenen

(Lern-)Biographie, z. B. auf Grund kritischer Lebensereignisse oder negativer Lernerfahrungen.

- Darüber hinaus sind reflexive Lernangebote häufig mit stark kontrastierenden (schulischen) Lernerfahrungen konfrontiert, die zu Widerständen führen. Dies ist vor allem in abschlussbezogenen Lernangeboten zu beobachten.
- Eine zentrale Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sind zugrunde liegende subjektive Lernziele und Lerninteressen, die es zur Förderung der Selbstorganisation bewusst zu machen gilt. Allerdings beeinflussen in Kontexten der organisierten Weiterbildung häufig auch außerhalb des Lernenden liegende Ziele und Interessen den Lernprozess. Daraus resultierende Konflikte gilt es transparent zu machen und eine Balance zwischen nicht beeinflussbaren und aushandelbaren Faktoren zu finden.

Wirkungen auf Lehrende bzw. Personalentwicklung

- Insgesamt wird die Rollenveränderung von den Lehrenden als Zugewinn betrachtet und erhöht die Arbeitszufriedenheit. Die häufig als individuelle Bereicherung formulierten Erfahrungen beziehen sich u. a. auf erweiterte didaktisch-methodische und lernorganisatorische Gestaltungsfreiräume, verstärkte Teilnehmerorientierung als qualitativer Zugewinn und Entlastung durch Verantwortungsteilung.
- Für den Lernprozess der Lehrenden hat es sich bewährt, Leitprinzipien und Gestaltungselemente von Lernberatung als Orientierung und Strukturierungshilfen zu nutzen. Durch Kompetenz-, Potenzial- und Ressourcenbilanzierungen wurde eine Neuorientierung ohne Entwertungserfahrung ermöglicht. Gemeinsame Reflexionsräume in den beteiligten Teams, Arbeitsgruppen zur Ausarbeitung teilnehmeradäquater Methoden, gegenseitige Hospitationen und kollegiale Praxisberatung wurden binnenwirksam genutzt, um eigene Selbstlern- und Selbstorganisationspotenziale zu entfalten.
- Die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Sozialisationen der pädagogisch Tätigen bei ProLern hatten Auswirkungen auf Zugänge, Engagement und Widerstände, die im Prozess des Rollenwandels berücksichtigt werden mussten bzw. müssen. Analog zu den Lernenden ist auch bei den Lehrenden die Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen zu beobachten.
- Vor allem in Zeiten hoher Dynamik stellt das Einlassen auf ergebnisoffene, dialogisch und experimentell angelegte Entwicklungsprozesse eine große Herausforderung für die Beteiligten dar, die leicht als Überforderung erlebt werden kann, vor allem, wenn strukturelle Sicherheiten wegbrechen und z. B. der Arbeitsplatz gefährdet ist oder Organisationsbereiche existentiell bedroht sind. Darauf basierende Irritationen, Verunsicherungen oder Widerstände gilt es ernst zu nehmen und im Prozess zu berücksichtigen.

Wirkungen auf die Organisation bzw. Organisationsentwicklung

- Bemerkenswert ist die Wirkmächtigkeit der konzeptionellen, didaktisch-methodischen Ausgangsebene für den Entwicklungsprozess, die die Innovationspotenziale von Organisation und Mitarbeitern auf den Prüfstand stellt und Arbeits- und Organisationsstrukturen sowie -kultur in Bewegung bringt. Lernende und Lehrende, die neue Lernsettings und Grundhaltungen erlebt und gelebt haben, reklamieren eine Veränderung der Arbeits- und Lernorganisation und -struktur im Hinblick auf Partizipations- und Gestaltungsfreiräume sowie eine entsprechende Arbeits- und Lernkultur, die sich neben veränderten Strukturen vor allem an einem anderen Umgang mit einander festmachen lässt.
- Prozessbegleitende Lernberatung kann somit als Grundlage für eine veränderte Lern- und Arbeitskultur im Team und in der Interaktion mit Teilnehmern betrachtet werden und bietet gleichzeitig einen Ansatz für Personal- und Organisationsentwicklung.
- Veränderungsbedarfe in der Organisation betreffen unweigerlich auch die Führung der Organisation. Die Erfahrungen in den ProLern-Einrichtungen zeigen, dass Führung vor allem dann förderlich für den Entwicklungs- und Implementierungsprozess ist, wenn sie den Prozess und das Konzept nicht nur grundsätzlich befürwortet, sondern eine Lernberatung entsprechende Haltung auch im Handeln deutlich werden lässt, indem z. B. Verantwortung abgegeben, Gestaltungs- und Experimentierräume und damit auch Fehler zugelassen sowie die Ansprüche auf Transparenz und Partizipation eingelöst werden. Auch für die Führung einer Organisation kann eine Phase der konzeptionellen und organisationalen Veränderungen einen Lernprozess des (experimentellen) Tätigseins und Reflektierens darstellen, was Zeit, Lern- und Reflexionsräume sowie eine strukturierende und orientierende Form der begleitenden Beratung braucht.

3 Vier Gestaltungsprojekte

3.1 Lernberatungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement mit Rehabilitanden

Karin Behlke, Bernd Grube

Als wir im Januar 2002 mit der Gestaltungsphase unseres Lernberatungsprojekts begannen, hatten wir nur eine ungefähre Vorstellung davon, welchen Lernprozess wir vor uns haben würden und auf wie vielen Ebenen dieser sich vollziehen würde. Und dies, obwohl wir doch bereits im Vorfeld die Möglichkeit hatten, uns über sechs Monate auf dieses Vorhaben vorzubereiten. Als Gestalterin und Gestalter unseres ProLern-Projekts werden wir in diesem Beitrag einige Meilensteine unseres Weges zu unserem Konzept von Lernberatung als Lernprozessbegleitung vorstellen. Dies geschieht weniger unter der Perspektive, „good practice“ in der üblichen, erfolgs- und ergebnisorientierten Weise zu übermitteln. Vielmehr wollen wir unserer Erkenntnis Rechnung tragen, dass Lernen nicht nur am Ergebnis und ein Projekt nicht nur an seinen Produkten zu messen ist, sondern die Qualität von Lernen und ihrer begleitenden Beratung sich am Blick auf den Prozess entfaltet. Wir schreiben „good practice“ also auf der Folie eines Lernprozess-Blickes.

Im Folgenden stellen wir kurz unseren einrichtungsspezifischen Kontext vor. Danach greifen wir unsere Ausgangsüberlegungen und -bedenken auf, gehen also in unserem Prozess zurück in die Zeit, wo wir unsere Konzeption von Lernberatung als zukünftiges Praxisprojekt entwickeln konnten. Dies geschieht mit der Absicht, unseren Prozess nachvollziehbar zu machen und den Blick auf die wesentliche Ebene zu richten, die Entwicklungs-, Erprobungs- und Implementierungsprozesse SOL-basierter Lernkultur nachhaltig ermöglichen. Denn es sollte sich zeigen, dass zwischen der Konzeptions- und der Gestaltungsphase maßgebliche Veränderungen in unseren professionellen Selbstverständnissen im Prozess passierten – und eben dies ein zentrales Ergebnis ist. Es schließen sich zwei Kapitel zu in unserem Prozess erarbeiteten Produkten an, in denen unser Selbstverständnis exemplarisch auf Ergebnisebene zum Ausdruck kommt. Den Abschluss bilden einige offene Fragen und Perspektiven unserer weiteren Arbeit an der Implementierung unserer Konzeption.

3.1.1 Die Institution und die Verortung des Projekts

3.1.1.1 *Das Stephanuswerk Isny*

Das Stephanuswerk ist eine Einrichtung der medizinisch-beruflichen Rehabilitation. Im Lauf der über 50-jährigen Geschichte haben sich bis heute vier Arbeitsbereiche herausgebildet, die formal, wirtschaftlich und leistungsrechtlich unterscheidbar sind:

- Medizinisch-berufliche Rehabilitation,
- Wohnen und Arbeiten (Werkstatt für behinderte Menschen und Wohnbereiche),
- Rehabilitationsklinik und
- Ferien- und Tagungsstätte.

Unser ProLern-Projekt war im Bereich medizinisch-beruflicher Rehabilitation angesiedelt und dort speziell im Rahmen von berufsfördernden Leistungen (s. u.).

Unser gesamtes Angebot richtet sich an erwachsene Rehabilitanden, die aufgrund ihrer vielfältigen gesundheitlichen Einschränkungen, kognitiver und intellektueller Defizite, sozialer und psychischer Problematik sowie geringer schulischer und beruflicher Qualifikation einer besonderen Förderung bedürfen. Als Einrichtung der medizinisch-beruflichen Rehabilitation (der so genannten „Phase II“ als einer Kombination von medizinischen, beruflichen und schulischen Leistungsangeboten) bieten wir berufliche Förderung und umfassende medizinische Leistungen an. Berufspädagogen und Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer, Ausbilder, Berufsspraktiker und Erzieher am Arbeitsplatz haben den Auftrag, eine Lernsituation zu gestalten, die den behinderungsbedingten Einschränkungen Rechnung trägt, und das Lernen berufsrelevanter Fähigkeiten zu organisieren. Das medizinische und therapeutische Angebot wird durch Ärzte (Neurologie, Physikalische und Rehabilitative Medizin, Neuroorthopädie), Psychologen, Physiotherapeuten, Logopäden, Ergotherapeuten und Pflegekräfte sichergestellt. Darüber hinaus wird ein weit reichendes neuropsychologisches Angebot (Diagnostik und Therapie) vorgehalten und daraus resultierend interdisziplinäre Leistungsprofile individuell erstellt. An der psychiatrischen Versorgung wirken Konsiliarärzte (Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin) mit, die in unsere Teamstrukturen eingebunden sind. Sozialarbeiter koordinieren die Kommunikation zu Rehabilitanden und Rehabilitationsträgern. Sie sind Ansprechpartner zu allen Fragen des Rehabilitationsverlaufs und der Integration in Gesellschaft und Beruf. Für eine erfolgreiche Rehabilitation sind Strategien zur Bewältigung des Alltags unabdingbare Voraussetzung. Sozialpädagogen und Heilerziehungspfleger bieten hier im Sinne einer ganzheitlichen Förderung fachkundige Unterstützung an. Diese Personal- und Organisationskomplexität, innerhalb derer sich unsere Teilnehmenden bewegen, hat uns bewogen, das Erprobungsfeld für ProLern zunächst zu „entkomplexifizieren“.

Das Angebot im berufsfördernden Bereich umfasst mehrere Maßnahmen: Berufsfindung und Arbeitserprobung, Berufsvorbereitung, Berufliche Anpassung, Berufliche Qualifizierung, Ausbildung, Erweiterte Berufsvorbereitung – Lehrgang zur beruflichen Förderung von erheblich psychisch und sozial beeinträchtigten Rehabilitanden. ProLern wurde modellhaft im Bereich Berufsvorbereitung angesiedelt, da hier der Aufbau einer adäquaten beruflichen Handlungs-, Methoden- und Sozialkompetenz unter offenen curricularen Bedingungen als Brücke zu weiterführenden Reha-Maßnahmen möglich ist und damit einerseits ein gutes Feld für die Entwicklung und Erprobung eines innovativen pädagogischen Handlungskonzeptes gegeben war, andererseits die Berufsvorbereitung als strategischer Innovationsfaktor eingeschätzt werden konnte, aus dem – bei Wechsel von Teilnehmenden in andere Maßnahmen – Transferpotenziale sich „organisch“ einstellen würden. In diesem Bereich arbeiteten sieben pädagogische Mitarbeiter, darüber hinaus waren/sind Psychologen, Sozialarbeiter und Pflegekräfte zugeordnet, also ein Rehabilitationsteam, das in enger Zusammenarbeit berufspädagogische, psychologische, sozialpädagogische und medizinische Fachlichkeit vereint. Das besondere Merkmal unserer Dienstleistungen, die Disziplinenvielfalt, war damit auch unter den Modellbedingungen von ProLern gegeben, womit wir auch Transfer-Lern-Potenziale in anderen Bereichen unserer Einrichtung zu erreichen hofften.

Das Förderangebot der Berufsvorbereitung richtet sich an Behinderte, bei denen die Phase der primär medizinischen Rehabilitation abgeschlossen ist, die jedoch mit einer unmittelbaren beruflichen Eingliederung oder Ausbildung/Umschulung noch überfordert wären. Die reguläre Maßnahmedauer von sechs Monaten kann bei begründbarem zusätzlichem Förderbedarf auf bis zu zwölf Monate verlängert werden. Die Förderung erfolgt berufsfeldspezifisch in sieben Bereichen. Weitere/andere Berufsziele sind prinzipiell möglich, bedürfen aber der vorherigen Absprache. Eine Spezifik unseres Projekts sahen wir von Anfang an in unseren Zielgruppen. Es handelt sich bei diesen um

- Mehrfachbehinderte,
- psychisch und sozial Beeinträchtigte,
- Schädel-Hirn-Verletzte,
- Rehabilitanden mit schweren Leistungseinschränkungen,
- Rehabilitanden mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen,
- Rehabilitanden mit Störungen des Sozial- und Arbeitsverhaltens.

Aufgrund der vorliegenden psychosozialen und/oder medizinischen Einschränkungen sind unsere Teilnehmenden zum einen von dauerhafter gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht, zum anderen bewegen sie sich – zum Teil von Kindheit an – in einem durch versicherungsrechtliche Bedingungen organisierten „geschützten“ Lebensumfeld, das jedoch wenig Möglichkeiten birgt, Lebenseinstellungen zu entwickeln bzw. zu behalten, das eigene Leben aktiv gestalten zu können.

3.1.1.2 Unsere Ausgangsüberlegungen und -bedenken

Wenn wir als Ausgangssituation für ProLern proklamierten, dass unser pädagogisches Handlungskonzept bereits bestimmt war durch erwachsenengerechte, handlungs- und erfahrungsorientierte Lernmethoden unter Berücksichtigung der besonderen Belange unterschiedlicher Behinderungsformen und individueller Bedürfnisse der Rehabilitanden (Behlke u. a. 2001, S. 5), so stellte sich uns in Bezug auf die mit der Projektausschreibung betonte konzeptionelle Ausrichtung auf selbst organisierte und kompetenzbasierte Lernkonzepte die Grundsatzfrage, inwieweit innovative Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen überhaupt in die Rahmenbedingungen der Institution mit ihrem Auftrag einzupassen wären. „Das Rehazentrum ist einerseits Bildungsort für Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation, andererseits in seinem alltäglichen Betrieb sozialer Brennpunkt. Das Zentrum mit seinen vielfältigen Abteilungen und Diensten erfüllt zunehmend eine Art Auffangfunktion für problematische Entwicklungen aus der Rehabilitationsplanung der Arbeits-, der Sozial- und der Justizverwaltung. Die diesbezügliche Beanspruchung des Systems zwingt im Hinblick auf Veränderungsprozesse zu einem sehr ökonomischen Vorgehen.“ (Behlke u. a. 2001, S. 8). Im Laufe der letzten Jahre war eine zunehmende Heterogenität der Rehabilitanden, die Maßnahmen im Stephanuswerk durchliefen, zu beobachten. Diese Heterogenität bezog sich dabei auf die kognitiven und intellektuellen Voraussetzungen, aber auch auf Persönlichkeitsmerkmale und psychische Belastbarkeit. Um ein möglichst „passgenaues“ Rehabilitations- und Förderangebot zu gewährleisten, kann darauf – so unser Denken, bevor wir uns mit Konzepten kompetenzbasierten und SOL-orientierten Lernkonzepten beschäftigten – nur mit Konzepten der Binnendifferenzierung reagiert werden. In einer Zeit begrenzter Ressourcen war es jedoch kaum möglich, dafür zusätzliches Lehrpersonal einzustellen. Mit der im Rahmen der Studie verstärkten Auseinandersetzung mit SOL entstand dann die Überlegung, vorhandene Ressourcen optimal(er) zu nutzen. Durch selbst organisiertes Lernen sollte es möglich sein, leistungsstärkeren Rehabilitanden zusätzliche Lernangebote zu verschaffen und dadurch Kapazitäten für die Zusatzförderung leistungsschwächerer Menschen zu bekommen. Aus heutiger Sicht ein eher unsinniger Gedanke, weil er dem Paradigma des optimierten Lehrens und der Defizitsicht auf Lernende entspricht und die Fragen kompetenzbasierten Lernens noch gar nicht im Blick hatte.

Aber auch den Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Handlungs-, Methoden- und Sozialkompetenz können die bei uns geförderten Rehabilitanden nur dann genügen, wenn sie sich neben den fachlichen Voraussetzungen auch die Fähigkeit zum selbstständigen Wissenserwerb aneignen. Dabei ergab sich nach unseren bis dahin vorliegenden Erfahrungen häufig ein Konflikt zwischen den Erwartungen der Rehabilitanden und der Forderung nach Selbstständigkeit. Die bisherigen Lernerfahrungen waren zu sehr am „Konsum“ von Lernangeboten orientiert, so dass erste Versuche einer Verweigerung von Lehrkräften, sofort alles zu erklären,

als „schlechter Service“ missdeutet wurde. Bei diesen ersten Schritten zeigte sich bereits, welche Bedeutung die Einbindung von selbst organisierten Lernangeboten in ein transparentes Gesamtkonzept hat bzw. dass uns ein solches Gesamtkonzept fehlte.

Ferner erkannten wir SOL im Sinne der Modernität auch als Wettbewerbsfaktor auf dem Markt der beruflichen Bildung. Ohne die Einbindung zeitgemäßer Konzepte der Berufsbildung wird eine Einrichtung der medizinisch-beruflichen Rehabilitation auf Dauer nicht überleben können – so unsere organisationale Annahme, mit der wir als Argument gegen Widerstände in der Mitarbeiterschaft ins Feld zogen bei denen, die durch die entwickelnde und erprobende Einführung von etwas „Neuem“ vor allem die Mehrbelastung sahen.

In den Diskussionen im Vorfeld und im Rahmen des Projekts wurde deutlich, dass ein solch umfassendes Konzept wie „Selbst organisiertes Lernen“ auch unmittelbare Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen allen Berufsgruppen haben wird. Insofern war eine unserer Anfangsüberlegungen – durchaus verbunden mit Skepsis –, dass mit ProLern der Einstieg in eine weitere Organisationsentwicklungsphase verknüpft sein würde.

Auch in Bezug auf unsere Zielgruppen – so unser damaliger Blick – stellten sich uns eine Reihe von Fragen in Bezug auf Selbstorganisation und Selbststeuerung im Lernen. Skeptisch betrachteten wir die Voraussetzungen für SOL bei unseren Teilnehmern mit ihren Einschränkungen, an die es anzuknüpfen und die es weiterzuentwickeln galt. Blieb die Frage, ob überhaupt Voraussetzungen gegeben waren und inwieweit es behinderungsbedingte Einschränkungen gab, die es den Lernenden erschweren oder sogar unmöglich machen, sich auf SOL einzulassen.

Mit der Teilnahme an ProLern haben wir uns – bei allen Unsicherheiten – dazu entschieden, ein Experiment zu wagen. Aufbauend auf unserem vorhandenen integrativen Ansatz zur Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz im Rahmen des Schlüsselqualifikationsmodells wollten wir künftig durch eine umfassende Individualisierung von Lernprozessen durch Einzelberatung und Gruppentraining auf der Grundlage von Förderplänen, Zielvereinbarungen und weiteren für uns anschlussfähigen Verfahren dem Änderungsbedarf beruflicher Erwachsenenbildung Rechnung tragen. Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept von Kemper/Klein (1998) im Rahmen des bei der Studiererstellung etablierten SeGeL-Cafés – ein zeitgleich und örtlich festgelegter Rahmen eines strukturierten Austauschs zum selbst gesteuerten Lernen aller involvierten Mitarbeiter – und erste Schritte seiner Anpassung und Umsetzung waren dabei unser kognitiver Zugang. Vor dem Hintergrund unserer Ausgangsüberlegungen und -bedenken starteten wir mit der festen Annahme: Selbst organisiertes Lernen setzt sich im institutionellen Kontext eines Reha-Zentrums in professioneller Lernberatung um; diese gilt es für uns zu

entwickeln. Ziel unseres ProLern-Projekts war und ist insbesondere, hier einen langfristigen Entwicklungsprozess auszulösen und abzusichern, der die Lernkultur des Rehabilitationszentrums im Hinblick auf neue Erfordernisse weiterentwickelt. „Dieser Veränderungsprozess beinhaltet in der zu entwickelnden Lernberatungskonzeption die Ebene der Rehabilitanden, die Ebene der Lernberater sowie die Ebene der Institution mit ihrer Einbindung in die Strukturen der medizinisch-beruflichen Rehabilitation.“ (Behlke u. a. 2001, S. 7-8)

3.1.2 Unser ProLern-Prozess – Zugänge zur Lernberatung

Unseren Prozess zeichnen wir vorrangig aus unserer Perspektive als Gestalter und auf der Grundlage der von uns im Prozess erstellten Dokumente sowie der Protokolle der wissenschaftlichen Begleitung (ProLern-Verbund-Arbeitstreffen, Vor-Ort-Workshop-Protokolle usw.) nach. Da wir jedoch in enger Kooperation mit unseren Kollegen aus der Berufsvorbereitung standen und frühzeitig dafür Sorge getragen haben, dass diese selbst ihre Entwicklungsarbeiten und Reflexionen verschriftlichen, und nicht zuletzt dadurch, dass wir von Anfang an unsere pädagogischen Mitarbeiter in Verbundaktivitäten eingebunden haben, ist es uns möglich, zu sagen, dass mehr als nur unsere Perspektive in diese Prozesscharakterisierung eingeflossen sind.

3.1.2.1 Mottos

Als die Arbeit als Gestaltungsprojekt begann, im Januar 2002, brachten wir als „Sicherheit“ drei Aspekte in den spannenden ProLern-Auftaktworkshop mit:

- Wir hatten uns, basierend auf der Arbeit im SeGeL-Café mit Lern- und Lernberatungskonzeptionen auseinandergesetzt und unser „Konzept“ aufgeschrieben.
- Wir hatten eine Reihe von Methoden, für deren Weiterentwicklung und Erprobung wir uns entschieden hatten (in enger Anlehnung an Kemper/Klein 1998).
- Wir hatten ungefähr begriffen, dass es um mehr als ein Beratungskonzept geht, dass Lernberatung umfassender betrachtet werden muss (Lernende, Lernberater, Organisation und Konzept).

Beim Auftaktworkshop in Soest war eine Aufgabe, unser Gestaltungsprojekt unter ein Motto zu stellen. Unsere Mottos – wir waren zu Dritt – machten deutlich: Wir waren entschlossen, möglichst schnell ein doch schon weit gediehenes eigenes Konzept, zu dem bereits Umsetzungsversuche stattgefunden hatten, unter Einsatz vieler neuer Methoden, Instrumente und Verfahren zu verabschieden und zu im-

plementieren, unseren Kunden ein „besseres“ Lernen zu ermöglichen und dabei auch unsere Zukunftsfähigkeit als Bildungseinrichtung zu sichern:

„Unsere Mottos 2002:

- Von der Insel zum Festland – Wir wollen Segel implementieren!*
- Aus dem Reha-Zentrum in die lernende (Leistungs-)Gesellschaft – Wir wollen Anschluss an den erforderlichen Wandel, an Modernisierung!*
- Von der Fremdbestimmung zur Selbstverantwortung – Wir wollen SOL – auch für die Mitarbeiter!“*

Die im Rahmen der Studie bei Kemper/Klein (1998) kennen gelernten Kernelemente von Lernberatung brauchten nun nur noch von unseren Rehas angenommen zu werden. Und im Team mussten wir lernen, die Kernelemente „richtig“ einzusetzen, d. h. einen kompetenten Umgang damit zu lernen und sie organisatorisch zu verankern. Wir mussten noch unsere Projektstruktur konkreter entwickeln, ein Verfahren externer Beratung (für unsere Mitarbeiter) finden, die Arbeitsfähigkeit unserer durch Vorarbeiten bereits bestehenden Arbeitsgruppen erhalten und möglichst bald an der Akzeptanz unseres organisationalen Umfeldes arbeiten.

Doch es sollte anders kommen. Wer meint, das Lehren und Arbeiten im Sinne einer neuen Lernkultur und angestoßen durch eine neue pädagogische Konzeption erschlosse sich einfach so, der irrt.

3.1.2.2 Was taten wir wann und warum?

Wenn wir in die erste Phase unserer ProLern-Gestaltungszeit zurückblicken, so ist sie zu beschreiben als

- das Ringen um eine Projektstruktur und ein Projektmanagement angesichts des Erscheinens von immer mehr und neuen Fragen in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung unserer Lernberatungskonzeption,
- die Versuche, durch weiteres Recherchieren und Lesen und durch externen Support mehr Sicherheit für das zu erlangen, was wir umsetzen, erproben wollten,
- das Gestalten einer Arbeitsfähigkeit auf Verbundebene, die auch Nutzen für uns als Teilprojekt haben sollte.

In Bezug auf unsere anfängliche Projektstruktur zeigte sich, dass die Fülle der uns wichtig erscheinenden Fragen, zu denen wir Antworten finden wollten und die verschiedenen Ebenen (inhaltlicher und organisationaler Art), die wir gleichzeitig angehen wollten, aus arbeitstechnischen Gesichtspunkten heraus in eine Rangfolge gebracht werden mussten. Es war eine unserer ersten Herausforderungen, genauer wahrzunehmen, wo Anschlüsse auf personaler, inhaltlicher und organi-

sationaler Ebene an die Zeit der Studienerstellung gesichert werden mussten und welche neuen Fragestellungen und Aufgaben in der Einstiegssituation mit angegangen werden sollten. Weiterführen wollten wir die bereits eingerichteten Arbeitsgruppen, die sich arbeitsteilig mit Kernelementen von Lernberatung beschäftigten. Es galt also, in Verbindung mit diesen Arbeitsgruppen Erprobungsfelder auszuwählen und erste Umsetzungsschritte zu gehen. Parallel dazu schien es uns wichtig, durch externen Support die eigene Kompetenzentwicklung resp. die der Arbeitsgruppenmitglieder sicherzustellen und durch externe Beratungsangebote die Entwicklungsinvestitionen der pädagogischen Mitarbeiter zu würdigen und zu belohnen. Bedarfs- und interessenorientiert luden wir zum Beispiel einen Vertreter vom Team der wissenschaftlichen Begleitung ein, der uns mit Blick auf selbst organisiertes fachliches Lernen Einblicke in die multimediale interaktive Leittextqualifizierung durch praktische Erfahrungen ermöglichte. Damit war auch die Signalwirkung verbunden, dass bedarfs- und interessenorientierter Support ermöglicht wird. Getragen von unserer wissenschaftlichen Begleitung wurde in einem nächsten Schritt eine Beratungsreihe angesetzt, die von einem ortsnahen Kollegen in Workshops umgesetzt wurde.

Hier begann für uns eine Phase der Irritation in mehrfacher Hinsicht, die sich im Rückblick jedoch als ausgesprochen lernwirksam für uns als Isny-ProLern-Team erwiesen hat. In drei eintägigen Workshops wurde – angestoßen durch den externen Berater – unser Lernberatungs-Unterfangen mehr als kritisch hinterfragt, und wir wurden von ihm mit unserem Lernberatungsverständnis konfrontiert – so weit wir eines hatten. Wir waren aber erst auf dem Wege dahin, und die Reichweite von Lernberatung als Konzeption war uns noch ziemlich unklar. Wir sahen uns konfrontiert mit dem Lernberatungsverständnis unseres Beraters, das aus heutiger Perspektive eine Reduzierung von Lernberatung auf das Lernberatungsgespräch als Problemgespräch war und den konzeptionellen Anspruch, ein trukturgebender Rahmen auch für das fachliche Lernen zu sein, nicht umfasste. Dazu ein Blick in die protokollarischen Kommentare unseres Beraters:

„Wenn Rehabilitanden Probleme mit dem Verständnis des Sinns von Texten oder Schwierigkeiten beim Lesen von Tabellen haben, ausgiebig Gelerntes nicht auf neue, aber strukturell ähnliche Aufgaben übertragen können, ist es zunächst naheliegend, den Grund dafür in hemmenden oder falschen Herangehensweisen beim Lernen zu suchen. (...) In solchen Fällen scheint es sinnvoll, die Rehabilitanden durch Beratung dazu zu bringen, dass sie Lernstörungen erkennen und abbauen und geeignete Lernstrategien entwickeln. (...) Die Schwierigkeit bei diesem Vorgehen ist jedoch, dass die Rehabilitanden sich dabei mit Prozessen befassen müssen, die sie gar nicht bewusst steuern können. Lernen ergibt sich ja nicht einfach durch eine Abfolge vorgegebener Schritte, sondern erfolgt im Wesentlichen spontan. (...) Wir können daher nicht genau sagen, wie wir zur Lösung einer Frage kommen und wie uns der Lösungsweg im Gedächtnis bleibt. Es

scheint daher nicht zu erwarten zu sein, dass ‚Lernberatungen‘ die Ergebnisse von Lernbemühungen verbessern können. Vielmehr ist es wahrscheinlich, dass die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf den Prozess des Lernens diesen selber stört und dadurch eher eine deutliche Verschlechterung der Ergebnisse eintritt. (...) Die Lösung solcher Lernschwierigkeiten bzw. die Veränderung ungünstiger Lernstile dürfte eher durch Anstöße zu verändertem Handeln zu erreichen sein. So hat beispielsweise Maria Montessori (...) eine Umgebung geschaffen, in der diese Kinder Anregungen erhalten, selbstständig sie interessierende Dinge zu ergreifen, zu erkunden, Zusammenhänge zu erkennen, wobei sie ihre Ergebnisse stets auch selbst auf falsch oder richtig prüfen können (...) Desgleichen hat Reuven Feuerstein durch interessante Aufgaben, zu deren Lösung Jugendliche mit erheblichen Lernstörungen forschend-entdeckende Operationen (...) einsetzen mussten, außerordentliche Lernerfolge erzielt. Wesentlich zur Behebung der genannten Probleme erscheint also die Konzentration auf Gegenstände, Inhalte oder Fragen, die den Rehabilitanden wichtig sind, für die sie selber Lösungen haben wollen. In solchen Fällen lässt sich auch das selbstständige Erkunden und Forschen besser fördern.“

3.1.2.3 Unser Lernberatungs-Selbstverständnis entwickelt sich

Wir als Isny-ProLern-Team waren mit einem Verständnis von Lernberatung konfrontiert, von dem wir, ohne es bereits präzisieren zu können, wussten, dass es nicht unseres sein konnte. In der Folge des kollektiven Gefühls, den zitierten Widerspruch zwischen Lernberatung und der stattdessen zu verfolgenden „Ermöglichung eines anderen Lernens“ nicht akzeptieren zu können, schärfte sich unser konzeptionelles Verständnis von Lernberatung als Lernprozessbegleitung. Von besonderer Bedeutung war hier ein Arbeitsgespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung bei uns in Isny, wo wir unserer Irritation Ausdruck verliehen. Im Beratungsgespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung analysierten wir die Workshopsituation und konkretisierten unsere konzeptionellen Überlegungen in zwei wichtige Richtungen:

- um den Aspekt der „Didaktisierung“ von Lernbiographie,
- um den Aspekt des Verhältnisses unserer Lernberatungskonzeption zum fachlichen Lernen, das von einem Mitglied des WIB-Teams in der Vernetzung von orientierender und fachlicher Funktion von Lernberatung konzeptionell beschrieben wurde (Heller 2001).

Dies markiert eine grundlegende Veränderung in unserem bis dahin gewählten Zugang zu Lernberatung: Hatten wir uns bis dahin in der Sicherheit gewogen, dass die Auseinandersetzung mit Kernelementen, mit Methoden, Instrumenten und Verfahren uns zu einer „modernen“ Beratungskonzeption führen würde, zeigte sich jetzt, dass wir uns mit unseren Selbstverständnissen beschäftigen mussten, also

Fragen um unser Lern- und Beratungsverständnis stellen mussten, die Frage, was dem Lernen unserer Teilnehmenden förderlich/hinderlich ist und welchen Beitrag unsere Lernberatung leisten soll, bearbeiten mussten – und dies in Anschlussfähigkeit zu unseren Kompetenzen, die unser bisheriges berufliches Handeln auszeichnete. Diese professionelle Selbstvergewisserung bildete einen veränderten Zugang zum Projektanliegen: Was von unserem bisherigen beruflichen Handeln war dem Lernen förderlich und sollte beibehalten werden? Wie verbindet es sich mit dem Anliegen, zu SOL zu ermutigen und es zuzumuten? Der Effekt für uns – und in der Folge für unsere pädagogischen Mitarbeiter – war ein Mut machender. Es wurde sichtbar, auf welche Kompetenzen, auf welche Unterrichtsgestaltungen, auf welche Methodenvielfalt wir zurückgreifen konnten und nicht zuletzt, wie wertvoll unser professionelles Handwerkszeug ist. Das Neue verlor zunehmend an Bedrohlichkeit – im Team graduell unterschiedlich.

Es schien den anderen Kollegen im ProLern-Verbund ähnlich zu gehen, denn auf dem ersten Arbeitstreffen des Verbundes im Mai in Isny vereinbarten wir als Arbeitspaket, uns im Zusammenhang mit den dort entwickelten Forschungs- und Arbeitsfragen auf inhaltlicher Ebene zunächst Fragen zum pädagogischen Selbstverständnis von Lernberatung und zu handlungsleitenden Prinzipien nachzugehen. In der Konsequenz aus den Workshops und den Selbstverständnisdebatten auf Verbund-Ebene wurden für uns erste wesentliche Erkenntnisse zu Lernberatung als Konzeption zur Förderung von (selbst organisiertem) Lernen – zunächst kognitiv – fassbarer:

- Lernberatung meint nicht das Aufbauen von „Lernstrategien“ jenseits von Gegenstandsbereichen, sondern integriert in das Erschließen von Wissen.
- Selbst organisiertes Lernen wird nicht Ergebnis traditioneller Beratung sein, sondern entfaltet sich im Prozess des Lernens, in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in lernförderlichen Settings. Lernberatung als Konzeption ermöglicht durch entsprechende Settings SOL.
- Anstöße zu verändertem Lernhandeln erfolgen durch neue Lernerfahrungen in neuen Settings.
- Auch wenn Lernen vielfach spontan erfolgt, können Lernschritte, -strategien durch Reflexion ins Bewusstsein gehoben werden.

3.1.2.4 Den Anschluss an unsere professionellen Kompetenzen und organisationalen Bedingungen gestalten

Im Rahmen der weiteren Workshoparbeit mit dem externen Berater entwickelten wir verschiedene Unterrichtsprojekte und erprobten sie in unseren Praxisfeldern. Bezüglich der Projekt- und Leittextmethode verfügten alle Mitarbeiter über langjährige Erfahrung und Kompetenz. Nun jedoch, mit Blick auf SOL und vor dem Hintergrund unserer Selbstverständnisdebatten, stellten sich uns neue Fragen: Wel-

che Potenziale liegen in der Projektmethode im Hinblick auf die Förderung bzw. das Ermöglichen von SOL? Was muss sich ändern im Arbeiten mit diesen Methoden, wenn sie unseren Intentionen von Lernberatung entsprechen sollen? Was uns dabei besonders beschäftigte, wurde in einem Workshop im September 2002 in Isny (moderiert von der WiB) bearbeitet. Hier hatten wir – Bezug nehmend auf unsere Suche nach lernbiographischen Zugängen in unserer Lernberatungspraxis – die Möglichkeit, Selbsterfahrung mit Lernbiographie zu machen, also unserem eigenen Lernen auf die Spur zu gehen und uns mit Prinzipien von Lernberatung auf der Grundlage eines Workshops vertrauter zu machen, der selbst den Prinzipien von Lernberatung unterlag. Dieses Ausprobieren von lernbiographischem, reflexivem Lernen und die Möglichkeit, den dabei erfahrenen Gestaltungsrahmen als Umsetzungsbeispiel von handlungsleitenden Prinzipien zu erleben, setzte für uns Impulse, unser eigenes pädagogisches Handeln unter zum Teil alten – wie zum Beispiel Teilnehmerorientierung als ein Leitprinzip unseres Handelns – aber nun auch neuen didaktischen Prinzipien zu betrachten. Eine wichtige, eher beiläufige Botschaft, war für uns, dass Lernbiographie-Arbeit – ein Wort, das für uns gerade in Anbetracht unserer Zielgruppen eine erhebliche Schwere hatte und hat – auch in leichten, spielerischen Formen erlaubt ist und dass Erinnerungen an schulische Anekdoten u. Ä. auch für Personen, deren Lernerinnerungen eigentlich wenig positiv besetzt sind, zu Lernreflexionen und damit Lernen führen können, die Spaß machen.

Im weiteren Verlauf sollten uns an verschiedenen Stellen noch Aspekte problematischer Anschlussfähigkeit zwischen Lernberatung und unserem Reha-Auftrag einholen. So etwa der Förderplan, ein Instrument, das mit dem Zuwendungsgeber für Reha-Leistungen kontraktiert ist. Wie es gelingen kann, auch solche Instrumente und Verfahren, die ganz anderen Intentionen folgen, als denen, SOL zu ermöglichen, passfähiger zu unserem sich entwickelnden Selbstverständnis zu machen, wird weiter hinten skizziert.

3.1.2.5 Der Blick auf unsere Zielgruppen

„Wer Verantwortung für sein Lernen und seinen Lernprozess übernehmen will/soll, der braucht ein Ziel bzw. braucht Ziele und der braucht ein Bewusstsein über seine lebensbiographisch erworbenen Kompetenzen.“ Dieser Ergebnissatz unserer Selbstverständnisdebatten auf Verbundebene beschäftigte uns in hohem Maße. Er entwickelte sich auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konstruktivismus und mit den Faktoren, die es im Lernen zu steuern gilt (Beweggrund, Ziel, Inhalt, Weg usw.). Unsere Teilnehmenden – und dies deckte sich auch mit den Beobachtungen anderer ProLern-Verbundkollegen – kommen in der Regel mit Beweggründen (eigene oder vielfach auch fremdgesetzte), haben aber Mühe, Interessen zu artikulieren oder eigene Ziele zu finden; dies entspricht auch nicht den Erfahrungen organisierten Lernens, mit denen Lernende zu

uns kommen. Vorrangig Kompetenzen bei unseren Menschen mit behinderungsbedingten Einschränkungen zu sehen und diese zum Ausgangspunkt für unser professionelles Handeln werden zu lassen, entsprach nicht der bisherigen (Defizit-)Orientierung und unserem – wie die wissenschaftliche Begleitung pointierte – caritativen Selbstverständnis. Wieder stellte sich die Frage nach den Grenzen von SOL und dessen Ermöglichung.

Im Rückblick war zu diesem Zeitpunkt unserer Erkenntnisse die Verbundarbeit in hohem Maße wichtig. Dort zeigte sich, dass auch in Bezug auf andere Zielgruppen, z. B. Langzeitarbeitslose, ähnliche Fragen entstanden waren. Gemeinsam standen wir in einem Dilemma: Lernberatung als Konzeption erhob ja gerade für sich den Anspruch, auch so genannten problematischen Zielgruppen Zugänge zu SOL zu ermöglichen. In einer kritischen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass es in unserer Verantwortung liegt, Verfahren zu entwickeln und sie Lernenden anzubieten, mit Hilfe derer sie sich ihrer Kompetenzen reflexiv bewusst werden können, und Wege zu entwickeln, über die Lernenden ermöglicht wird, eigene Ziele zu finden. Hier konturierte sich ein völlig neues Verantwortungsfeld und es entstand eine neue Perspektive auf didaktisches Handeln: die Perspektive, die ausgeht von den zu steuernden Faktoren im Lernen zwischen den Polen „von außen vorgegeben“ und „selbst gestaltbar“. Das Prinzip der Partizipationsorientierung wurde damit gestaltbar. Diese beiden neuen Denkrichtungen veranlassten uns, zum einen konzentriert an dem zu arbeiten, was später das „Zieltraining“ wurde (s. u.). Zum anderen entstand in dieser Phase die Idee, einen gemeinsamen Workshop mit dem Schwester-Projektverbund TAK „Transparenz und Akzeptanz lebensbiographisch erworbener berufsrelevanter Kompetenzen“ zu machen, um ein Lernen von- und miteinander zu praktizieren. Dieser Workshop war aus unserer Sicht ein wichtiger Lernimpuls, weil wir unsere eigenen Verfahren einer konstruktiven kollegialen Kritik aussetzen konnten und neue Verfahren der Kompetenzbilanzierung in Form von Selbsterfahrung kennen lernen konnten. Im Hinblick auf unser Verständnis von unserer Lernberatungskonzeption konkretisierte sich die Relevanz von Kompetenzbilanzierungen auf zwei Ebenen:

1. In Bezug auf SOL und seine Ermöglichung in organisierten Lernkontexten durch die Lernberatungskonzeption geht es primär darum, biographisch reflexive Verfahren eingebettet in Beratungssettings zu praktizieren, die dem Ziel dienen, „lebensbiographisch“ erworbene Kompetenzen ins Bewusstsein der Lernenden zu heben und damit eine zentrale Voraussetzung für SOL herzustellen. Nur wer über dieses Bewusstsein verfügt, weiß, was er warum, wann und wie lernen will. Der Lernende als Nutzer steht in unserem Denken also an erster Stelle.
2. An zweiter Stelle steht für uns jedoch auch der pädagogisch Handelnde. Auch für uns ist es notwendig, den Blick auf die Kompetenzen unserer Teilnehmenden zu schärfen. Unser „caritatives“ Selbstverständnis kann uns hier im Wege stehen,

und unsere Zuschreibung, es mit behinderten Menschen zu tun zu haben, kann den Blick auf Entwicklungspotenziale versperren. Damit haben Verfahren der Kompetenzbilanzierung auch einen Wert für die pädagogisch Tätigen, ihren, in unseren Kontexten nach wie vor wichtigen Blick auf die Beeinträchtigungen, die unsere Teilnehmenden mitbringen und die in das Lernen wirken, zu erweitern und ihre Kompetenzen deutlich sichtbarer werden zu lassen.

Damit waren wir zugleich – in einem neuen Lernschritt – in der Lage, am Beispiel des handlungsleitenden Prinzips der Kompetenzorientierung das Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität in unser Selbstverständnis zu integrieren.

3.1.2.6 Lernberatung als Lernprozessbegleitung und unser professionelles Selbstverständnis

Mit dem steigenden Bewusstsein dessen, was wir mit unserer Lernberatungskonzeption wollen, wie wir es wollen und warum wir es so wollen, begann in unserer Praxis eine Lernphase, die sich durch ein hohes Maß an neuen Entwicklungs-, Erprobungs-, Reflexions- und Evaluierungsaktivitäten auszeichnete – einerseits. Andererseits begann in dieser Phase des wachsenden Wissens darum, wie unsere neue Lernkultur – ein übergreifender Diskussionspunkt auf dem Arbeitstreffen im Februar 2003 – sich gestalten soll, unsere problematische Zeit in der eigenen Organisation. Unsere Entwicklungsdynamik rieb sich massiv mit bürokratischen Entscheidungswegen im Stephanuswerk, mit neuen Anforderungen der pädagogischen Mitarbeiter und der Projektgestalter in Bezug auf die Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Die Erfahrungen praktizierter Lernberatung mit den Lernenden veränderte unsere Vorstellungen in Bezug auf unsere eigene Lern- und Arbeitskultur als Mitarbeiter unserer Organisation. Dazu einen Ausschnitt aus unserem Zwischenbericht:

„Die Teilnehmer reagieren überwiegend wohlwollend, teils mit abwartender Zurückhaltung, teils aber auch mit Ablehnung bzw. Skepsis auf die Veränderungen hin zu einer neuen Lernkultur. Die Umsetzung gelingt u. a. umso besser, je mehr Konsens darüber bei den Mitarbeitern besteht, je „griffiger“ also das zu entwickelnde Konzept wird; analog dazu: je kleinschrittiger bei der Einführung vorgegangen wird. Den Mitarbeitern der Berufsvorbereitung gelingt es zunehmend, die Rolle des Lernberaters zu übernehmen, die Kernelemente von Lernberatung zu berücksichtigen und Konsens hinsichtlich inhaltlicher wie planerischer Umsetzung zu finden.

Gleichwohl erfährt die Motivation Einschränkungen durch bereits länger andauernde ungleich hohe Auslastung bis hin zur Überlastung der Abteilung aufgrund hoher Teilnehmerzahlen zum einen, zum anderen wird seitens der Mitarbeiter auf institutioneller Ebene nicht die Bereitschaft zur Veränderung wahrgenommen,

die aus Sicht der Mitarbeiter notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für die Etablierung einer neuen Lernkultur ist.

In einer Einrichtung wie der unsrigen, in der verschiedene Professionen und Abteilungen mit unterschiedlichen Aufgabenzuschnitten kooperieren (sollen und müssen) finden sich zwangsläufig unterschiedliche ‚Organisationskulturen‘ mit je unterschiedlichem Umgang mit den Außenanforderungen und dem Faktor Zeit. Entsprechend verschieden ist die Bereitschaft und der Druck, innovativ sein zu wollen bzw. zu müssen. Von daher stellt die Etablierung einer neuen Lernkultur sehr hohe Anforderungen an die Gesamtorganisation und damit auch an die Leitung. Das Zusammenwirken von Top-down- und Bottom-up-Strategien kann nur funktionieren, wenn von der Leitung her die Etablierung einer neuen Lernkultur nicht nur akzeptiert wird; sie muss ‚von oben‘ gewollt sein und entsprechend gefördert werden (...) Grenzen zeigt (...) der ‚Spannungsbogen‘ auf, in dem wir uns als Bildungsanbieter bewegen, in Form von Zeitlimits der Maßnahmen, Anforderungsprofilen, die es zu erreichen gilt, Erwartungs- und Kostendruck der Leistungsträger. D. h. der zeitliche und inhaltliche Spielraum erfährt hierdurch Einschränkungen.

Diese Situation wirkt sich jedoch mittlerweile ‚grenzwertig‘ auf die Motivation der Mitarbeiter aus, zusätzliche Arbeitszeit in die Entwicklung eines Lernberatungskonzeptes zu investieren. Gleichwohl ist festzuhalten, dass ein Projekt wie dieses diesbezüglich Impulse setzt. Die Erfolgsmotivation der Abteilung und der dort im Projekt angebundenen Mitarbeiter führt dazu, projektumsetzungshemmende Faktoren konkret zu erfassen, gegenüber der Organisation zu benennen und konkrete Veränderungen vorzuschlagen und zu vertreten. Ein wichtiger Schritt war hier, dass an die Stelle von Lamento oder Resignation ein offensives Vertreten von – letztlich auch der Organisation zu Gute kommenden – Interessen und Bedarfen getreten ist, getragen von dem abteilungsinternen Konsens, das Projekt verantwortlich und qualitativ hochwertig und ergebnisorientiert durchführen zu können. Der Frage der Organisationsentwicklung wird in absehbarer Zukunft mehr Bedeutung beigemessen werden müssen, da die fortschreitende Umsetzung von Lernberatung die Überprüfung adäquater Organisationsstrukturen, gegebenenfalls deren Änderung, erforderlich macht.“ (Behlke/Grube 2002)

Für uns lautete zu diesem Entwicklungszeitpunkt das Lernfeld: konkrete Vorschläge in Verbindung mit Realisierungsmodellen zu unterbreiten. Die von uns identifizierten organisationalen Bedingungen für das Überführen eines Projektmodells in eine Lernkultur, die mit neuen arbeitskulturellen Vorstellungen und neuen Aufgabenzuschnitten sich abzeichnenden Entwicklungsbedarfe auf organisationaler Ebene sollen hier nicht nachgezeichnet werden (vgl. dazu Klein/Reutter 2004 b).

Der Blick auf organisationale Veränderungserfordernisse markierte den Weg zur Konturierung von Lernberatung als Lernprozessbegleitung. Er eröffnete uns

die Sicht, dass unser Lernen selbst im Prozess zu betrachten ist und sich unsere anfänglichen Ziele im Prozess und durch den Blick auf den Prozess als Steuereungskategorie durchaus verändert haben. Dies konkretisierte unser Lernberatungsverständnis in Bezug auf unsere Bildungsarbeit mit den Teilnehmern. Dazu ein Beispiel: Im Austausch um die Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (Experteninterviews mit Lernberatern) wurde uns gespiegelt, dass wir Veränderungen im Lernen unserer Teilnehmer beobachtet haben. Aber waren sie nun alle SOL-Lerner geworden? Beobachtet haben wir, dass mit Hilfe unseres lernberatungsbasierten veränderten Lern-/Lehrsettings Veränderungen im Lernen unserer Teilnehmenden erfolgt waren. Wir hatten Lernprozesse angestoßen, die zu individuell sehr unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Selbstorganisation geführt hatten und wo Lernende auf sehr unterschiedliche Art und Weise Angebote von uns angenommen, abgelehnt, für sich verändert haben. Für uns heißt dies: Mit unserem veränderten Gestaltungsrahmen haben Lernende tatsächlich ihre Prozesse mitverantwortlich gesteuert. Wir können deshalb nicht postulieren, wir hätten das Lernen unserer Teilnehmenden beratend und auf ein vorgegebenes Ziel hin verändert, sondern wir haben Prozesse ermöglicht und unseren Lernenden damit ein Stück mehr Freiraum gegeben, ihre Wege der Kompetenzentwicklung durch Lernen zu suchen, zu finden und zu gestalten. Lernberatung als Lernprozessbegleitung nimmt Abschied von der Vorstellung, aus Lernenden selbst organisierte Lernende zu machen, die einem definitorischen Bild von SOL entsprechen. Unsere Leitfragen, auf die wir uns auch auf Verbundebene einigen konnten, lauten: „Wo liegt der Beitrag organisierter Lernsettings, damit Lernende ihre Lernpotenziale entfalten und weiterentwickeln können? Wie kann es gelingen, dass Lernen (nicht mehr oder auch weniger) als Zumutung, sondern als Bereicherung erfahrbar wird?“ (vgl. Kemper/Klein 1998) Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Für uns als professionell Handelnde in einer Fremdorganisation geht es darum, für eine bestimmte Zeit in der Biographie eines Individuums einen Prozess zu ermöglichen, indem wir Lernende auf dem Weg zu einem für sie selbst besseren Lernen beratend begleiten. Lernen ist für uns also ein nicht endender lebensbegleitender Prozess,

- den das Individuum letztlich nur selbst gehen kann – und immer nur selbst gehen konnte,
- der sich nicht losgelöst von biographischen Lernerfahrungen vollzieht und
- bei dem wir immer nur Lernermöglicher zu einem bestimmten biographischen Zeitraum und Anlass sind.

Unser Beitrag durch Lernberatung ist also die ermöglichungsdidaktische Ausrichtung am Individuum in seiner biographischen Kontinuität (vgl. Klein/Reutter 2003), ist das Anbieten von Freiräumen zur Entfaltung und Weiterentwicklung eigener Lernpotenziale. Das Individuum ist dabei nicht Gegenstand unserer Betrachtung, sondern Subjekt, also aktiv Handelnder und für sein Lernen Verantwortlicher.

3.1.2.7 Arbeiten im Verbund und mit der wissenschaftlichen Begleitung

Es gelang uns auf Verbundebene sehr schnell, vertrauensvoll und mit einem hohen Maß an Erkenntnisgewinn bei den jeweiligen Arbeitstreffen zu arbeiten. Wir fanden selbst einen Zugang zur Lernberatung über das Erleben und Reflektieren unseres eigenen Lernprozesses in der Rolle als Gestalter. Über die wissenschaftliche Begleitung wurden uns unter Berücksichtigung unserer eigenen Anschlussfähigkeit auf dem Hintergrund ihres selbst praktizierten, partizipativen Beratungsansatzes unterschiedliche Zugänge eröffnet und ermöglicht. Es gelang auch auf Verbundebene überzeugend, ein gemeinsames Beratungsverständnis zu entwickeln, die Konturen einer Lernberatungskonzeption zu schärfen und diese in unterschiedliche Handlungskontexte zu transferieren.

Die Implementierung von Lernberatung gelang auch auf Verbundebene authentisch:

- Die Umsetzung von Kernelementen, wie z. B. Projektstagebuch oder die permanente Bereitstellung eines Lernquellenpools u. a. fand stets seinen Raum.
- Auch der Projektprozess im Verbund gestaltete sich prozessorientiert und ergebnisoffen.
- Über Präsentationen bei den Arbeitstreffen wurde der aktuelle Entwicklungsstand der Einzelprojekte dargestellt und gemeinsam – u. a. anhand von Arbeits- und Forschungsfragen – reflektiert und in den Projektprozess rückgekoppelt.
- Die Stimmigkeit zu den Leitprinzipien von Lernberatung spiegelte sich im Bereich der Evaluation im Zugang über die qualitative Forschung wider durch ihre Subjektorientiertheit und Verfahren bzw. Instrumente, die im Arbeitsalltag mit geringem Zeitaufwand entwickelt und umgesetzt werden können.
- Kontakte wurden auch außerhalb von Arbeitstreffen zunehmend genutzt im Sinne gegenseitiger kollegialer Beratung.
- Das individuelle wie auch gemeinsame Festlegen von Schwerpunktthemen auf dem Hintergrund persönlicher, institutioneller oder „verbündlicher“ (Lern-)Interessen war stets möglich.
- Gegenseitige Wertschätzung drückte der Verbund nicht nur in Form einer Lernkultur aus, sondern auch durch seine „Lebenskultur“, die durch die abwechslungsreichen und schön gestalteten Rahmenprogramme bei den Arbeitstreffen an den jeweiligen Standorten deutlich wurde.
- In und durch gemeinsame(n) Workshops mit dem Projektverbund TAK, der sich vorrangig mit Kompetenzbilanzierung befasste, wurde neben wertvollen Ergebnissen und Impulsen die Verbundenheit im gemeinsamen Grundverständnis bzw. der Haltung gegenüber den Zielgruppen deutlich.

- Wertvolle inhaltliche Impulse, vor allem in der Rolle eines „critical friend“, setzte das Projektmanagement des Bereichs LiWE (ABWF e. V./QUEM) bei den jeweiligen Arbeitstreffen. Die stetige Ermutigung, Stolpersteine und Misserfolge zu benennen und als Ergebnis wertzuschätzen, vermittelte Vertrauen in die eigene Experimentierfreudigkeit in der Gestalterrolle.
- Nicht zuletzt und hauptsächlich gebührt Frau Klein als wissenschaftlicher Begleitung an dieser Stelle ein besonderer Dank. Sie lebte „Lernprozessberatung“ mit einem emanzipatorischen und prozessoffenen Ansatz in den Arbeitstreffen und Vor-Ort-Beratungen. Dabei hatte sie stets die unterschiedlichen Ebenen – von der personalen bis zur organisationalen – mit der jeweils adäquaten Gewichtung im Blick. Ohne ihren höchst professionellen, zuverlässigen und bedarfsgerechten Support für die Gestalter wie auch die Institutionen bei den Arbeitstreffen, Treffen an den einzelnen Standorten der Einzelprojekte und über sonstige Kommunikationswege wäre der ProLern-Prozess wohl kaum so erfolgreich verlaufen. Sie ermöglichte erst die Entwicklung hin zu einer Professionalisierung von Lernberatung im Sinne einer Lernprozessbegleitung.

Erreicht haben wir im Wesentlichen als gemeinsame Erfahrung:

- Sicherheit im Verständnis von Lernberatung,
- Erkenntnis und Konsens darin, dass Lernberatung zentral auf dem dafür notwendigen Grundverständnis basiert,
- Erkenntnis und Konsens darin, dass Veränderungen hin zu einer neuen Lernkultur auf allen Ebenen (Lernende, Lehrende, Organisation) stattfinden müssen, wenn die Wirksamkeit von Lernberatung ermöglicht werden soll.

Wir haben gelernt,

- unser gemeinsames Lernen im Verbund prozessorientiert und ergebnisoffen zu begreifen,
- dass die Grundannahmen von Lernberatung für unterschiedliche Lernprozesse in unterschiedlichen institutionellen Kontexten gelten,
- dass für Lernberatung mehr Kompetenzen für professionell Tätige erforderlich sind, als dies die traditionelle Rolle der Lehrenden ausweist,
- dass, wenn der Prozess hin zu einer neuen Lernkultur begonnen ist, eine Umkehr nicht mehr möglich erscheint.

3.1.3 Lernberatung: Prinzipien und ihre Umsetzung

Im Herbst 2003 nahmen wir uns anlässlich eines weiteren Kooperationsworkshops mit TAK vor, unser Konzept von Lernberatung zu verschriftlichen und es einer

„Begutachtung“ durch „critical friends“ unterziehen zu lassen. Alle ProLern- und TAK-Projekte stellten sich dieser Aufgabe. Auf Grundlage der dort erfahrenen Rückmeldungen entstand unsere schriftliche Profil-Fassung, die wir nachfolgend, erweitert um drei kurze Praxisbeispiele, vorstellen.

Lernberatung als Lernprozessbegleitung heißt für uns, an der konzeptionellen Weiterentwicklung zu arbeiten. Es gilt den bereits entwickelten Grad einer neuen Lernkultur unter Einbeziehung des selbst organisierten Lernens in einem immanenten Prozess weiter zu verfolgen und zu optimieren, hin zu einem offenen Lernberatungskonzept, das sich in immer neuen Prozessen konkretisiert. Dabei müssen berücksichtigt werden:

- die spezifischen Einschränkungen der Teilnehmer,
- die Anforderungen der modernen Arbeitswelt,
- die institutionellen Rahmenbedingungen und
- die Qualifikationen der beteiligten Berufsgruppen.

3.1.3.1 Unser Verständnis

„Lernen kann man nur selbst.“ und „Lernen im Gleichschritt ist nicht möglich.“

Wir begegnen den Lernschwierigkeiten und Störungen im Lernprozess mit der Umsetzung eines offenen Lernberatungskonzepts und nutzen dabei die Chancen heterogener Lernergruppen. Dieses Gestaltungsmodell setzt eine andragogische Grundhaltung voraus, der Leitprinzipien zugrunde liegen wie Teilnehmerorientierung, die sich konkretisiert in Verantwortungsteilung, Biographie-, Kompetenz-, Reflexions-, Partizipations- und Lerninteressenorientierung.

Unser Lernberatungskonzept basiert auf der Umsetzung der Kernelemente Lerntagebuch, Lernberatungsgespräch, Lernkonferenz und Lernquellenpool unter Begleitung weiterer Gestaltungselemente wie Binnendifferenzierung, Projektmethode und weiterer aktivierender und Selbstorganisation stützender Instrumente, Methoden und Verfahren usw. Es bedarf Unterrichtssettings im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik.

Lernen ist für uns ein Prozessbegriff, Lernberatung der Orientierungs- und Strukturierungsrahmen, die Leitprinzipien sind unsere Handlungsmaßstäbe und unsere professionellen Prüfkategorien. Dies soll an drei kurzen Beispielen erläutert werden. Das Prinzip der Partizipation, also der Mitgestaltung und Mitsteuerung im Lern-/Lehrprozess durch den Lernenden und durch die Lernenden als Gruppe bemisst sich darin, die zur Organisation des Lern-/Lehrprozesses von uns (als Fremdorganisation mit unserer Verantwortung) angebotenen Haltungen und Umsetzungsverfahren den Lernenden erfahrbar werden zu lassen.

Partizipation am Beispiel Lerntagebuch: Das Lerntagebuch als reflexives Angebot für jeden Lernenden wird mit jeder neuen Teilnehmergruppe zunächst in einer ansprechenden Form entwickelt und zur Erprobung für jeden Lernenden verbindlich gemacht. Die Erfahrung, die wir damit ermöglichen wollen, lautet nicht, dass jeder Lernende dieses Instrument der Selbstreflexion in dieser Weise ab jetzt und für immer nutzen muss. Vielmehr geht es darum, Erfahrung mit subjektiver Reflexion und damit den Versuch, Experte in eigener Lernsache zu sein, zu ermöglichen und eine Akzeptanz für die Relevanz von Reflexion für Lernen zu erwirken. Im Rahmen unserer ersten Evaluationen bezüglich des subjektiv eingeschätzten Nutzens des Lerntagebuchs zeigte sich im Ergebnis, dass nur 35 Prozent unserer Lernenden dieses Instrument verwenden und dies auch in unterschiedlichen „Frequenzen“ und unter Nutzung je individuell ausgewählter Reflexionsfragen. Dies hat uns zunächst in hohem Maße enttäuscht, aber bei genauerem Blick und unter Anlegen unserer Prinzipien erschien es uns nur konsequent, dass nicht für alle Lernenden dieses Instrument die geeignete Reflexionsform darstellt. Dennoch meinen wir, den zentralen Impuls übermittelt zu haben, denn es zeigte sich zugleich, dass Lernende für sich andere Wege der Reflexion gefunden haben, der jenseits von Lerntagebüchern liegt. Bemerkten konnten wir dies in der Art und Weise, wie die kommunikative Aktivität in den Lernkonferenzen sich steigerte. Die Konsequenz für uns war zum einen, nach dem Impulsangebot Lerntagebuch die Entwicklung weiterer Reflexionsfragen und Reflexionsebenen von den Teilnehmenden oder auch – im Rahmen des Lernberatungsgesprächs – mit einzelnen Teilnehmenden zu entwickeln und ihnen den Freiraum zu geben, diese in individueller Weise für sich zu nutzen. Eine weitere Konsequenz war für uns, am Lerntagebuch als „Umsetzungsstandard“ festzuhalten, weil 35 Prozent nach nur ersten Probeläufen ein bestätigendes Ergebnis ist. Eine dritte Konsequenz war für uns, genauer darauf zu achten, was die im Rahmen der Evaluation an uns gerichteten Rückmeldungen waren – d. h. daran zu arbeiten, wie wir die Lerntagebücher optimieren können – und wie sie und andere Reflexionsformen stärker im gesamten didaktischen Setting eingebunden sind. Gezeigt hat sich auch, dass individuelle Reflexion für die meisten unserer Lernenden ein „Sprachrohr“ braucht, z. B. dadurch, dass Aspekte konsequent in den Lernkonferenzen oder in Lernberatungsgesprächen aufgenommen werden bei Kemper/Klein 1998 beschrieben als die vorbereitende Funktion von subjektiver Reflexion für die kollektive Reflexion und daraus resultierende weitere Planung des eigenen und des Gruppenprozesses).

Partizipation am Beispiel Zieltraining: Das in Abschnitt 3.1.3.3 vorgestellte Zieltraining wurde auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem Lerntagebuch von Anfang an nicht nur mit, sondern maßgeblich durch die Lernenden selbst entwickelt. Man mag sich fragen, ob dies eine Aufgabe von Lernenden sein darf. Wir meinen ja, denn wenn Lernen ein Prozess ist, dann müssen Lernende die Möglichkeit erhalten, ihre lernprozesssteuernden und -organisierenden Verfahren für sich selbst zu entwickeln. Was für uns in Bezug auf das Ausmaß der Verantwortungsabgabe an Lernende zunächst ein Unter-Beweis-Stellen von hohem Mut

war, stieß bei den Lernenden, die sich freiwillig bereit erklärt hatten, die reflexiven Zieltrainingsfragen zu entwickeln, offene Türen ein. Auch das Verfahren, mit dem das Zieltraining umgesetzt wird im Lernprozess, nahmen die Lernenden für sich in die Hand. Wir wollen den Entwicklungsprozess des Zieltrainings und den hohen Partizipationsgrad nicht überhöhen, da wir uns immer noch in der Entwicklungsphase begreifen, aber: An diesem Prozess haben alle Beteiligten gelernt. Wir als pädagogisch Tätige haben gelernt, dass es sich lohnt, auf die Kompetenzen und auf die Interessen von Lernenden zu vertrauen, Verantwortung in Bereichen abgeben zu können, die wider unser „Bild von unseren Lernenden“ stehen. Die Gruppe der Lernenden, die dieses Instrument und das Verfahren entwickelt haben, haben einerseits Bestätigung ihrer Kompetenzen erhalten und für sich Kompetenzen entdeckt und entfaltet und sie haben – so meinen wir über das Produkt und seine bisherige Nutzung nachweisen zu können – lernprozessrelevante Kompetenzen entwickelt.

Partizipation am Beispiel Förderplan: Der in Abschnitt 3.1.3.4 skizzierte Förderplan, ein von unserem Zuwendungsgeber verordnetes „Muss“, war im Rahmen unserer konzeptionellen Neuausrichtung auf SOL und Lernberatung nicht mehr glaubwürdig und wir hatten Bedenken, dass es kontraproduktiv wirken würde, wenn wir es in der traditionellen objektorientierten Form weiter so praktizierten. Wenn es als Teil unserer Lern-/Lehrprozessgestaltung bleiben muss, so muss es gleichermaßen unseren Prüfkriterien (Leitprinzipien) standhalten. Wir haben dieses Dilemma zwischen dem Erfüllen von Zuwenderbedarfen (Versicherungsträger) und konzeptioneller Glaubwürdigkeit in einem transparenten und auf Partizipations- und Kompetenzorientierung ausgerichteten Verfahren als kritische Reflexion und Neugestaltung zur Sache unserer Teilnehmer gemacht. Unsere Aufgabe als Team war es, das Gespräch mit dem Zuwendungsgeber zu suchen und seine Bereitschaft zu erwirken, das Instrument Förderplan in diesem vorgeschlagenen Sinne zu optimieren, dass es im und für den Lernprozess nützlich wird. Eine Gruppe von Lernenden hat sich mit dem Instrument und dem Verfahren auseinander gesetzt und dabei selbst durch ein evaluatorisches Verfahren die Prinzipien der Partizipation und der Kompetenzorientierung praktiziert. Mit Hilfe eines Fragebogens, den drei unserer Lernenden entwickelt hatten, wurde der vorliegende Förderplan kritisch hinterfragt und erfuhr Impulse und Veränderungsvorschläge, die so nur von unseren Lernenden selbst kommen konnten.

3.1.3.2 Unsere „Verbindlichkeiten“ zur Umsetzung der Prinzipien von Lernberatung

- Zu Beginn der Maßnahme werden von und mit allen Teilnehmern *Lerntagebücher* jeweils neu entwickelt, um möglichst früh einen hohen Identifikationsgrad mit diesem Instrument zu erreichen. Ebenso wird gleich zu Anfang ein *Zieltraining* durchgeführt, das die Entwicklung von persönlichen Zielen fördern kann. Das weitere Zieltraining wird in den Gruppen methodisch in

Anlehnung an das Modell der kollegialen Beratung bearbeitet, d. h. dass sie eigenverantwortlich einen gemeinsamen Reflexionsprozess zu ihren persönlichen Zielen beginnen, orientiert an Leitfragen.

- *Lernkonferenzen* werden in regelmäßigen Intervallen in allen Gruppen der Berufsvorbereitung durchgeführt.
- *Lernquellenpools* stehen in den einzelnen Lernräumen zur Verfügung, wobei deren Ausgestaltung mit ihrer didaktischen Einbindung noch weiterer Entwicklung bedarf.
- *Lernberatungsgespräche* finden standardisiert einmalig für alle Teilnehmer statt, alle weiteren orientieren sich am individuellen Bedarf des Rehabilitanden, überwiegend nach dem Modell der lösungsorientierten Beratung. Auch hier gilt es weiterhin noch Fragen zu klären, wie z. B. Konsens über weitere Standards, wer formuliert den Bedarf etc.

Chancen von Lernberatung als Lernprozessbegleitung sehen wir in:

- der stärkeren Individualisierung von Lernprozessen,
- der Förderung von Selbstlernkompetenz,
- der Verbesserung der Handlungskompetenz,
- einer verbesserten Motivation der Teilnehmer,
- einer höheren Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter,
- einer Modernisierung,
- dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit der Einrichtung.

Grenzen erleben wir bei:

- den Teilnehmern durch kognitive oder behinderungsbedingte Einschränkungen,
- den Chancen auf dem Arbeitsmarkt,
- den Einflüssen auf vorgegebene Rahmenbedingungen, hervorgerufen durch den begrenzten inhaltlichen wie zeitlichen Spielraum der Maßnahmen oder durch politische Veränderungen,
- den Trends der Leistungsträger zu einer Modularisierung von Lernangeboten und zunehmend wirtschaftlich einengender Rahmenbedingungen, die den Gestaltungsraum und das Grundanliegen von Lernberatung in der Erwachsenenbildung gefährden.

Unsere Erfahrungen belegen:

Die Entwicklung und Umsetzung einer Lernberatungskonzeption führen zu

- einer Belebung des Arbeitsprozesses,
- Synergieeffekten wie z. B. mehr abteilungsübergreifende Kooperationen,

- einem Prozess, „den man sich nicht mehr abgewöhnen kann“,
- einem wachsenden Identifikationsprozess mit dem Lernberatungskonzept und Konsens im begrifflichen Verständnis,
- teils schleppenden Verläufen in der Umsetzung von Kernelementen wie z. B. Lernquellenpool.

Gründe hierfür liegen teils in der komplexen Organisationsstruktur der Institution.

Erfolge konnten wir verzeichnen:

a) Auf Seiten der Teilnehmer

- stellte sich die Lernkonferenz als geeignetes Instrument dar, die gruppenbezogene wie auch individuelle Reflexionsfähigkeit zu fördern und damit den Lernprozess zu optimieren,
- entstand in der eigenen Gestaltung ihres Lernprozesses mehr Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit,
- entwickelte/n sich in der Selbst- und Fremdwahrnehmung die Lernbereitschaft und -kompetenzen,
- verbesserte sich die Einstellung zum Lernen im Sinne einer Realitätsorientierung.

b) Auf Seiten der Mitarbeiter

- wurde die Wahrnehmung bezogen auf die Selbsteinschätzung der Teilnehmer noch differenzierter,
- hat durch experimentelle Überprüfung offener Lernberatungsangebote das Wissen um die Schwierigkeiten dieser Methoden zugenommen; daraus resultiert ein sich abzeichnendes Stufenmodell für den Beratungsprozess,
- entstand ein weiterer Prozess der Professionalisierung als Erwachsenenbildner.

c) Auf Seiten der Institution

- nahmen die Außenorientierungen zu, z. B. bezogen auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Kontakte zu Leistungsträgern,
- konnte die Lernberatung als weiteres Element der Gesamtkonzeption werbewirksam für die Außendarstellung genutzt werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels stellen wir nachfolgend zwei Produktbeispiele von Lernberatung vor: zum einen das von uns entwickelte Zieltraining und zum anderen das zu verändernde Instrument und Verfahren des Förderplans.

3.1.3.3 Das Zieltraining

Im Rahmen unseres ProLern-Projekts wurde, basierend auf den Prinzipien der Teilnehmer-, Kompetenz- und Partizipationsorientierung unter Mitwirkung von Rehabilitanden ein Unterstützungsangebot für das Aufsuchen und Realisieren von „Persönlichen Zielen“ (Brunstein/Maier 1996) im Verlauf von Rehabilitationsmaßnahmen entwickelt. Die hochkomplexe Wechselwirkung von Motivations- und Zielentwicklungen für das Handeln von Menschen ist auch in der medizinisch-beruflichen Rehabilitation von erheblicher Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf. Entsprechende Effekte der Behinderung und Erkrankung wirken auf die Motivationen und Erwartungen der betroffenen Menschen ein (Deck/Kohlmann/Raspe 1998), und führen in Zusammenhang mit häufig vorliegender Langzeitarbeitslosigkeit zu weiteren Einschränkungen (Epping/Klein/Reutter 2001). Im Hinblick auf Umschulungsvorhaben ist damit zu rechnen, dass die Motivation häufig eher unklar oder gering entwickelt ist, die Teilnehmer sich in Gruppen von Desinteressierten und Verweigerern wiederfinden können (Haenschke 1998), sich Prozesse einvernehmlicher Vereinbarung von Rehabilitationszielen schwierig gestalten (Tuschhoff 2002) oder sich auf Grund ausgeprägter Abhängigkeit ein Anpassungsverhalten im Sinne sozialer Erwünschtheit entwickelt. Für die angestrebte umfassende Individualisierung von Lernprozessen in offenen Lernberatungskonzepten kann ein unterstützendes Angebot insbesondere für die Auseinandersetzung mit Zielen und Motivationsproblemen nach Misserfolg (Brunstein 1995) hilfreich sein.

Das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung hat in Bezug auf das Verständnis von Lernmotivation und persönlichen Zielen im Projekt ProLern eine zentrale Rolle gespielt. Der hier beschriebene Versuch einer motivationalen Unterstützung für Menschen „in der Krise“ hält die Nähe zu diesem Leitprinzip, das auch als „Paradigma der Intersubjektivität“ (Aschenbach 1994) bezeichnet werden kann.

Langzeitarbeitslose Menschen, die möglicherweise zusätzlich behindert oder krank sind oder sich als Emigranten in einer neuen Kultur zurechtfinden müssen, werden zunächst verwaltet, behandelt, unterwiesen, beurteilt oder beforscht. Die Leitprinzipien unserer Lernberatung verstehen den Menschen aber als Subjekt. Also gilt es, in diesem Selbstverständnis aus der Vielzahl vorhandener Motivationsansätze einen dafür geeigneten Entwurf herauszuarbeiten. Das von uns bevorzugte SOK-Modell von Baltes/Baltes (1989) – zunächst für die Arbeit mit alten Menschen entworfen – wird von seinen Autoren als Metatheorie bezeichnet (vgl. Baltes u. a. 1999) „Das Modell ist universalistisch angelegt, schließt aber auch phänotypische Variationen aufgrund individueller und gesellschaftlicher Merkmale ein.“ (Baltes/Baltes 1989, S. 84). Es ermöglicht dem handelnden Menschen – auf der Grundlage der Handlungstheorie – die Selektion seiner Ziele (S), den Erwerb, die Verfeinerung und den Einsatz von Ressourcen für das Erreichen einer Optimierung (O)

hinsichtlich seines Funktionsniveaus und die infolge eingetretener Verluste notwendige Kompensation (K), den Einsatz kompensatorisch eingesetzter Ressourcen. Das weiterhin im Entwicklungsprozess begriffene „Zieltraining“ integriert unter motivationalen und volitionalen Gesichtspunkten die Förderung autonomer Zielfindung und -realisierung durch das SOK-Modell von Baltes mit dem Aufbau von Selbstlern-Management-Kompetenz. (Kemper/Klein 1998)

Praktische Durchführung des Zieltrainings

Die Gestaltung des Trainings erfolgt durch die Teilnehmer selbst anhand einer schriftlichen Strukturhilfe zum Ablauf in frei gewählten Kleingruppen oder in Einzelarbeit. Dabei wird berücksichtigt, dass sich gruppensdynamische Prozesse auf das Training auswirken können. Viel Raum soll dabei der Kommunikation der Teilnehmer untereinander eingeräumt werden im Sinne eines kommunikativen Handelns (Klippert 1995). Zur Förderung der beschriebenen intrinsischen Motivation werden Außeneinflüsse der Einrichtung auf ein Mindestmaß reduziert. Mitarbeiter der Institution wirken nur bei der Planung, nicht bei der Durchführung mit. Die Teilnehmer erhalten „Regeln/Hilfsmittel zur gegenseitigen Beratung“, als Anregung für einen strukturierten Ablauf. Dabei werden „Rollen“ vergeben wie „Gastgeber“, „Chairperson“ oder „Zeitwächter“. Die Teilnahme am Zieltraining ist freiwillig. Auch der Ablauf bleibt den Teilnehmern überlassen. So können z. B. der gesamte Leitfaden durchgearbeitet werden oder aktuelle einzelne Aspekte zum Thema werden. Die Diskussion der jeweiligen Ergebnisse verbleibt geschützt im „exklusiven“ Rahmen der gewählten Ablaufform. Ebenso sind diesbezügliche persönliche Unterlagen fremdem Einblick entzogen. Zur Evaluation wird um anonyme Rückmeldung zur Effizienz des Trainings gebeten. Das Training findet pro Kurs derzeit regelmäßig im Abstand von sechs Wochen statt und ist in den Ablauf des Programms eingebettet.

Erste Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse bestätigen durchgehend die Bedeutung, eine Strukturierung individueller Zielfindung als Bestandteil von Lernberatung anzubieten, denn die bislang vorliegenden Ergebnisse machen die erheblichen Schwierigkeiten vieler Rehabilitanden sichtbar, für sich realitätsorientierte persönliche Ziele zu formulieren und praktisch anzustreben. Das Zieltraining kann also möglicherweise gerade dadurch einen integralen Bestandteil der zu entwickelnden Lernberatung darstellen. Unklar bleibt derzeit, weshalb sich viele Rehabilitanden offensichtlich im SOK-Fragebogen hinsichtlich der Zielgerichtetheit ihres Verhaltens überschätzen. Möglicherweise kommt es hier häufig zu Fehlattritionen oder der Fragebogen wird aus „Sicherheitsgründen“ und als Effekt der erheblichen sozialen Abhängigkeit im Sinne einer sozialen Erwünschtheit ausgefüllt. Auch zwischen einzelnen Kursen bestehen Unterschiede. So gibt interessanterweise ein Lehrgang für psychisch erkrankte Rehabilitanden mit einem erheblichen Anteil von Schulab-

brechern des Gymnasiums eine deutlich realistischere Zielproblematik wieder als Rehabilitanden mit anderen Bildungsabschlüssen. Im anonymen Rückmeldebogen erhält der selbst gestaltete Verlauf des Trainings die schlechtesten Bewertungen. Recht gute Bewertungen sind für die Zunahme der Zielabklärung und die Zielerreichung feststellen. Das Wohlfühlen in der Gruppe erhält die besten Ergebnisse. In der Auswahl nachfolgender Themen wird immer wieder die Sinnfrage deutlich. Das Training wird oft als fremd, neu und verwirrend aufgefasst.

In der Logik der Ermöglichung von selbst organisiertem Lernen liegt die Bedeutung individueller Ziele. Individuelle Ziele zu ermitteln fällt vielen unserer Rehabilitanden schwer. Unsere Lernberatungspraxis muss deshalb einen Gestaltungsrahmen anbieten, der es den Teilnehmern ermöglicht, zur Strukturierung und Organisation ihres Lernens in der beruflichen Rehabilitation ihre Ziele zu finden. Das Zieltraining als unser diesbezügliches „Experiment“ leidet bislang unter organisatorischen Mängeln, an denen wir arbeiten müssen. In den Reha-Teams muss die Durchführung nach Ort, Zeit und Verantwortung deutlich besser organisiert werden, um einen kontinuierlichen Verlauf zu gewährleisten. Einzelne Rehabilitanden sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Zielproblematik auch in Lernberatungsgesprächen zu vertiefen oder die Sinnhaftigkeit des Anliegens dort zu diskutieren. Unklar bleibt, inwieweit Rehabilitanden mit Schädel-Hirn-Verletzungen oder ausgeprägten psychischen Störungen vom Training profitieren können. Einschränkungen der Merkfähigkeit, der Konzentration und des Gedächtnisses können die Teilnahme am Training erschweren. Auch hier könnten Lernberatungsgespräche voraussichtlich fördern und ermutigen. Insbesondere die positiven Rückmeldungen zur Zielabklärung lassen es sinnvoll erscheinen, das Zieltraining gemeinsam mit den Kernelementen der Lernberatung als Förderangebot weiter zu entwickeln und anzuwenden. Als Inhalt des Lerntagebuchs bietet der Leitfaden auch in der Lernkonferenz eine gute Grundlage für die eigenverantwortliche Gestaltung des Lernprozesses in der medizinisch-beruflichen Rehabilitation.

3.1.3.4 Das Instrument Förderplan

Mit der Umstellung der pädagogischen Konzeption einer Einrichtung auf Lernberatung als Lernprozessbegleitung geht es in der Praxis nicht nur darum, neue Gestaltungselemente entsprechend den Prinzipien selbst organisierten Lernens zu entwickeln und zu implementieren. Es geht auch darum, bestehende Instrumente kritisch dahingehend zu überprüfen, inwieweit sie den neuen Intentionen entsprechen oder in Widerspruch dazu stehen. Am Beispiel des Instruments Förderplan wird der Spannungsbogen zwischen den Intentionen und Zielen der Lernberatungskonzeption und von außen gesetzten Rahmenbedingungen deutlich und verweist auf die Notwendigkeiten und Möglichkeiten, Instrumente und Verfahren unter einer teilnehmerorientierten und auf Mitverantwortung im Lernen orientierten Pädagogik zu modifizieren. Den Förderplan als Beispiel auszuwählen, ent-

spricht dem Bedeutungsgehalt dieses Instruments im Handlungsfeld Reha, wo im Projektprozess ProLern bei uns die Brisanz zwischen Anspruch und Realität zu einrichtungswerten Debatten und Entscheidungen führte, die über den Rahmen der für das Projekt ausgewählten Lernberatungs-Modellabteilung hinaus reichte, da es konsequenterweise zu organisationalen Veränderungen führen musste.

Entstehung des Förderplans

Der Förderplan wurde 1998 entwickelt, um die ursprünglichen berufspädagogischen Berichte abzulösen, die hinsichtlich ihrer inhaltlichen Struktur wie auch ihres Layouts nicht mehr zeitgemäß erschienen. Leistungsträger wünschten sich mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Maßnahmen. Man versprach sich neben einer übersichtlicheren Lesbarkeit eine verbesserte Aussagekraft, eine Vereinheitlichung des Kriterienkatalogs und mit einer verbindlichen Handhabung die Basis für die darauffolgende Teilbeschreibung eines Kernprozesses im Qualitätsmanagement. Darüber hinaus lag der Fokus auf einer ganzheitlichen Sichtweise des rehabilitativen Ansatzes. Unter anderem mit diesem Instrument entspricht die Einrichtung den 98 formulierten Anforderungen der Bundesanstalt für Arbeit an Bildungsträger der Phase II (medizinische, berufliche und schulische Leistungsangebote) in Form eines individuellen Rehabilitationsplanes in Abstimmung mit dem Rehaträger.

Die Ausgestaltung basierte auf dem von Mertens 1974 entworfenen Schlüsselqualifikationsansatzes, vor allem auf der Ebene beobachtbaren Verhaltens im Lernprozess im Sinne einer Handlungsorientierung: ein Modell als Reaktion auf die zunehmende Schwierigkeit einer Prognose künftiger Qualifikationsprofile aufgrund ökonomischen und damit auch bildungspolitischen Strukturwandels. Ebenso bot die bereits bestehende Rahmenvereinbarung zum Förderplan zwischen den Vertragspartnern Verband Berufsförderungswerke (Phase III mit ihrem berufsfördernden Leistungsangeboten) und den Leistungsträgern rehabilitativer Maßnahmen eine Orientierung. Diese Rahmenvereinbarung (Qualitätsgrundsätze) beinhaltet einen individuellen Förder- und Integrationsplan in Form einer Zielvereinbarung.

Ein Novum stellte der Förderplan insbesondere im Sinne der Teilnehmerorientierung dar. Erstmals erhielt der Teilnehmer unmittelbar Einsicht in das Dokument (ohne explizites Einverständnis des Leistungsträgers) und ein Duplikat dessen, zumal dieses Dokument auch eine Rechtsgrundlage im Sinne der Sozialgesetzgebung darstellt.

An der Entwicklung waren ausschließlich Mitarbeiter der Einrichtung verschiedener Professionen beteiligt, um auch hier dem an den Maßnahmen beteiligten interdisziplinären Team und dem Gedanken einer ganzheitlichen Rehabilitation Rechnung zu tragen.

Das Instrument

Der Förderplan erfasst neben den Stammdaten des jeweiligen Teilnehmers und der Nennung des Leistungsträgers die Einschätzung des berufspädagogischen Bereichs zur Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bei stationärer Teilnahme werden außerdem Aussagen zur alltagspraktischen Kompetenz festgehalten. Eine psychologische Diagnostik hinsichtlich personaler Lernvoraussetzungen, die bereits nach Aktenlage vorliegt oder zu Beginn der Maßnahme erhoben wird, ergänzt das Dokument. Dokumentiert werden ebenso notwendige Hilfsmittel, therapeutische bzw. unterstützende Maßnahmen, Abwesenheitszeiten und disziplinarische Maßnahmen. Einen wesentlichen Bestandteil, deshalb auch ganz vorne platziert, stellt die Zielvereinbarung dar, in der die Förderziele den Kompetenzfeldern gemäß zugeordnet und konkret benannt werden. Die Einschätzungsnorm bezieht sich auf § 48 BBiG, da der überwiegende Teil der zu fördernden Klientel unserer Institution in berufsbildende Maßnahmen unterhalb des Kammerniveaus (§ 25 BBiG) mündet.

Handhabung

Der Förderplan wird gemäß Festlegung im Qualitätshandbuch nach circa fünf Wochen erstmals im interdisziplinären Team erstellt und zeitnah mit dem betreffenden Teilnehmer besprochen. Verantwortlich für die Dokumentation im haus-eigenen Netzprogramm unter Einhaltung des Datenschutzes ist die zuständige Bezugslehrkraft wie der zuständige Sozialdienstmitarbeiter. Dies gilt auch für die Durchführung des Förderplangesprächs mit dem Rehabilitanden. Die zeitliche Intervallfrequenz und damit auch die Informationspflicht gegenüber dem Leistungsträger wird durch die Art der Maßnahme definiert.

Im Förderplangespräch erhält der Teilnehmer zunächst eine Rückmeldung von berufspädagogischer Seite, ergänzend dazu die Einschätzung der alltagspraktischen Kompetenz aus Sicht des Sozialdienstmitarbeiters bzw. des Internatsbetreuers. Eine erwünschte dialogische Ausrichtung des Gesprächs wird vor allem in der Zielvereinbarung deutlich, deren Inhalte erst während des Gesprächs gemeinsam festgelegt werden. Die Verortung auf der Vorderseite betont die Gewichtung der Förderziele. Erklärt sich der Rehabilitand mit dem Inhalt einverstanden, wird dies durch die Unterschriften der Gesprächspartner dokumentiert und in Originalfassung an den Auftraggeber weitergeleitet. Für den Teilnehmer besteht keine Unterschriftspflicht, es bedarf jedoch bei Verweigerung einer schriftlichen Begründung. Der Teilnehmer erhält ein Duplikat.

Erfahrungen

Institutionelle Ebene: Zunächst ist zu bemerken, dass der Förderplan eine deutliche Verbesserung gegenüber dem bis dahin gültigen Berichtswesen darstellte, zum

einen in Form eines standardisierten Rückmeldegesprächs hinsichtlich Diagnostik und Lernprozess und einer gemeinsamen Zielvereinbarung, zum anderen in der Einsichtnahme und Aushändigung des Dokuments an den Teilnehmer. Bis dato oblag die Maßnahmedokumentation der Abteilungsleitung. Mit Einführung des Förderplans erfolgte die Einschätzung unmittelbar von dem zuständigen Mitarbeiter, der mit dem Rehabilitanden im Unterricht arbeitete. Für die Mitarbeiter war es teils ein mühsamer Entwicklungsprozess, nach den vorgegebenen Kriterien Kompetenzen einzuschätzen, textlich zu beschreiben und in Relation zu einer Bezugsgröße zu definieren. Dem Grundproblem der Subjektivität bei Leistungseinschätzungen begegnet man außer in der Fachkompetenz mit kollektiver Beurteilung, die dann zusätzlich durch die psychologische Diagnostik gegebenenfalls ein Korrektiv oder Bestätigung erfährt. Faktoren wie Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, aber auch eventuell behinderungsbedingte Einschränkungen können die Verhaltensbeobachtung und Leistungseinschätzung noch erschweren. Auch die Terminologie lässt Interpretationen zu, da die Kriterien nicht unmittelbar textlich hinterlegt sind.

Ebene der Zielgruppe: Für den Teilnehmer bedeutet der Förderplan eine umfassende Rückmeldung zu seinem aktuellen Kenntnisstand, beobachtbaren Lern- und Arbeitsverhalten und seiner Sozialkompetenz, wie sie im Gruppenkontext und im institutionellen Rahmen wirksam wird. Transparenz hinsichtlich Fremdeinschätzung wird damit weitestgehend gewährleistet. Spätestens bei der Zielvereinbarung wird Verantwortungsteilung verbindlich hergestellt. Akzeptanzprobleme treten vorwiegend dann auf, wenn Selbst- und Fremdeinschätzung nur wenig übereinstimmen. Diese Auffälligkeit liegt zum Teil in behinderungsbedingten Einschränkungen begründet, wie sie teils bei neurologischen oder psychischen Erkrankungen bzw. Störungen beobachtet werden können.

Ebene der Leistungsträger: Sofern Rückmeldungen vorliegen, wurde dieses Instrument seitens der Leistungsträger ausschließlich positiv bewertet. Hervorgehoben wird vor allem die Übersichtlichkeit, die differenzierte Aussagekraft und die klare Benennung der Förderziele, die jeweils neu mit dem Teilnehmer vereinbart werden. Ebenso dient es dem Auftraggeber als Evaluationsinstrument, das sehr transparent individuelle Lernprozesse und Entwicklungen deutlich und langfristig nachvollziehbar macht.

Der Förderplan unter dem Blickwinkel von Lernberatung

Der Förderplan ist ein Instrument zur Beschreibung und damit zur Dokumentation des Maßnahmeverlaufs, das vor Projektbeginn und unabhängig davon bereits zum Einsatz kam. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass sich zum einen die Handhabung des Förderplans mit Projektprozess veränderte, zum anderen die Notwen-

digkeit, dieses Instrument vor allem unter dem Fokus Lernberatung kritisch zu überprüfen, dadurch verstärkt wurde. Im Verlauf des Projekts fiel auf, dass sich die Qualität der Förderplangespräche tendenziell insofern änderte, als sich einerseits die Teilnehmer zunehmend mehr äußerten, andererseits die Lehrkräfte ihrerseits mehr in einen Dialog mit den Teilnehmern, aber auch untereinander traten. Gründe hierfür lassen sich in der veränderten professionellen Rolle der Mitarbeiter wie auch in der Wirksamkeit höherer Partizipationsforderungen bei den Teilnehmern vermuten.

Legt man die Leitprinzipien von Lernberatung zugrunde, so wird am Instrument Förderplan der Spannungsbogen in der Alltagspraxis zwischen andragogischem Anspruch und Auftragsbedingungen auf Geldgeberseite deutlich.

Partizipation: Der Teilnehmer partizipiert im Sinne von Einsichtnahme in das Dokument, kritischem Rückfragen und Stellungnahme. Die Möglichkeit der inhaltlichen Einflussnahme ist gering. Lediglich in der Zielvereinbarung übernimmt der Rehabilitand eine aktive Rolle.

Verantwortungsteilung: Die Verantwortung für dieses Dokument liegt hauptsächlich auf institutioneller Seite. Auch hier wird letztendlich nur die Zielvereinbarung gemeinsam verantwortet. Eine Mitverantwortung im Sinne der Rückmeldung für den Leistungsträger trägt jedoch der Teilnehmer. Er ist zwar nicht verpflichtet, mit dem Inhalt einverstanden zu sein und dies mit seiner Unterschrift zu dokumentieren, aber im Falle der Unterschriftsverweigerung muss dies von ihm dem Auftraggeber gegenüber schriftlich begründet werden.

Biographieorientierung: Einen Einbezug der Biographie des jeweiligen Teilnehmers sieht das Instrument Förderplan nicht vor. Es dient in erster Linie der Information über den aktuellen Stand und Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Lernprozesses. Auch im Förderplangespräch wird die Biographie allerhöchstens in einer Randbemerkung gestreift, hauptsächlich dann, wenn die erhobenen Daten der psychologischen Diagnostik kommentiert werden.

Kompetenzorientierung: Lernberatung versteht unter Kompetenzorientierung die Nennung der Kompetenzen, über die der Teilnehmer im positiven Sinne verfügt (Ressourcenorientierung). Dies weicht graduell im Förderplan ab, welcher zwar eine eindeutige Kompetenzorientierung bei entsprechender Terminologie ausweist – die Kriterien sind jedoch nicht am Individuum ausgerichtet, sondern werden im vorgegebenen Rahmen individuell eingeschätzt. Dies führt zwangsläufig zu einer Beschreibung der Defizite, die jedoch für die Begründung der Maßnahmen bislang unverzichtbar sind.

Reflexionsorientierung: Den bisherigen Maßnahmeverlauf des Teilnehmenden von Seiten des Mitarbeiters zu beschreiben, ist unabdingbar verknüpft mit einer Reflexion darüber. An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass der Reflexionsbegriff im Verständnis von Lernberatung nur mit Blick auf den *eigenen* Lernprozess verwendet wird. Das heißt, dass die bisherige Handhabung des Instruments dieses Leitprinzip nur im Rahmen der Zielvereinbarung standardisiert berücksichtigt. Die Interaktion im Förderplangespräch erfolgt teilweise reflexionsorientiert in unterschiedlicher gradueller Ausprägung in Abhängigkeit der beteiligten Personen.

Orientierung an Lerninteressen: Im Förderplan dokumentiert wird versucht, bei einer weiterführenden Empfehlung im Rahmen der Berufsvorbereitung Lerninteressen zu berücksichtigen. Ebenso finden in der Zielvereinbarung die individuellen Lerninteressen in eingeschränktem Maße ihren Niederschlag. Grenzen bieten hier die berufliche Zielorientierung, der zeitliche Maßnahmerahmen und die Finanzierbarkeit.

Entwicklungspotenziale des Instruments im Sinne von Lernberatung

In der derzeitigen Diskussion wird der Förderplan unter dem Aspekt der Qualitätssicherung erneut überarbeitet. Dabei wird versucht, die Leitprinzipien von Lernberatung so weit als möglich zu berücksichtigen. Der Partizipationsgedanke greift bereits in der Entwicklung eines Fragebogens durch Teilnehmer mit dem Ziel, durch dieses Evaluationsinstrument im Einsatz auf Teilnehmerebene diese wiederum in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen. Ohne den Fokus Lernberatung wäre diese Teilhabe am Veränderungsprozess dieses doch wesentlichen Instruments wohl nicht gewährleistet und damit die ohnehin problematische Identifikation für die Teilnehmer noch mehr erschwert.

Da die Leitprinzipien von Lernberatung möglichst frühzeitig wirksam werden sollen, ist auch zu klären, inwieweit Teilnehmer bereits im Prozess der „Urteilsfindung“, die zukünftig sprachlich eher „Einschätzung“ lauten sollte, miteinbezogen werden können. Gegebenenfalls muss die bisherige Terminologie im Förderplan verändert werden, um für die Teilnehmer nachhaltig verständlich zu bleiben bei gleichbleibender Aussagequalität für den Zuwendungsgeber. Ergänzende Varianten wären ebenfalls ein Schriftfeld für persönliche Statements des Teilnehmers oder anhängig einen Selbsteinschätzungsbogen analog zum Förderplan.

Das Interesse der Leistungsträger liegt sicherlich weiterhin in der Gewährleistung des Informationsgehalts, in der Übersichtlichkeit der Darstellung und nicht in einer Ausweitung des Umfangs.

3.1.4 Ausblick und offene Fragen

Als wir im Stephanuswerk mit unserem ProLern-Projekt begannen, formulierten wir mit Blick auf das Ende als Vorbereitung auf das erste Arbeitstreffen auf Verbundebene einige Erwartungen:

„In zwei Jahren wollen wir nicht,

- dass die Luft raus ist,*
- dass es Segler und Nicht-Segler gibt,*
- dass nur Rehabilitanden so lernen.*

In zwei Jahren wollen wir

- Umsetzung SegeL in der gesamten Reha,*
- vielseitige am Individuum orientierte Lernkultur,*
- Trendsetter in der Phase II,*
- Akzeptanz bei den Trägern der beruflichen Rehabilitation,*
- funktionierende strukturelle und materielle Voraussetzungen,*
- dass alle Kollegen Gestalter sind.“*

Vieles davon haben wir erreicht, aber doch längst nicht alles. Der Projektprozess veränderte und klärte zunehmend die Erreichbarkeit mancher Ziele in dem aus heutiger Sicht doch kurzen Zeitraum von zwei Jahren:

Sich in dieser Zeit verändernde gesellschaftliche bzw. politische Rahmenbedingungen brachten vor allem in jüngster Zeit Belegungseinbußen und damit erheblich eingeschränkte materielle Ressourcen mit sich, die weitere Entwicklungen und Vorhaben wie z. B. ein Lernzentrum u. Ä., erschweren.

Es gilt zum einen, die weitere Implementierung von Lernberatung innerhalb des Stephanuswerkes voranzutreiben, was bislang noch nicht flächendeckend gelungen ist. Zum anderen sind schon aus existenziellen Gründen weitere Vorhaben zur Professionalisierung von Lernberatung, auch bezogen auf andere Handlungsfelder wie z. B. die Fortbildungsstruktur des Trägers im Bereich der Altenhilfe in ihrer Realisierung anzustreben. Dies geschieht auch aus Gründen der Konsolidierung und weiteren Nutzung des bisher Erreichten. Aus aktueller Sicht ist jedoch eine weitere Professionalisierung ohne Fremdmittel nur schwer vorstellbar und nährt sich aus der Hoffnung auf ein Folgeprojekt.

Im Zuge eines internen Umstrukturierungsprozesses steht weiterhin die Frage zur Klärung an, mit welchen personalen Verantwortlichkeiten und Kompetenzen und wie die weitere Implementierung vorangetrieben wird.

Ferner wird uns dazu die Nutzung der Ergebnisse der Arbeitskreise zu den Kernelementen, der Wirksamkeitsüberprüfung von Lernberatung und die Fortführung oder Veränderung dieser Arbeitsstrukturen weiter beschäftigen.

Inhaltlich muss die Gewichtung der Leitprinzipien von Lernberatung weiter im Blick bleiben, so z. B. die Biographieorientierung, die bei unserer Zielgruppe meist negativ besetzt ist und es sehr schnell eines psychotherapeutischen Settings bedarf, das normalerweise außerhalb des professionellen Handlungsrahmens eines Lernberaters mit originär pädagogischem Auftrag liegt.

Es mag dem kritischen Leser aufgefallen sein, dass sowohl in dem Beispiel Zieltraining als auch Förderplan die (Lern-)Ziele didaktisch aufbereitet sind. Hier müssen perspektivisch mit Blick auf das gesamte verbindliche Lern-/Lehrsetting Überlegungen angestellt werden, ob mit den Instrumenten und Verfahren unterschiedliche Zielebenen ins subjektive Bewusstsein gehoben werden sollen, oder ob wir eine sinnvolle Vernetzung dieser beiden Gestaltungselemente anstreben wollen.

Ebenso blieb bislang letztlich ungeklärt – trotz diesbezüglich gemachter Erfahrungen –, inwieweit es behinderungsbedingte Einschränkungen gibt, bei denen der Lernberatungsansatz kontraproduktiv wirksam wird.

Des Weiteren werden wir uns mit der Frage fokussiert befassen müssen, wie es unter erschwerten bis existenziell bedrohlichen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen gelingen kann, Mitarbeiter weiterhin für den zeitlich durchaus intensiven Einsatz bei der Umsetzung von Lernberatung und die verstärkte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess zu motivieren.

Auch die weitere externe Vermarktung wird ein Thema bleiben. Auf die Einladung zu einer erfolgreichen Präsentation der Projekte ProLern und SELBER (ein Projekt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE zum selbst gesteuerten Lernen in Kooperation mit Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen, u. a. dem Stephanuswerk) in Form einer Lernlandschaft erfolgte z. B. von Seiten regionaler Leistungsträger keine Resonanz. Die Gründe hierfür gilt es zu analysieren.

Die Überzeugung, dass eine Lernprozessbegleitung den individuellen Lernprozess im Sinne der Verbesserung der Selbstlernkompetenz nachhaltig unterstützen und fördern kann, dies der gesellschaftlichen Forderung nach der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen entspricht, steht dem Nachweis des wirtschaftlichen Einsatzes von Mitteln im Zusammenhang mit der Vermittlung in den Arbeitsmarkt gegenüber. Aus diesem vermeintlichen Widerspruch einen Begründungszusammenhang für Zuwendungsgeber herzustellen, unterliegt dem weiteren Entwicklungsprozess.

3.2 Entwicklung einer regionalen Struktur für Lernprozessbegleitung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung

Karin Arndt, Heike Krause, Peter Heller

Im Januar 2002 startete in den Nachbarstädten Neubrandenburg und Neustrelitz das Projekt zur „Entwicklung einer regionalen Struktur zur Lernprozessbegleitung in Weiterbildungseinrichtungen“. Beteiligt waren drei in der Region der Mecklenburgischen Seenplatte etablierte Träger beruflicher Weiterbildung: das Institut für Sozialforschung und berufliche Weiterbildung gGmbH Neustrelitz (im Weiteren ISBW), die Technische Fortbildungsakademie Neubrandenburg GmbH (im Weiteren TFA) sowie die Volkshochschule Neubrandenburg (im Weiteren VHS).

Die Idee zu einer gemeinsamen Projektbewerbung ergab sich aus übereinstimmenden Sichtweisen zur Situation und zu Perspektiven der Weiterbildungslandschaft der Region. Die drei Träger betrachteten Bildung als einen Faktor regionaler Entwicklung und verfolgten die Absicht, einen Beitrag zum Erhalt von Kompetenzen der strukturschwachen Region zu leisten, zu bündeln und weiterzuentwickeln. Dazu sollte perspektivisch ein regionales Netzwerk aus Weiterbildungsträgern, Unternehmen, Verwaltungsinstitutionen und Vereinen entstehen, das Personen die Möglichkeit eröffnet, eigene Wege des Lernens zu gestalten. Dabei bedienten die drei Einrichtungen signifikant unterschiedliche Themen und Zielgruppen und verfügten daher über differenzierte Vorerfahrungen zur Beratungstätigkeit. Dies entsprach der Intention des Projekts, gleichzeitig auf drei Ebenen wirksam zu sein – auf der individuellen Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, auf der Ebene der Einrichtungen sowie in der Region.

3.2.1 Ausgangslage und Verbundpartner

Das Institut für Sozialforschung und berufliche Weiterbildung gGmbH Neustrelitz (ISBW) organisiert seit 1991 personen- und einrichtungsbezogene berufliche Fort- und Weiterbildungen sowie Forschungs- und Beratungsprojekte in rehabilitationspädagogischen, psychosozialen, psychiatrischen, gerontologischen und pflegerischen Arbeitsfeldern im Gesundheits- und Sozialwesen. Als unabhängige, gemeinnützige und staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung kooperiert das ISBW mit öffentlichen Stellen des Bundes und des Landes Mecklenburg-Vorpommern sowie mit wissenschaftlichen Einrichtungen, Verbänden, Institutionen und Einrichtungen sozialer Dienste. Die Zielstellung des ISBW bei der Konzi-

pierung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten besteht insbesondere darin, neben der Qualifizierung von Fach- und Methodenkompetenz zunehmend der Ausprägung von Selbstlernkompetenz der Lernenden Raum zu geben. Durch geeignete Lehr- und Lernarrangements wie auch Reflexionsangebote soll dieser – für viele Teilnehmer noch ungewohnte Kompetenzentwicklungsprozess – unterstützt werden. Neben den berufsbegleitenden Weiterbildungen ist das ISBW seit Juli 2000 an Projekten zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit beteiligt, in denen oftmals ein Lernberatungsangebot besonders angebracht ist, wenn auf der Ebene der Teilnehmer die persönliche Herausforderung steht, eine spezifische biographische Situation durch berufsorientiertes Lernen produktiv zu bewältigen.

Die TFA ist seit 1991 als Weiterbildungseinrichtung für Personen mit Hoch- oder Fachschulabschluss wirksam. Mit der Ausdehnung ihrer Tätigkeit auf Facharbeiterberufe ist sie inzwischen überregional mit drei Außenstellen in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg aktiv. Als staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung arbeitet sie mit der Bundesagentur für Arbeit, dem Ministerium für Arbeit und Bau des Landes Mecklenburg-Vorpommern sowie mit weiteren öffentlichen Einrichtungen und anderen Bildungsträgern zusammen. Gegenüber ihren Zielgruppen – Personen mit technischen und kaufmännischen Berufsbiographien und mit einer Altersstruktur von ca. 25 bis 60 Jahren – nahm sie seit ihrem Bestehen Beratungsfunktionen vor allem in Form der Eignungsfeststellung für angebotene Kurse sowie als Unterstützung bei der Arbeitsuche wahr. Im Rahmen der bei der TFA bestehenden Übungsfirmen für Teilnehmer mit Hoch- oder Fachschulberufen und für Facharbeiter sowie bei der Vorbereitung eines Fernkurses an der Einrichtung wurden erste Erfahrungen mit der Unterstützung selbst organisierten Lernens gesammelt. Erfahrungen mit dem Coaching von Teilnehmern, das auch Ansätze einer Lernprozessbegleitung enthielt, gibt es in einem seit 1996 bei der TFA bestehenden öffentlich geförderten Projekts für Existenzgründer.

Die Volkshochschule der Stadt Neubrandenburg hält neben den „klassischen“ Angeboten auch Maßnahmen der beruflichen Bildung und zum zweiten Bildungsweg bereit. Dabei geht es u. a. um Formen tätigkeitsintegrierten Lernens, die für arbeitslose jugendliche Teilnehmer Pendant sein können zu der beruflichen Erfahrung von Personen, die die Möglichkeiten des zweiten Bildungsweges berufsbegleitend nutzen. Vorleistungen für ein Lernberatungsangebot waren durch ein Projekt erbracht worden, das Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Phasen der Orientierungssuche Hilfe und Beratung anbot und in freiwillige Tätigkeitszusammenhänge zu vermitteln versuchte, die Selbsterfahrung anregen und somit zur Klärung der eigenen Situation und Perspektive beitragen sollten. In diesem Kontext wurde auch dem sich bemerkbar machenden Beratungsbedarf dieser Lernenden entsprochen: Es wurden Hilfen bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung individueller Lernprozesse gegeben sowie sozialpädagogische Unterstützung

bei der Bewältigung von lebenspraktischen Problemen und bei der Klärung von Lebensperspektiven geleistet.

3.2.1.1 Weiterentwicklung von Beratungskompetenzen als Bedarf

Hinter diesen sehr verschiedenen Zielgruppen und fachlichen Inhalten war als gemeinsame Klammer über alle drei Einrichtungen – neben dem schon erwähnten Interesse an einer vernetzten Gestaltung einer regionalen Lernkultur – der Bedarf nach einer Neuausrichtung der pädagogischen Tätigkeit erkennbar, die mit der Weiterentwicklung bisheriger Beratungskompetenzen einhergehen müsste. Kam es zu Beginn der 90er Jahre darauf an, hoch motivierten Menschen mit relativ großer Selbstorganisationsfähigkeit den Anschluss an die veränderten wirtschaftlichen, rechtlichen und technisch-technologischen Bedingungen zu ermöglichen und zu erleichtern, führte das Schwinden des Arbeitsmarktes im Laufe des Jahrzehnts dazu, dass der Nutzen von Weiterbildung fast nur noch von Teilnehmern berufsbegleitender Maßnahmen gesehen wurde, während in den SGB-III-geförderten Lehrgängen die Sinnhaftigkeit durch die Teilnehmenden zunehmend hinterfragt wurde und in der Folge die Demotivation massiv zunahm. Das *fachlich* hochqualifizierte Lehrpersonal sah sich damit pädagogischen Herausforderungen gegenüber, auf die es zum großen Teil nicht vorbereitet war. Die Beratungskompetenz der Lehrenden war darauf gerichtet, Wege zu weitgehend klaren Zielen zu ebnen – nunmehr mochten Lernende sich immer weniger auf den Weg machen, denn vage Hoffnungen und Kapitulationen waren vielfach längst an die Stelle einstiger Ziele getreten. Motivationsprobleme auch auf Seiten vieler Lehrender waren die Folge. Eigene Entwicklungsbedarfe wurden von Lehrenden zum Teil wahrgenommen, meist jedoch auf den Ausbau der methodischen Kompetenzen reduziert.

3.2.1.2 Eine Idee bekommt Form

In dieser Situation wurde durch den Aufruf zur Projektbewerbung im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Jahre 2000 eine Diskussion um das pädagogische Konzept der Lernberatung im Kontext des selbst organisierten Lernens in den drei Einrichtungen angeregt. Peter Heller, der als wissenschaftlicher Partner mit den eingangs vorgestellten Einrichtungen zusammenarbeitete, hatte den Auftrag zur Erarbeitung einer Studie zum ausgeschriebenen Thema übernommen (Heller 2001). Seine Intention war es, im Rahmen eines sich anschließenden Praxisprojekts durch die Vernetzung von Kapazitäten und Erfahrungen der Einrichtungen eine regionale Struktur für selbst organisiertes Lernen und Lernberatung zu schaffen. Die Studie zielte auf die Erkundung von Voraussetzungen für Lernberatung in den o. g. drei Einrichtungen und entwickelte das Konzept für ein sich möglicherweise anschließendes Gestaltungsprojekt.

Während der Erarbeitung der Studie führte der Autor eine Reihe von Experten-gesprächen mit Kollegen aus den drei Weiterbildungseinrichtungen – sowohl Interviews, die in den Text Eingang fanden, als auch inoffizielle, die die Diktion der Studie mitbestimmten. Aus den Erfahrungsberichten ging hervor, dass der veränderte biographische Kontext der Bildungsteilnehmer ganz andere Herangehensweisen erforderte, als dies einige Jahre zuvor noch der Fall war. Es wurde zum einen deutlich, dass die Beratungsleistungen von Lehrkräften sich nicht mehr auf die Hilfe bei der Auswahl von Kursen und auf das bessere Verstehen von Unterrichtsinhalten beschränken konnten, sondern dass die Unterstützung des Lernprozesses sich auf die Persönlichkeit der Lernenden in ihrem biographischen und sozialen Kontext beziehen müsste. Zum anderen wurde bemerkt, dass die Unkalkulierbarkeit des Arbeitsmarktes als auch die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Interessenlagen der einzelnen Teilnehmer eine Erweiterung individueller Spielräume beim Lernen erforderte. Gegen solche beginnenden Einsichten wurden jedoch sofort Widerstände laut. Dem Individualisierungserfordernis wurden vor allem organisatorische und finanzielle, aber auch didaktisch-methodische Argumente entgegengehalten. Die administrativen Vorgaben, die ausschließlich auf Formen des klassischen Unterrichtens bezogen waren und die wirtschaftliche Grundlage der Unterrichtsorganisation bildeten, galten als weitgehend unverrückbar. Unter dieser Voraussetzung sei ein individuelles Eingehen auf Lernende nur mit unvertretbarem Mehraufwand leistbar. Gleichzeitig schwang in diesen ablehnenden Haltungen die Ahnung persönlicher Überforderung mit. Das pädagogische Selbstverständnis der meisten Lehrkräfte beschränkte sich auf die gelingende Vermittlung von Fachwissen. Das wurde mit sehr viel Engagement betrieben. Sie empfanden sich eher als Fachdozenten denn als Pädagogen. Der Lehr-Lern-Prozess wurde vorwiegend aus der Perspektive des Lehrens gesehen. Selbstständiges Arbeiten blieb in der Regel an vorgegebene Aufgaben gebunden. Der biographiebezogene Beratungsansatz wurde als Überforderung des pädagogischen Personals empfunden und löste Abwehrreaktionen aus: „Dafür sind die Sozialpädagogen da.“

3.2.1.3 Anschlussfähigkeit sichern

In diesen Recherchen wurde klar, dass der für das angedachte Projekt verwendete Arbeitsbegriff von Lernberatung anschlussfähig sein musste an das Problemverständnis der beteiligten Personen. Und das bezog sich vordergründig auf den Aspekt der Lernmotivation und war noch dazu häufig vom Defizitansatz geprägt. Was das Konzept des lebenslangen Lernens beinhaltet – außer „dass man immer mal wieder dazu lernen muss“ – gehört bis zum heutigen Tag keineswegs zum selbstverständlichen Wissen der in der Erwachsenenbildung Tätigen, geschweige denn der Lernenden.

Von vornherein Lösungen zu verwenden, wie etwa die „vom Lehrer zum Lernberater“, hätte vor dieser Kulisse nicht nur existenzielle Verunsicherungen be-

wirkt. Derartiges wäre einfach nicht verstanden worden. Gleichzeitig musste der Arbeitsbegriff aber auch ausdrücken, worum es beim selbst organisierten Lernen und seiner Unterstützung letztlich geht, nämlich um die Förderung von Selbstlernkompetenz und um den entsprechenden Rollenwechsel des Lehrenden. Aus diesem Grunde unterscheidet die Studie zwei Funktionen von Lernberatung: „... die auf einem Potenzialansatz aufbauende Lernberatung ... macht bisher erworbene Kompetenzen transparent und hilft, darauf aufbauende Visionen zu entwickeln bzw. in Ziele zu verwandeln, die vom Lernenden gewollt und erreichbar sind. Ist dies geschehen, hilft die Lernberatung bei ihrer Umsetzung, indem sie die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernprozesses durch den Lernenden begleitet. Der Begriff der Lernberatung in diesem Sinne enthält somit zwei miteinander verbundene Aspekte. Zum einen hat Lernberatung eine lebensorientierende, aktivierende und strukturierende Funktion (im Weiteren: ‚orientierende Funktion‘), zum anderen eine das selbst organisierte Lernen fachbezogen und methodisch unterstützende Aufgabe zu erfüllen (‚methodische Funktion‘).“ (Heller 2001, S. 5 f.)

3.2.2 Der Entwicklungsprozess des Projekts

In diesem Sinne war es die Aufgabe der beteiligten Einrichtungen, in Abhängigkeit von der Zweckmäßigkeit und Machbarkeit und aufbauend auf den schon vorhandenen Erfahrungen einzelne ihrer Angebote im Sinne des Lernberatungskonzepts zu organisieren. Das bedeutete u. a.:

- Gewinnung von Lehrkräften für das Erschließen von Zugängen zur Rolle des Lernberaters und das Entwickeln und Gestalten von Zugängen zur neuen Rolle (z. B. im Rahmen von problemorientiertem Lernen),
- Planung von Freiräumen für selbst organisiertes Lernen der Teilnehmer,
- Regelung von Verbindlichkeiten zur Erfolgssicherung (z. B. Zielvereinbarungen, Coachingverträge, Leistungsnachweise, Anwesenheitspflichten ...),
- Schaffung der räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen für Team- und Projektarbeit,
- Bereitstellung von technischen, medialen u. a. Mitteln für eine lernförderliche Lerninfrastruktur,
- Entwicklung der Grundstruktur eines Qualitätssicherungssystems.

Die Leitungen der drei Häuser schätzten ein, dass die Umorganisation von Teilbereichen des Angebots im Sinne des selbst organisierten Lernens und der Lernberatung auch eine dafür verantwortliche Person im Hause selbst erfordere. Davon versprach man sich eine raschere Umsetzung des Konzepts entsprechend den Bedingungen der Einrichtungen und einen „kürzeren Draht“ zu den Mitarbeitern, die als potenzielle Lernberater gewonnen werden sollten. Zum anderen sollte

die Entwicklung der Lernberatungskompetenz in den drei Einrichtungen zeitlichen Vorrang haben gegenüber dem regionalen Anliegen. Diese Argumentation erschien zum damaligen Zeitpunkt plausibel und wurde daher von der wissenschaftlichen Begleitung mitgetragen und vom Programmmanagement ABWF e. V./QUEM akzeptiert. Zum einen waren, wie die Studie gezeigt hatte, die mentalen Voraussetzungen für die Hinwendung zur Rolle des Lernberaters in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich weit gediehen. Während anzunehmen war, dass das ISBW- und das VHS-Personal auf Grund seiner hohen pädagogischen Qualifikationen relativ leicht Zugänge zu dieser neuen Herangehensweise finden würde, war bei den Kollegen der TFA, deren Wurzeln eher in den technischen und kaufmännischen Berufsfeldern lagen, mit Zurückhaltung zu rechnen. Auch leuchtete ein, dass der Schaffung einer regionalen Struktur für Lernberatung, der sich jeder beliebige Bildungsträger anschließen kann, erst einmal durch Anschauung nachvollziehbare Modelle für unterschiedliche Zielgruppen vorausgehen müssten. Somit stellte sich der Konsens ein, selbst organisiertes Lernen und die Schaffung von unterstützenden Strukturen in Form einer Lernprozessbegleitung (auch als Lernberatung bezeichnet) in den einzelnen Einrichtungen zunächst einmal voneinander getrennt für sich zu etablieren und den Verbund als Arbeitsgremium zu gestalten, der sich dem Austausch von Erfahrungen, der gemeinsamen Reflexion sowie der weiteren Konzeptentwicklung widmen sollte. Von den Leitern wurden Mitarbeiter benannt, die das Konzept jeweils hausspezifisch umsetzen und unter Leitung des ISBW zusammenarbeiten sollten.

Für die Kolleg aus der TFA und der VHS war das Thema des Projekts etwas Neues. Sie mussten sich selbst erst ein Grundverständnis zum SOL und zur Lernprozessbegleitung erarbeiten, bevor sie effektiv wirksam werden konnten. Aber weitgehendes Neuland war das Projekt auch für die Projektleiterin und den Studienautor, obwohl beide bestimmte Vorerfahrungen und theoretische Zugänge mitbrachten.

Als lernförderlich erwies sich die erste Aufgabe der Gestalter, spezifische Konzepte für die Projektrealisierung in ihren Häusern zu entwickeln. Mit den jeweiligen Leitungen war festzulegen, welche Bereiche, Maßnahmen usw. als Arbeitsfelder in Frage kommen und wie die zeitlichen, organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen aussehen können. Darauf aufbauend musste das inhaltliche und methodische Konzept entwickelt werden. Dabei waren zwei Faktoren wesentlich. Zum einen war die Auswahl der in Frage kommenden Arbeitsfelder durch den Grad der freien Gestaltbarkeit der Maßnahmen bestimmt. Die Rahmenbedingungen mussten ein individuelles Eingehen auf Bildungsziele und Lerninteressen sowie auf die soziale und biographische Situation der Lernenden zulassen. Zum anderen erwies es sich als bedeutsam, welches Verständnis von selbst organisiertem Lernen und Lernprozessbegleitung bei den Gestaltern selbst bereits entstanden war. Dies erwies sich letztlich als die entscheidende Steuergröße im gesamten Prozess.

Diese beiden Gesichtspunkte waren in den drei Häusern sehr unterschiedlich gestaltet und unterlagen auch Wandlungen. Alle drei Einrichtungen verfügten im Vorfeld des Projekts, wie die Studie auswies, über gute Erfahrungen mit Teilnehmergesprächen in der Vorbereitungs- oder Anfangsphase von Lehrgängen. Daher erschien in allen drei Einrichtungen der orientierende Aspekt als praktikabler Anknüpfungspunkt für das eigene Selbstverständnis von Lernprozessbegleitung. Der Gedanke, dass die hiermit verbundenen Tätigkeiten zu qualifizieren, mit biographieorientierten Gestaltungselementen zu verbinden und die Perspektive der Teilnehmer einzunehmen war, fiel den Gestaltern relativ leicht. Sicherlich auch deshalb, weil hier Berührungen zu ihrer beruflichen Herkunft aus der Sozialpädagogik zu finden waren. In den Konzepten aller drei Einrichtungen haben didaktische Elemente wie „Kompetenzanalyse“ und „Zielvereinbarungen“ zentrale Bedeutung. Schwerer fiel die konzeptionelle Umsetzung des Gedankens, dass sich Lernprozessbegleitung nicht nur auf die Einstiegsphase beziehen kann, sondern vor allem den Prozess der fachbezogenen Auseinandersetzungen, also im Bereich des Erwerbs von beruflichem Handlungswissen (Schrader 2003), begleiten muss. Dass die Notwendigkeit der Einbeziehung weiterer Lehrkräfte bzw. die eigene Integration der Gestalterinnen in den fachlichen Lehr-Lern-Prozess (Beteiligung am Unterricht) konzeptionell und insbesondere unter dem zeitlichen Aspekt unterschätzt wurde, ist ein äußerliches Indiz für dieses Verständnisproblem.

3.2.2.1 Neue Erfahrungen für Lernende und Lehrende

Während des Projektverlaufs konnten einige Merkmale herausgearbeitet bzw. mit Blick auf die vorliegende Literatur bestätigt werden, in denen sich die Rolle des Lernberaters bzw. der Lernberaterin von der des „klassischen“ Lehrers bzw. der Lehrerin unterscheidet. Es geht um einen Wechsel im Selbstverständnis vom Lehrenden, die sich bisher verantwortlich fühlten für die didaktisch-methodische Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von längerfristigen Fort- und Weiterbildungen hin zu

- Coachs, die die einzelnen Teilnehmer oder die Gruppe bei ihren Problemlösungen beobachten, begleiten, betreuen und Unterstützungssysteme zur Verfügung stellen, z. B. das Training von speziellen Fähigkeiten (Kommunikation, Problemlösefähigkeit, Kreativität) und für die damit verbundenen Fertigkeiten (spontan sein, Strukturen erkennen, Ziele setzen, zuhören können),
- Moderatoren als Beobachtern und Unterstützern von Gruppenprozessen, die Diskussionen leiten, sie strukturieren, gliedern, zusammenfassen und den professionellen Umgang mit den Moderationstechniken erlebbar machen,
- zu Bildungsmanagern, die Bildungsbedarfe ermitteln, Projektantragsverfahren und Modellversuche unterstützen und mit anderen Einrichtungen kooperieren.

Während diese Veränderungsaufgabe auf der abstrakten Ebene leicht ausgesprochen ist, stellt sich ihre Umsetzung als ein komplizierter, vielgestaltiger und mit zahlreichen Widerständen behafteter Lernprozess für die beteiligten Lehrenden, Lernenden sowie für die Organisation des Weiterbildungsträgers dar. Wir wollen im Folgenden versuchen, diese Komplexität am Beispiel von Erfahrungen abzubilden, die von unserer Projektgestalterin an der Technischen Fortbildungsakademie Neubrandenburg (TFA) im Zusammenhang mit der Einführung des Bildungsgutscheins gewonnen wurden.

3.2.2.2 Ein Beispiel für die Verbindung von Bildungsgutschein und Zielveränderung

Die TFA ist eine private Bildungseinrichtung, die vor allem Personen aus technisch-gewerblichen und kaufmännischen Berufen Weiterbildung unterschiedlicher Art anbietet. Im Rahmen des Projekts ProLern war es hier möglich, erste Erfahrungen zur systematischen Lernprozessbegleitung zu sammeln. Ein Schwerpunkt bestand dabei in der Entwicklung unserer eigenen Kompetenzen bei der Unterstützung der beruflichen Entwicklungsorientierung unserer Teilnehmer. Als im Zuge der Hartz-Reformen der Bildungsgutschein eingeführt wurde, erwiesen sich die dabei gemachten Erfahrungen als eine gute Voraussetzung. Auf der anderen Seite bietet das Instrument des Bildungsgutscheins einen bedeutenden Schritt nach vorn für die Lernprozessbegleitung.

Im Rahmen von ProLern war es möglich, erprobte Elemente, die im Weiteren noch benannt werden sollen, unterstützend einzusetzen, so dass für die Einrichtung relativ schnell Handlungsfähigkeit in den veränderten Strukturen der Arbeitsförderung entstand.

Wenn die potenziellen Lernenden mit dem Bildungsträger Kontakt aufnehmen, ist in der Regel eine der zwei folgenden Bedingungen erfüllt:

- die Lernenden sind bereits im Besitz eines Bildungsgutscheins, in dem die Bildungsziele als Anforderung des Zuwendungsgebers formuliert sind, oder
- die Lernenden haben noch keinen Bildungsgutschein erhalten können, meistens, da die Bildungsziele beim Zuwendungsgeber nicht genau formuliert werden konnten oder diese teilweise selbst noch nicht klar vor Augen standen.

Nach diesen beiden Fällen richtet sich die weitere Vorgehensweise. Denn die Frage, wie, wann und wozu der Einzelne Bildungsziele verwirklichen kann, stellt besondere Anforderungen an die Einrichtung – insbesondere deshalb, weil die Bildungsziele unter verschiedenen Bedingungen entstanden sind. Z. B. kann ein Lerner diese vom Arbeitsberater vorgegeben bekommen haben. Er selbst kennt

diese gar nicht oder nur teilweise oder aber er hat sich bereits umfassend vorinformiert, weiß also genau, was er erreichen möchte, musste aber die Zulassung über einen oft langen und schwierigen Weg erkämpfen.

In jedem Fall wird zunächst von den Lernberatern versucht, mit dem Teilnehmer gemeinsam ein Bild der mitgebrachten Eingangskompetenzen zu ermitteln. Das geschieht im Verlauf von persönlichen Gesprächen oder in Einführungskursen bzw. Eröffnungsphasen. Die hier gewonnenen Erkenntnisse werden sowohl durch die Teilnehmenden als auch durch die Lernprozessbegleiter protokolliert.

Im Ergebnis bekommen die Lernenden zunächst eine Vorstellung vom eigenen Lernpotenzial aus der jeweiligen biographischen Perspektive. Darüber hinaus erhalten sie einen Überblick über das Angebotspotenzial unserer Einrichtung und ein Verständnis davon, wie und unter welchen Bedingungen sie bei uns lernen können. In der Regel gelingt es den Lernenden gut, sich in diesen relativ flexiblen Rahmenbedingungen zu orientieren. Ist das Interesse geweckt, hilft auch die Neugier ein Stück weiter. Das bedeutendste vorläufige Ergebnis für den Teilnehmer ist aber das Zustandekommen einer Zielvereinbarung. D. h. die in groben Stichworten formulierten Bildungsinhalte des Bildungsgutscheins werden konkretisiert und hinsichtlich ihrer Dauer in überschaubare Teilziele mit dem Lernenden besprochen und beschlossen. Die Lernprozessbegleiter achten dabei auf eine sinnvolle Abstimmung der Forderungen, Festlegungen und Wünsche aller Beteiligten. Erfahrungen und Abstimmung mit einzelnen Fachdozenten sind dabei meist unerlässlich.

Die Arbeit mit der Zielvereinbarung soll hier am Beispiel der Frau A. erläutert werden. Das Arbeitsamt gab ihr einen Bildungsgutschein mit den Inhalten: Buchführung und EDV. Die Dauer ihres Aufenthaltes sollte vier Monate betragen. Im Kern zielte der Bildungsgutschein darauf, Frau A. auf den bereits eingeleiteten Wechsel in ein für sie neues Berufsfeld weiter vorzubereiten.

Frau A. hatte den Beruf einer Köchin erlernt und ihn in verschiedenen Unternehmen ausgeübt. Sie erwarb dabei umfassende berufsrelevante Kenntnisse, hatte aber während dieser Zeit keine Qualifizierungen oder Fortbildungen besucht. Ihre Aufgabengebiete erstreckten sich von der Vor- und Zubereitung von warmen und kalten Speisen, über die Gästebetreuung bis zur Materialverwaltung, dem Einkauf und der Abrechnung. Ab 1994 gab es immer wieder Unterbrechungen der Arbeitstätigkeit durch Arbeitslosigkeit. Nach längeren Bemühungen begann Frau A. 1999 eine Umschulung zur Bürokauffrau und schloss diese 2001 erfolgreich ab. Eine Tätigkeit in diesem Beruf hatte sie bis dahin noch nicht ausüben können.

Im ersten orientierenden Beratungsgespräch mit der Lernprozessbegleiterin rückte daher die Auseinandersetzung mit dem neuen Berufsbild in den Mittelpunkt. Frau A. trat eher zurückhaltend auf. Es gab eine große Unsicherheit und wenig Vertrau-

en hinsichtlich der Möglichkeit einer Arbeitsaufnahme in ihrem neuen Beruf. Sie war sich überhaupt nicht sicher, ob ihre in der Umschulung erworbenen Kenntnisse tatsächlich für eine Ausübung des Berufes ausreichen würden. Sie konnte sich nicht vorstellen, in welchen Unternehmen sie tätig werden könnte, und es gab auch keine Klarheit darüber, was heute die Tätigkeitsfelder einer Bürokauffrau sind. Jedoch wollte Frau A. gern in diesem Beruf arbeiten.

Gemeinsam mit ihrer Beraterin trug Frau A. anhand des Berufsbildes einer Bürokauffrau zunächst Tätigkeiten zusammen, die sie auszuführen sich wünschte und inhaltlich erläuterte. Im Gespräch mit den Fachdozenten wurden aus diesen Ergebnissen Lernziele und -inhalte abgeleitet und um erforderliche Inhalte ergänzt, die bisher weniger im Blick waren. Letztlich entstand so eine Grobplanung der fachlichen Inhalte, für die sich Frau A. interessierte. Das erleichterte ihr den Zugang zum Lernen und zu ihrer neuen Umgebung. Sie erhielt die notwendigen Informationen zu den Rahmenbedingungen ihres Aufenthalts in der Bildungseinrichtung und ein zweiter Gesprächstermin zur Vorbereitung des Beginns wurde abgestimmt. Nach unserer Erfahrung ist darauf zu achten, dass mindestens drei Tage vergehen sollten, um das Verarbeiten der Gesprächsinhalte zu gewährleisten. Nach fünf Tagen fand das zweite Orientierungsgespräch statt. Frau A. hatte sich mit der Grobplanung auseinander gesetzt und Änderungsvorschläge mitgebracht. Als Begründung gab Frau A. ihre ersten eigenen Ziele dieses Bildungsganges als Anforderung an sich selbst an.

Vergleichbare Erfahrungen gibt es auch mit anderen Teilnehmern. Die ersten orientierenden Gespräche lösen häufig eine Phase des Nachdenkens über das Warum und Wozu der Weiterbildung aus. Die Lernprozessbegleiter müssen dabei beobachten, inwieweit die Anforderungen aus dem Bildungsgutschein realisiert werden und was die Einrichtung zur Unterstützung der Lernziele leisten kann. Die Lernprozessbegleiter geben Empfehlungen zu Anzahl, Umfang, Dauer und Reihenfolge der Kurse zu einem passgenauen Bildungsplan. Anhand des entstehenden Bildes (Überschneidungen, Freiräume, sinnvoller Ablauf und Aufbau einzelner Kurse) prüfen sie, ob eventuell die Zusammenführung von Lernenden zu Lerngruppen für einzelne Inhalte sinnvoll sein könnte.

Frau A. wählte 17 fachlich breit gestreute Kurse mit einer jeweiligen Dauer von zwei bis fünf Tagen aus. An diesem Punkt kam das Gespräch zu den unterschiedlichen Möglichkeiten des Kompetenzerwerb in unserer Einrichtung. Unterstützungssysteme und Hilfsmittel wurden vorgestellt. Das führte erst zu Verwunderung, dann zu Neugier. Die Prozessbegleiterin zeigte einige Fachkabinette, stellte Teilnehmer aus Lerngruppen vor und erläuterte die möglichen Lernarrangements. Frau A. entschied sich für die Arbeit in unterschiedlichen Lerngruppen, je nach bevorstehenden oder absolvierten Kursen. Für allgemein vor- und nachbereitende Aspekte fühlte sie sich in Gruppen, die überwiegend aus Facharbeitern bestanden,

sehr wohl. Nach ihrer Aussage ist hier eher Raum für einen Austausch der Lernsituation und des Umfeldes möglich. Lerngruppen, in denen vorwiegend Teilnehmer mit Hoch- bzw. Fachschulabschlüssen arbeiten, wurden von Frau A. bevorzugt, wenn in erster Linie fachliche Inhalte näher besprochen werden sollten oder das Niveau des Kurses sehr hoch von Frau A. bewertet wurde. Außerdem wählte Frau A. sich einen Arbeitsplatz in einem der vorgestellten Kabinette, weil ihr dieser besonders gut von der Gestaltung her gefiel, sie alles zur Verfügung hatte, was sie für ihre Arbeit benötigte, und weil sich hier Teilnehmer aus allen Lern- und Kursgruppen zu verschiedenen Zeiten zusammenfinden. Für Frau A. war wichtig, dass der Kontakt zu anderen Lernenden auf jeden Fall erhalten blieb.

Im Ergebnis des zweiten Orientierungsgespräches entstand eine vorläufige Feinplanung, die erste Zielvereinbarungen zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des ersten ausgewählten Kurses enthielt. Daraus ergab sich ein Beginnstermin in drei Tagen.

Die Lernprozessbegleitung gestaltete sich dann vielseitig. Es gab wöchentliche Gespräche zwischen Frau A. und der Lernprozessbegleiterin, in denen z. B.

- abgelaufene Abschnitte (Kurse, Selbststudium, Austausch ...) reflektiert wurden,
- neue Abschnitte geplant wurden (Ziele, inhaltliche Schwerpunkte, Wege zur Zielerreichung ...),
- Änderungen besprochen wurden (Kursabbrüche, neue Themen oder Kurse, Praxiseinsatz ...)
- Ergebnisse gesichert wurden,
- Kontakte hergestellt wurden (Lerngruppen, Betriebe, Dozenten ...),
- Hilfsmittel erarbeitet wurden (zur Dokumentation, Organisation, Materialien ...).

Allgemein kombinieren also die Lernenden während ihrer Bildungszeit, wann und wie sie ihre Ziele und Inhalte erreichen wollen. Dies wird in regelmäßigen Gesprächen mit dem Berater aufgearbeitet. Darüber hinaus werden die absolvierten Einheiten teilweise gemeinsam reflektiert und evaluiert. Klar, dass sich daraus neue Ziele, andere Abläufe oder besondere Erfahrungen ergeben, so dass neue Teile in die Bildungsplanung aufgenommen werden wie z. B. praktische Übungen in Firmen, Workshops in anderen Lerngruppen, Selbststudium im Fachkabinett zur Vertiefung relevanter Inhalte und vieles andere mehr. Das wirkt motivierend für den Lerner und gibt ihm immer wieder neue Ergebnisorientierungen.

Zumeist organisieren die Lernenden nach relativ kurzer Zeit ihre Bildungsplanung völlig eigenständig und nutzen die aufgezeichneten Erfahrungen, Wünsche, Vorschläge und Fragen in den Gesprächen mit den Beratern. In den meisten Fällen

entwickeln die Lernenden dafür eigene Hilfsmittel, d. h. vorbereitete Lerntagebücher oder Reflexionsbögen etablieren sich nur selten als andauerndes Arbeitsmittel. Frau A. nutzte z. B. selbst angelegte Kursbücher, die sie um ihre eigenen Aufzeichnungen, offene Fragen und Probleme, an denen sie weiter arbeiten möchte, stetig ergänzte. Sie führte auch einen etwas erweiterten Kalender, in dem Informationen für die Beratungsgespräche enthalten waren sowie die individuelle Planung der Lernorte und -zeiten.

Die Vorteile des selbst organisierten Lernens für den einzelnen Lerner sind vielschichtig. Nach unseren Beobachtungen entwickeln die Lernenden ihre Handlungsfähigkeit nicht nur in fachlicher Hinsicht weiter. Nicht selten verändern sich Haltungen und Einstellungen zu Situationen, Problemen und Mitmenschen, vor allem aber zum Lernen selbst. Durch die Offenheit und das bewusste Interesse erleben die Lernenden ihre Lernwege anders im Vergleich zu gewohnten Lernprozessen. Häufig dokumentieren sie diesen und sprechen darüber. Man muss sich mit niemandem vergleichen oder vergleichen lassen, weil jeder an anderen Zielen arbeitet. Der Konkurrenz- und Integrationsdruck in einer Gruppe, der in herkömmlichen Klassen häufig entsteht, kann so entfallen. Wer aber den Austausch in einer Lerngruppe anstrebt, behält diese Möglichkeit.

3.2.3 Vom Lehrenden zum Lernprozessbegleiter

Natürlich bleibt die klassische Vermittlung von Wissensbeständen ein Teil von SOL. Zum „Lehren“ kommt aber hinzu die Schaffung von Lernmöglichkeiten für das selbst gesteuerte und selbst organisierte Lernen in der institutionell organisierten Weiterbildung. Dabei und dadurch ändert sich das Aufgabenprofil der Lehrenden. Sie müssen selbstverständlich nach wie vor in ihrem Fach zu Hause sein, aber die Herausforderung besteht darin, Fachwissen lernbezogen anzubieten. Die Art und Weise der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand seitens der Teilnehmer ist in den Mittelpunkt zu stellen, anzuregen, zu organisieren und zu unterstützen. Die Dozenten übernehmen dabei die Rolle von Lernprozessbegleitern. Konkret bedeutet das zu akzeptieren,

- dass die Teilnehmer aus unterschiedlichsten Lebenssituationen heraus mit sehr differenzierten Einstellungen, Interessen, Motivationen an den Lerngegenstand herantreten und deshalb auch sehr unterschiedlich vorankommen,
- dass die Verantwortung für den eigenen Lernprozess in die Hand des Teilnehmers im Sinne einer geteilten Verantwortung zurückfindet und
- dass Beratung und Reflexionsmöglichkeiten beim Finden von Lernzielen, bei der Auswahl von Lernwegen und Unterstützungssystemen angeboten werden.

Gleichzeitig wurde im Rahmen unseres ProLern-Projekts herausgearbeitet, dass der Rollenwechsel vom Lehrer zum Lernberater als Kontinuum zu verstehen ist, das von den jeweiligen Voraussetzungen des Lehr-Lern-Prozesses geleitet sein muss. So gehört es zum Profil des Lernberaters bzw. der Lernberaterin, herkömmlichen fremdgesteuerten Unterricht im Sinne des Herstellens von Anschlussfähigkeit zunächst anbieten und gestalten zu können, wenn z. B. die Erwartungshaltungen oder die Kompetenzen der Teilnehmer, das Ziel und die Anlage des Kurses, die rechtlichen und finanziellen Vorgaben oder die sachlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens dies als jetzt zweckmäßig erscheinen lassen bzw. nichts anderes zulassen. Die Kunst der Lernprozessbegleiter besteht nun aber darin, den vorgefundenen Zustand nicht als gegeben stehen zu lassen, sondern auf die Entwicklung von Selbstorganisation, Selbststeuerung und damit von Selbstlernkompetenz fördernd einzuwirken. Dies muss auf zwei Ebenen geschehen:

- gegenüber den Teilnehmern z. B. durch Beobachtungen ihres Lernverhaltens und deren Rückmeldung,
- auf der Ebene der Weiterbildungsorganisation durch die Arbeit an deren pädagogischem Selbstverständnis und an den inhaltlich-organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen für das selbst organisierte Lernen.

Eine Verknüpfung von fremdgesteuertem und selbst organisiertem Lernen durch die Teilnehmer ist möglich, wenn diese in der Lage sind,

- ihren Lernbedarf zu benennen und daraus Ziele für sich zu entwickeln,
- ihre zukünftigen Lernvorhaben gedanklich zu planen und konkret vorzubereiten,
- selbst zu entscheiden, was an den Themen selbstorganisiert und außerhalb von institutioneller Weiterbildung bearbeitet werden soll und wo es sinnvoll ist, institutionelle Fortbildungsangebote zu nutzen,
- eigene Lernstrategien und viele Lernmedien zu kennen und diese bewusst einzusetzen.

Die geschilderten Praktiken der Lernprozessbegleitung könnten unter Umständen den Eindruck erwecken, es gehe lediglich um eine andere Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die prinzipiell durch einige administrative und technisch-organisatorische Maßnahmen herstellbar ist. Dies gibt jedoch nur den äußeren Rahmen. Das entscheidende Moment für das Gelingen oder auch Scheitern von Lernprozessbegleitung ist das Verständnis, das die Lehrenden von sich selbst im Verhältnis zu den Lernenden entwickeln. Die tragenden Säulen von Lernberatung sind Subjektorientierung und die Achtung der Mündigkeit der erwachsenen Lernenden. Dieses anzuerkennen bedeutet, das gemeinsame Vorhaben transparent zu machen, Reflexionsangebote vorzustellen und für die Anschlussfähigkeit des Wissens zu sorgen. Diese Anforderung erwies sich jedoch als eine mentale Hürde, die von vielen Lehrenden unterschätzt wurde oder die zu nehmen man sich weigerte. Zum gewohnten Selbstverständnis von Lehrenden gehört es, den Lernenden vom

eigenen Wissensvorsprung abzugeben und sich für den Lernerfolg ihrer Klientel verantwortlich zu fühlen. Dieser hohe moralische Anspruch kann – speziell in der Erwachsenenbildung – für Lehrende jedoch sehr leicht zu einer Falle werden. Zum einen, weil die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg letztlich beim Lernenden liegt und der Lehrende lediglich helfende Angebote machen kann. Zum anderen, weil durch zu viel fremde Hilfe und Vorgabe die Entwicklung der Fähigkeit, Probleme selbstständig lernend zu lösen, unterwandert werden kann. Gerade die Entwicklung der Selbstlernkompetenz ist es aber, die das Konzept des lebenslangen Lernens im Kontext einer sich permanent verändernden Welt ausmacht. Die Kunst der Lernprozessbegleiter müsste also z. B. darin bestehen, loslassen zu können, Irrwege der Lernenden auszuhalten und durch Mitteilung von Beobachtungen zur Selbstreflexion der Lernenden anzuregen. Diese pädagogische Haltung ist es vor allem, die jemand erlernen muss, der Lernprozesse begleiten möchte. Der Gebrauch bestimmter didaktisch-methodischer Handwerkszeuge, die ebenfalls in den Kanon der Lernberatungskompetenz gehören, erhält nur vor dem Hintergrund dieser Grundeinstellung einen Sinn. Dennoch begegneten wir bei unserer Werbung für das Konzept der Lernprozessbegleitung häufig Lehrenden, die ausschließlich Methoden nachfragten, um das vertraute Modell des Unterrichtens „noch besser“ umsetzen zu können, und dem von uns vertretenen Menschenbild mit Skepsis begegneten.

Aus diesen Begegnungen heraus entstand am ISBW die Idee, ein Lernangebot für Lehrende und Sozialarbeiter in sozialpädagogischen Einrichtungen, Unternehmen, in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln, in denen die Teilnehmenden Gelegenheit haben, in der Doppelrolle „Sonst Lehrender – hier Lernender“ Erfahrungen zu sammeln.

Dieses sehr praxisorientierte Angebot soll den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, ihre eigenen Erfahrungen in der pädagogischen Alltagsarbeit zu reflektieren und sich auszutauschen. Es schafft ein Experimentierfeld für die Auseinandersetzung mit altbewährten und neuen Lernformen und -techniken in der Erwachsenenbildung. Die künftigen Lernprozessbegleiter sollen ermutigt werden, sich auf neue theoretische Modelle einzulassen, deren Instrumente kennen zu lernen, sie beispielhaft praktisch auszuprobieren und dann selbst zu entscheiden, was sie damit anfangen wollen. Veränderungsprozesse brauchen besondere Zeitrhythmen und Wiederholungen. Das zu verstehen und zu akzeptieren, ist ein wichtiges Ziel dieses Lernangebots. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Konzepts umfassen:

- Rolle und Aufgaben des Erwachsenenbildners als Lernprozessbegleiter, Grundlagen eines veränderten Lehr- und Lernverständnisses; Theorien und Handlungskonzepte, Umgang mit Macht und Autorität;
- Gestaltung von Anfangssituationen, Gruppenprozesse wahrnehmen, verstehen, steuern und moderieren, Potenziale erkennen und Kompetenzen stärken;

- Umgang mit Problemen, Konflikten und schwierigen „Kunden“, Kommunikation und Gesprächsführung;
- „Methodenkoffer neu gepackt“ – Einstiegs-, Erarbeitungs- und Schlussmethoden; Medien als Unterstützungssystem;
- Fortbildungsplanung, Überprüfungsmethoden und Marketing, Bedarfe und Angebotsplanung, Kundenzuwendung und -gewinnung.

Der Prozess der inhaltlichen Auseinandersetzung um die Gewichtung, Einordnung und Erweiterung der Themenangebote ist noch längst nicht abgeschlossen. Es ist als ein offenes Angebot zu verstehen, dass in der Erprobung durch und mit den Teilnehmenden Themen verworfen und neue aufgegriffen werden können.

3.2.4 Erfahrungen und Ausblick

Die Ergebnisse des Projekts müssen vor dem Hintergrund des Leistbaren gesehen werden. Alle Beteiligten wussten zu Projektbeginn, dass wir uns in einen offenen Suchprozess begeben würden. Was das aber im Einzelnen bedeutet, welche Irritationen und Widerstände uns dabei begegnen würden, konnte niemand vorhersehen. Oft fiel es nicht leicht, die Früchte unserer eigenen Arbeit als solche zu erkennen, weil die Erwartungen größer oder anders waren als die Ergebnisse. So brauchte es einige Zeit, bis wir selbst bereit waren, die vorsichtigen Ansätze einzelner Kollegen, sich dem Konzept der Lernprozessbegleitung anzunähern, höher zu bewerten als die zahlreichen o. g. Widerstände. Und wir hatten zu lernen, auch gescheiterte Absichten im Sinne unseres Projekts als Erkenntnisgewinn zu bewerten. Selbstorganisation bleibt immer ein Angebot, das von den Lernenden auch abgelehnt werden kann und was von den Lehrenden dann auch auszuhalten ist.

Wir messen den Erfolg unserer Arbeit an den folgenden drei Resultaten. Die Erläuterungen zum dritten Punkt fassen noch einmal zusammen, inwiefern dabei die Vorhaben des ursprünglichen Konzepts aufgehen konnten, inwiefern wir uns davon entfernten und warum.

1.) Es gibt heute drei Weiterbildungseinrichtungen in der Region, denen es gelungen ist, in Teilbereichen ihrer Programme selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen, die über einzelne Mitarbeiter verfügen, die Kompetenzen zur Lernprozessbegleitung entwickeln konnten und unter deren Führung im Team die Problematik „selbst organisiertes Lernen und Lernprozessbegleitung“ als persönliche Entwicklungsanforderung diskutiert wird.

2.) Am Modell dieser drei Einrichtungen fand das *Konzept* durch unsere Öffentlichkeitsarbeit unter Bildungsdienstleistern und Institutionen in der Region

Aufmerksamkeit, aus der sich Arbeitskontakte zur Vorbereitung und teilweisen Durchführung gemeinsamer Projekte ergaben, die auf die Anregung zur Entwicklung von Lernberatungskompetenz unter Lehrenden verschiedener Bildungsinstitutionen zielen.

3.) Unser Konzept der Lernprozessbegleitung selbst bzw. das Tätigkeitsprofil des Lernprozessbegleiters konnte aufgrund unserer Erfahrungen präzisiert werden, erreicht damit eine größere Realitätsnähe und einen höheren Grad an Praktikabilität. Dies ist zu erläutern:

Erstens sind verschiedene Facetten des Begriffs „Selbst organisiertes Lernen“ sichtbar geworden. Generell bezieht es sich als pädagogisches Konzept auf die *gesamte Gestaltung des Lernprozesses durch die Lernenden* und ist daher nicht mit dem selbstständigen Bearbeiten von einzelnen Lernaufgaben zu verwechseln. Letzteres ist im Rahmen des fremdorganisierten Lernens, bekannt als Teilnehmerorientierung, ebenfalls übliche Praxis. Selbst organisiertes Lernen kann alle Formen, Methoden und Techniken des Lernens vom Vortrag bis zum Selbststudium umfassen, sofern sie von den Lernenden ausgewählt werden dürfen und nicht durch Vorschriften, Programme oder durch die Autorität der Lehrenden als unverrückbar gesetzt sind. Unter diesem Aspekt der Lernprozessgestaltung kann der Begriff des selbst organisierten Lernens auf unterschiedlichen Ebenen oder Phasen Anwendung finden. Die Möglichkeit der Lernenden, durch Auswahl von Kursen, Modulen usw. ihr persönliches Lernprogramm und damit ihren Lernweg selbst zu bestimmen, kann eine nicht zu unterschätzende Form von selbst organisiertem Lernen sein, wenn dies mit der Erarbeitung einer adäquaten Selbsteinschätzung und einer realistischen Zielbestimmung einhergeht. Eine Einrichtung, die diesen Vorgang zulässt und durch eine qualifizierte Beratung unterstützt, darf u. E. mit gutem Recht von sich behaupten, *in diesem Abschnitt* selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen und Lernprozessbegleitung umzusetzen, auch wenn die Lernenden sich anschließend in den von ihnen gewählten Bildungsabschnitten in fremdorganisierten Lernsituationen wiederfinden. Dasselbe könnte u. E. auch ein Bildungsträger von sich sagen, der etwa aus einer klassischen Unterrichtssituation heraus Möglichkeiten für individuelle Ziele und Wege des Lernens eröffnet, die im Bedarfsfall genutzt werden dürfen.

Damit relativieren wir *zweitens* unser mit der Studie vertretenes Verständnis von Lernberatung bzw. Lernprozessbegleitung. Die Unterscheidung von orientierender und fachbezogener Funktion hat nur eine methodische Bedeutung und darf auf keinen Fall als ein zeitliches oder qualitatives Nacheinander verstanden werden. Der orientierende Charakter ist während des gesamten Prozesses gegeben, kann sich aber in den verschiedenen Abschnitten des Lehr-Lernprozesses auf unterschiedliche Aufgaben, Inhalte usw. beziehen und macht sich an den Bedarfen der Lernenden fest. Am Anfang einer Maßnahme stehen möglicherweise Entwick-

lungsziele im Vordergrund (Warum nehme ich an der Maßnahme teil?), die aber damit nicht abgehandelt sind, sondern im Prozessverlauf immer wieder thematisiert, verändert und zu Lernzielen präzisiert werden können. In der fortschreitenden Auseinandersetzung mit Lerninhalten können aber gleichzeitig Fragen nach dem Wie des Lernens mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Lernenden und Lehrenden rücken.

Drittens sollte das letzte Ziel der Lernprozessbegleitung in der Unterstützung der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen der selbstorganisiert Lernenden bestehen, d. h. in ihrer gewachsenen Fähigkeit, selbstständig Lernziele zu formulieren, darauf bezogene Inhalte auszuwählen und zu strukturieren, methodisch und organisatorisch bewusster vorzugehen und Formen der Erfolgskontrolle zu nutzen. Selbstlernkompetenz ist eine entscheidende Seite der beruflichen Kompetenz in einer sich permanent verändernden Arbeitswelt. Deshalb sollte ihre Entwicklung zu einem wesentlichen Gütekriterium für berufliche Weiterbildung überhaupt werden.

Eine *vierte* Erfahrung, die unser ursprüngliches Konzept verändert, ist die Einsicht, dass das Konzept des selbst organisierten Lernens und der Lernprozessbegleitung in Weiterbildungseinrichtungen nicht durch einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Teilbereichen, sondern nur von der Organisation *als ganzer* umsetzbar ist – eingedenk ihrer unter „Zweitens“ beschriebenen Prozesshaftigkeit. Das beginnt damit, dass die Geschäftsführung das Konzept in ihrer Unternehmensphilosophie als auch in ihren praktischen Maßnahmen vertritt. Maßgeblich hängt der Erfolg der Lernberatung in einer Weiterbildungseinrichtung von ihrer Akzeptanz im Kollegenkreis der Lehrenden ab. Wenn im Anschluss an eine nach den Regeln der Lernprozessbegleitung betreute Einführungsphase Fachdozenten auftreten, die auf die nunmehr neuen Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden nicht eingehen, wird die Einrichtung für diese unglaublich. Also muss der Entschluss einer Einrichtung, sich auf selbst organisiertes Lernen und Lernprozessbegleitung einzulassen, immer auch von geeigneten Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung begleitet sein. Schließlich müssen auch die sachlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zur Realisierung des Konzepts bedacht werden. Selbst organisiertes Lernen und Lernprozessbegleitung haben sich im Rahmen offener Curricula als machbar erwiesen, wenn diese Projekte eine längere Laufzeit haben. Maßnahmen mit Abschlussorientierung lassen nach unseren Erfahrungen selbst organisiertes oder selbst gesteuertes Lernen meist nicht oder nur sehr eingeschränkt zu. Die erzwungene Konzentration auf Prüfungsanforderungen macht die Entfaltung der Lerninteressen der Teilnehmer oft unmöglich. Ähnliches galt auch für viele SGB-III-Maßnahmen mit ihren ordnungspolitisch intendierten Auflagen.

Fünftens war das Vorhaben, eine regionale Struktur für Lernprozessbegleitung zu schaffen, an die Vorstellung eines Verbundes von Weiterbildungseinrichtungen

geknüpft. Zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung lagen aber die unter „viertens“ dargestellten Erkenntnisse als Erfahrungswerte noch nicht vor. Als diese im Projektverlauf deutlich wurden, kamen wir, wie bereits angesprochen, überein, uns zuerst auf die Entwicklung des Beratungsangebots und auf die Arbeit im Kollegium jeder einzelnen Einrichtung zu konzentrieren, von der Entwicklung gemeinsamer Standards usw. also vorerst abzusehen.

Aus dieser Bestandsaufnahme zu den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen lassen sich einige Schlussfolgerungen ableiten, woran weitergearbeitet werden muss, um – wie beabsichtigt – eine regionale Struktur für selbst organisiertes oder selbst gesteuertes Lernen und Lernberatung aufzubauen, die durchaus auch andere Formen finden kann als der ursprünglich angedachte Trägerverbund:

Nach unseren Erfahrungen ist der Erfolg des Konzepts Lernprozessbegleitung an das Vorhandensein von Lehrkräften gebunden, die über die erforderlichen Lernberatungskompetenz verfügen. Der Kreis der Personen, die gewillt sind, ihr pädagogisches Tun um die Lernberatungskompetenz zu bereichern, muss – innerhalb und außerhalb der bisher beteiligten Einrichtungen – erweitert werden. Für die Idee ist zu werben, ein Qualifizierungsangebot des ISBW liegt vor. Es muss weiter erprobt und evaluiert werden. Verstärkt sollten Fachdozenten in berufsbegleitenden Kursen für diese Qualifizierung gewonnen werden.

Aufgrund der veränderten Situation in der geförderten Weiterbildung hat ein Boom an Beratungstätigkeit in den Einrichtungen eingesetzt. Wenn diese Beratung mehr sein soll als ein Verkaufsgespräch zu den vorhandenen Angeboten und wenn die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Betroffenen wirklich verbessert werden soll, bedürfen die Berater der Qualifizierung und die Beratungsangebote der Evaluation, die am vorliegenden Weiterbildungskonzept des ISBW anknüpfen könnte. Auch Weiterbildungsberatung sollte und kann von Prinzipien der Lernberatung geleitet sein wie z. B. dem Erkunden der Kompetenzbiographie und der Erarbeitung darauf bezogener Entwicklungsziele.

Selbst organisiertes Lernen und Lernprozessbegleitung können nur in solchen Weiterbildungseinrichtungen erfolgreich sein, die in der Ganzheit ihrer Organisation dazu stehen. Ein Bildungsdienstleister, der sich primär von der Frage nach den optimalen Bedingungen des (lebensbegleitenden) Lernens leiten lässt, muss entsprechende Rahmenbedingungen und auch seine eigene Personal- und Organisationsentwicklung darauf ausrichten. Diese Anforderungen sind genauer zu beschreiben und es sind nicht zu letzt Modelle zu entwickeln, wie eine solche veränderte Lernkultur zu finanzieren ist. Angesichts der gegenwärtig möglichen Finanzierungsmodelle von Bildung scheint die Umsetzung dieses für eine neue Lernkultur zentralen Gesichtspunktes – außer in Modellprojekten – aber höchstens im Bereich der betrieblichen oder privaten berufsbegleitenden Weiterbildung vorstellbar zu sein.

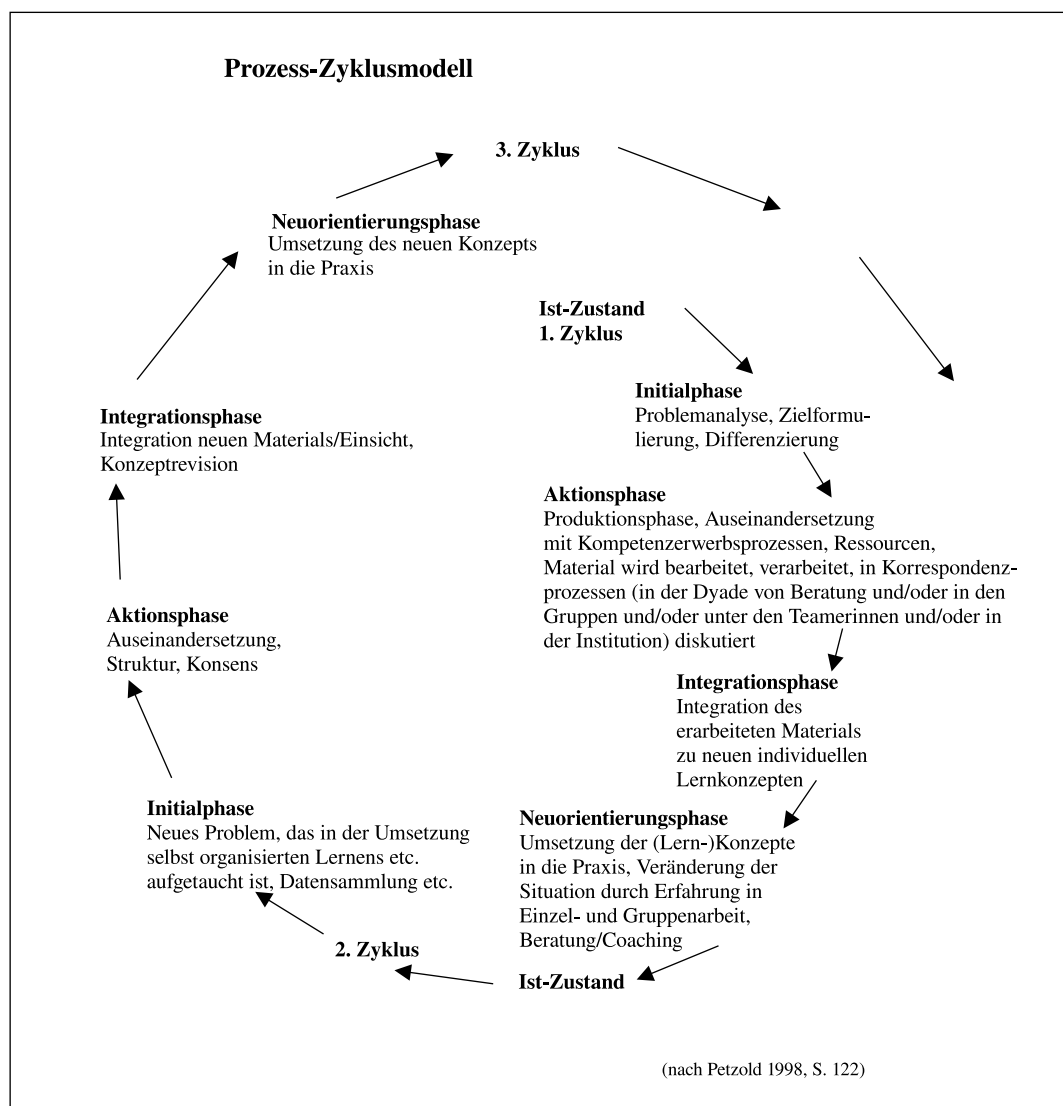
3.3 Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung für Wiedereinsteigerinnen

Karin Klein-Dessoy, Jutta Kastner-Püschel, Brigitte Bölder

Dieser Beitrag ist von einem Team, bestehend aus drei Personen, verfasst worden und wird daher an manchen Stellen „Stilbrüche“ aufweisen. Es ist uns wichtig, diese „Stilbrüche“ bestehen zu lassen, da es auch für jeden Lernberater wichtig ist, seinen eigenen (Lehr-)Stil zu finden und zu kennen, um ihn im Interesse des Teilnehmers und im Interesse des selbst organisierten Lernens einzusetzen.

Übersicht 1

Projekt-Zyklus-Modell nach Petzold (1998)



Grundlage unseres Lernberatungs-Konzeptes ist das Projekt-Zyklus-Modell nach Petzold (1998), das einen sich entwickelnden Prozess von vier aufeinander folgenden Phasen: der Initialphase, der Aktionsphase, der Integrationsphase und der Neuorientierungsphase, beschreibt (Übersicht 1). So haben wir auch unser Projekt verstanden, nämlich als ein sich entwickelndes, ständig prüfendes und hinterfragendes, selbst zu organisierendes Gebilde, das in sich wiederholenden Zyklen abläuft. Diese Zyklen durchläuft sowohl das Projekt selbst in seinem ganzen Verlauf als auch der Projektverbund, die einzelne Gestalterin, das Team, die Teilnehmerinnen der Seminare und schließlich auch die Institution, in der das Projekt durchgeführt wird. Dies wird in dem folgenden Bericht dargestellt.

3.3.1 Institutioneller Hintergrund des Projekts

3.3.1.1 Träger und gesellschaftlicher Hintergrund

Das Bildungswerk des Alzeier und Wormser Handwerks gGmbH (BBW) wurde ursprünglich als Berufliches Bildungswerk in der Trägerschaft des Förderkreises des Alzeier und Wormser Handwerks e. V. am 16. 01. 1992 gegründet. Im Förderverein ist eine Vielzahl von Handwerksbetrieben aus dem Bezirk der Kreishandwerkerschaften Alzey und Worms organisiert. Der Zusammenschluss erfolgte unter der Zielsetzung, den Bereich „Bildung und Erziehung Jugendlicher und junger Erwachsener“ zu fördern. Im Sommer 2002 wurde der Verein in eine gGmbH umgewandelt.

Von Beginn an wurden schwerpunktmäßig Maßnahmen im Bereich der Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH) sowie der Benachteiligtenförderung in Form von Orientierungs- und Qualifizierungslehrgängen für Jugendliche und junge Erwachsene durchgeführt. Die Zielsetzungen des Trägers wurden im Laufe der Jahre ergänzt, so dass weitere Aufgabengebiete erschlossen werden konnten. Neben der Schulsozialarbeit an Berufsbildenden Schulen flossen auch weitere sozial-beraterische Bereiche wie Familien- und Erziehungshilfen in Kooperation mit dem Jugendamt oder Sozialtrainingskurse in Zusammenarbeit mit der Jugendgerichtshilfe in die Arbeit des Bildungswerkes ein.

In Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz bietet das Berufliche Bildungswerk seit über einigen Jahren Orientierungsseminare für Frauen nach der Familienphase an. Jährlich wurden vier Orientierungsseminare für Berufsrückkehrerinnen angeboten (zweimal in Alzey, zweimal in Worms, Dauer: je fünf Monate).

Wir befinden uns in einem gesellschaftlichen Veränderungsprozess. Auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen lösen sich bisher bestehende Strukturen auf.

Auf der individuellen Ebene verlaufen Biographien nicht mehr kontinuierlich, sondern sie zeichnen sich durch Brüche und Umorientierungen aus. Für die Bewältigung dieser gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen kommt dem Lernen eine besondere Bedeutung zu. Aber nicht dem formalen Lernen, sondern vielmehr geht es um das selbst organisierte Lernen, das den Lerner, seine Fähigkeiten und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Dieses Lernen ist nicht an feste Orte oder Lebensabschnitte gebunden, sondern es findet immer und überall statt.

3.3.1.2 Ziel des Projekts

Das Projekt hat zum Ziel, selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen Erwachsener in unserer Weiterbildungseinrichtung zu fördern und zu unterstützen. Um selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen, sind zunächst das Verständnis und die Bewusstheit der individuellen Kompetenzen und ihrer Entwicklung nötig. Die Kompetenzpotenziale der Bildungsinteressierten werden ganzheitlich wahrgenommen und selbst verantwortete Kompetenzerwerbsprozesse in Gang gesetzt. Der gezielte Blick auf Kompetenzentwicklungsprozesse und deren Nutzung für selbst organisiertes Lernen setzt die Erforschung der individuellen Biographie in Bezug auf das Lernen voraus. Daher hat Biographiearbeit einen besonderen Stellenwert in unserem Konzept. Berufsrelevante Kompetenzpotenziale, auch bisher nicht als solche wahrgenommene, werden so erkannt und die Reflexion über Lebens- und Lernziele durch Beratung begleitet. Die Teilnehmerinnen sollen die Selbstlernfähigkeit erkennen, selbstorganisiert und bewusst einsetzen. Damit ist auch eine Veränderung der Rolle des Dozenten verbunden: Er wird zum Lernberater.

3.3.1.3 Ganzheitliche Lernberatung und das Prozess-Zyklus-Modell

Unser Lernberatungsansatz kann dem Ansatz der Integrativen Therapie (Petzold 1992), insbesondere den Konzepten der Integrativen Agogik (Petzold 1993) und der Integrativen Supervision, Organisationsentwicklung, des Coachings und des Innovativen Managements (Petzold 1998) zugeordnet werden. „Integrative Agogik (die Integrative Pädagogik, Andragogik, Geragogik) ist ein ganzheitlicher und differenzieller, lebensalterspezifischer Ansatz der Bildungsarbeit als *éducation permanente* (lebenslanges Lernen, lebenslange Sozialisation). Sie versucht, kognitive, emotionale, somatomotorische und soziale Lernprozesse und -ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum zu verbinden, integriert also rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, leiblich konkretes Erleben und soziale Interaktion zu persönlich bedeutsamen Lernen als Erfahrung von vitaler Evidenz.“ (Petzold 1993, S. 359) Der ganzheitliche Blick auf das menschliche Leben im Kontext und Kontinuum, also in der Lebenswelt betrachtet, zeigt, dass Menschen in sozialen Netzwerken leben und in diesen sinnstiftende Gemeinschaften („social worlds“) bilden (Petzold), in denen gelehrt und gelernt wird.

Wenn wir mit Menschen arbeiten, die sich über ihre persönlichen Kompetenzerwerbsprozesse bewusst werden sollen, um durch diese Bewusstheit Schritte zu selbst organisiertem Lernen zu entwickeln, geht es auch darum, „sich selbst im Lebensganzen verstehen zu lernen“ (Petzold 1993, S. 362). Durch die Beratungsarbeit soll die Entwicklung und Förderung einer „ressourcenreichen Persönlichkeit“ (Petzold 1998) ermöglicht werden. Ressourcenreiche Persönlichkeiten sind in hohem Maße reflektiert über ihre berufliche Karriere und ihre professionellen Aufgaben. „Sie verfügen über gute Fähigkeiten der Metareflexion und zu korrespondierenden Reflexionsprozessen, wie sie in Gremienarbeit und Teams unerlässlich sind, das heißt aber auch, dass sie sich ihrer Vergangenheit, ihrer Entwicklung – mit allen Höhen und Tiefen – bewusst sind, um ihre Gegenwart unter Nutzung ihrer Lebens- und Berufserfahrung als Ressource besonnen zu gestalten und Zukunft innovativ zu planen und zu realisieren. Lebens- und Berufserfahrung als verinnerlichte Problemlösungsmuster und Strukturierungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen, die als motivationale Kräfte die Grundlage für Volitionen bilden und das Erreichen von Zielen ermöglichen, bringen das ‚Lebensgefährt‘ voran, helfen dabei, das ‚Schiff des Unternehmens‘ vorwärts zu bringen und auf Kurs zu halten.“ (Petzold 1998, S. 377) Des Weiteren haben wir in unserem Beratungsansatz auf nützliche Ansätze der systemisch-lösungsorientierten Kurzzeittherapie zurückgegriffen (De Shazer 1989, 1996).

Unser Lernberatungsansatz orientiert sich am *Lernprozess* des einzelnen Lerners und der Gruppe. Methodischer Handlungs- und Reflexionshintergrund des Projekts ist das von Petzold entwickelte *Prozess-Zyklus-Modell*. Mit Hilfe dieses Modells können Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet und initiiert werden. Sowohl Gruppenprozesse als auch individuelle Verläufe lassen sich durch dieses Modell einordnen, verstehen und gestalten. Das Modell lässt sich jedoch auch direkt auf das Ziel des Seminars, selbst organisiertes Lernen zu initiieren, anwenden. Dieses Konzept unterteilt den Prozessablauf in vier unterschiedliche Phasen:

- *Initialphase*: gegenseitiges Kennenlernen, Bestandsaufnahme, Kompetenzerfassung, Problem diagnose, Sammlung von Material, Differenzierung
- *Aktionsphase*: Produktionsphase, Ressourcenforschung
- *Integrationsphase*: Aus dem erarbeiteten Material der Aktionsphase werden spontan eingebrachte Lösungsmöglichkeiten gesichtet, kognitiv verknüpft, ausgearbeitet und vertieft. Der daraus entstehende Konsens wird zu neuen Konzepten und weiteren Schritten entwickelt.
- *Neuorientierungsphase*: Umsetzung der Konzepte in die Praxis durch den Einzelnen, die Lernberaterinnen, die Gruppen und die Institution („Tetradi-sches System“, Petzold 1998, S. 122, 237)

Am Ende dieses Prozesses kommt es zu einer Neuorientierung, da zusätzliche Erfahrungen integriert werden und zu neuen Ideen und Zielen führen. Im Rahmen

dieser Phasen wird die Selbstorganisation als ein dynamisches Prinzip bewusst, das eine ständige Überprüfung der erarbeiteten (Lern-)Konzepte im Zusammenhang mit der eigenen Lern- und Lebensbiographie ermöglicht. Die Erarbeitung eigener selbst organisierter Lernschritte bis hin zur Entscheidungsfindung stehen neben dem Erwerb von Kompetenzen im Mittelpunkt.

3.3.2 Das Projekt im Prozess

Das Projekt wurde als Gestaltungsprojekt angelegt. Zu Beginn des Projekts gab es ein Konzept, das sich im Laufe der Zeit veränderte. Diese Veränderung und die Akzentuierung der Form eines Gestaltungsprojekts impliziert, dass das Projekt schwierig war zu planen im Sinne eines normalen Projektmanagements. Die Arbeit im Projekt war weiterhin geprägt durch die arbeitsmarktpolitischen Veränderungen und die Reformen auf dem Arbeitsmarkt. Alles zusammen bewirkte spürbare Umbrüche in unserer Organisation. Viele Arbeitsfelder ergaben sich deshalb auch erst im Laufe der Zeit. Unser Projekt war geprägt von der Idee, selbst organisiertes Lernen umzusetzen und im Handeln offen zu sein für Neues, dieses auszuprobieren und in das bestehende Handlungskonzept einzubauen. Offen sein für Neues heißt nicht automatisch zu wissen, welche Gestalt dieses Neue hat. So haben wir uns oft in einer Suchbewegung befunden und es war ganz wichtig, immer wieder zu überprüfen, wo wir gerade stehen und wohin es weitergeht.

Die Folge davon war zeitweise ein Arbeiten am Rande der Kräfte. Im Prozess zu sein und offen zu sein für Veränderungen hat bei uns bewirkt, zu viel auf einmal zu wollen und die vorhandenen Ressourcen nicht bewusst umzuverteilen. Als Hilfe hatten wir dazu eine regelmäßige Supervision, die uns im Prozess des Projekts begleitete.

Initialphase: Die Idee, ein zusätzliches Angebot für Wiedereinsteigerinnen anzubieten, hat sich gegenüber der Studie (Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung ...) verändert. Es war ursprünglich geplant, zusätzlich zum angebotenen Orientierungsseminar für Frauen nach der Familienphase ein neues Angebot ganz nach den Ideen, die in der Studie und in dem eingereichten Konzept beschrieben wurden, umzusetzen. Zum Start des Projekts wurde dann aber entschieden, bestehende Seminarangebote des Bildungswerkes im Hinblick auf das eingereichte Konzept der ganzheitlichen Lernberatung umzugestalten. Diese Entscheidung fiel deshalb, weil es schneller durchführbar schien, vorhandene Maßnahmen zu verändern, als ein neues Angebot zu entwickeln. Zum anderen fehlten die notwendigen Geldgeber, um dieses Angebot finanzieren zu können. In regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen hat das Team nach der Methode des Projektmanagements fol-

gende Projektziele, die dazugehörenden Leistungen und einen Projektstrukturplan erarbeitet und mit der Geschäftsleitung verabschiedet. Die Ziele, die Leistungen und der Projektstrukturplan wurden in der Projekttakte dokumentiert. Als Projektziele wurden benannt:

- Selbst organisiertes Lernen soll bei zwei verschiedenen Zielgruppen eingeführt werden.
- Im Konzept beschriebene Methoden sollen im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit und Übertragbarkeit überprüft werden.
- Trainer oder Referenten sollen sich als Lernberater verstehen.
- Trainer und Referenten sollen sich in dieser Methode weiterqualifizieren.
- Die Teilnehmer sollen selbst organisiertes Lernen annehmen.
- Die Teilnehmer sollen ihren Lernprozess im Hinblick auf standardisierte Prüfungen managen können.
- Die Teilnehmer sollen die Kompetenz erwerben, sich selbstorganisiert mit neuen Inhalten, Situationen und Fragestellungen auseinander zu setzen, Entscheidungen zu fällen, danach zu handeln und zu verantworten.
- Die Projektarbeit muss nachvollziehbar und gut dokumentiert sein.
- Die Organisation BBW soll sich in Richtung selbst organisiertes Lernen verändern.
- Es sollen neue und veränderte Angebote entstehen.
- Die Ergebnisse sollen der Öffentlichkeit präsentiert werden.
- Die beiden Projekte Lernberatung und Kompetenzerfassung sollen zusammenarbeiten.

Aktionsphase: Um die gesetzten Ziele zu erreichen, haben wir in mehreren Projektstrukturplänen zeitliche Zielsetzungen und die personelle Verantwortlichkeit festgelegt. Dabei haben wir festgelegt, wer und bis bzw. ab wann, welche Aufgabe übernimmt. Im November 2002 kam ein ganz neuer Zweig dazu, das Integrationsseminar für teilzeitarbeitslos gemeldete Frauen. In dieser Maßnahme haben wir viele Kernelemente von Lernberatung umgesetzt. Exemplarisch folgt eine kurze Beschreibung dieses Seminars.

3.3.2.1 Selbst organisiertes Lernen am Beispiel eines Integrationsseminars für teilzeitarbeitslose Frauen

Das Integrationsseminar war ein Seminar für teilzeitarbeitslos gemeldete Frauen mit Familie und dem klaren Auftrag des Arbeitsamtes an die Teilnehmerinnen, einen Job zu finden. Die Maßnahme richtete sich speziell an Frauen, die aufgrund der traditionellen Geschlechterrolle auch Familienfrauen sind und damit meist schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Alle Teilnehmerinnen strebten eine Teilzeitbeschäftigung an, um Familie und Beruf vereinbaren zu können.

Das Integrationsseminar war in seiner Seminarstruktur vergleichsweise einzigartig. Es gab einige Vorgaben über das finanzierende Arbeitsamt. Diese waren eine hohe Flexibilität, modulare Unterrichtsgestaltung, individueller und möglichst passgenauer Zuschnitt von berufsrelevanten Lerninhalten für die Teilnehmerinnen, Unterstützung und Förderung der Eigeninitiative der einzelnen Teilnehmerin bei der Suche eines geeigneten Arbeitsplatzes. Mindestens ein Drittel der Seminarzeit entfiel auf die Vermittlung praktischer Inhalte an geeigneten Arbeitsorten. Diese Vorgaben boten einen geeigneten Rahmen für ganzheitliche Lernberatung und die Förderung von selbst organisiertem Lernen (SOL). Im Rahmen der Maßnahme konnte eine gute personelle Besetzung verwirklicht werden; so konnten ausschließlich Lernberater eingesetzt werden, die entweder bereits SOL-erfahren waren bzw. Lernberater, die sich offen und interessiert an SOL zeigten. Die Seminartrainer fungierten als Informationsvermittler, als Koordinatoren für Themen und deren inhaltliche Ausgestaltung und als Lernberater für selbstverantwortliches Wissensmanagement. Sie arbeiteten als Coach und Berater bei individuellen Fragestellungen. Das gesamte Seminargeschehen unterlag einer permanenten Qualitätssicherung durch regelmäßige Teambesprechungen der Trainer. Es ging hier konkret um die Unterstützung der Eigeninitiative der einzelnen Teilnehmerin auf ihrem Weg zu einer für sie geeigneten Arbeitsstelle. Selbstmanagement war die neue Schlüsselkompetenz dieses Angebots. Erstaunlich und neu für uns war der Umstand, dass die Einführung in den Umgang mit Selbstlerneinrichtungen und Selbstinformationsmanagement vom Geldgeber Arbeitsamt gefordert und finanziert wurde. Ein ausdrückliches Ziel war Förderung und Unterstützung selbst organisierten Lernens.

Planung und Durchführung

Das Seminarangebot wurde so geplant, dass es montags bis freitags eine Seminarzeit von 08.00 Uhr bis 13.15 Uhr gab. Die Kernzeiten, in denen die Unterrichtsmodule stattfanden, waren von 08.30 Uhr bis 12.15 Uhr. Es entstanden dadurch Zeiten, in denen die Teilnehmerinnen kein festes Seminarangebot hatten und somit Zeit zur Verfügung stand, selbstorganisiert zu lernen und zu arbeiten und Lernberatungsgespräche zu führen. Die Teilnehmerinnen konnten die modulfreien Zeiten zur Stellenrecherche, zur Einzelberatung, zum Bewerbungscoaching, zum Führen ihrer Zeitkonten und Lernreflexionsbögen, somit zur eigenen Erfolgskontrolle und zur Dokumentation der erarbeiteten Themengebiete nutzen.

Die Module fanden in einem großen Seminarraum mit PC-Ausstattung bzw. im EDV-Raum statt. Es gab einen weiteren Seminarraum, der mit einem PC mit Internetanschluss ausgestattet war, dieser und der eigentliche Seminarraum konnten während der Selbstlernphasen genutzt werden. Den Frauen stand neben dem Medium Internet auch ein „kleinerer“ Lernquellenpool an berufsrelevanter Literatur bzw. Literatur zu den Themen Wirtschaft, Bewerbung sowie Familie und Beruf

zur Verfügung. Während der gesamten „modulfreien“ Zeit war mindestens eine Lernberaterin anwesend, die die Teilnehmerin unterstützte, wenn dies erforderlich war beziehungsweise gewünscht wurde. Folgende Methoden wurden von uns eingesetzt:

- Erstgespräch,
- Einzelgespräche/Einzelberatung,
- Anfertigung von Marktständen („Was biete ich?“),
- Modulwahl,
- Lernreflexionsbögen,
- Zeitkonto (flexible Lern- und Praktikumzeiten),
- Familienkompetenzbilanz,
- Reflexion Praktika,
- regelmäßige Lern- und Arbeitsreflexion,
- Seminarauswertung,
- 3 Monate nach Seminarende Arbeitstreffen mit schriftlicher Reflexion,
- Projektarbeit zu aktuellen Themen der Wirtschaft.

Das Seminar bot die Möglichkeit, Methoden zur Förderung von selbst organisiertem Lernen anzuwenden. Lediglich die anfängliche „Unfreiwilligkeit“ der Frauen, an der Maßnahme teilzunehmen, hatte Auswirkungen auf deren Motivation.

Seminarauswertung

Das Arbeitsamt bewertete das Integrationsseminar in einem Auswertungsgespräch als interessant, erfolgreich und in höchstem Maße seinen Vorgaben entsprechend umgesetzt. Die Teilnehmerinnen werteten das Seminar am Ende mit einer Reflexion anhand von Leitfragen in der Gruppe aus. Die Auswertung ergab eine hohe Zufriedenheit. Die Teilnehmerinnen sahen die Maßnahme für sich selbst als erfolgreich an. Als Gründe dafür nannten sie u. a.:

- Stärkung ihres Selbstbewusstseins,
- Erwerb neuer Kompetenzen,
- Anwendung neuer Zeitmodelle,
- Erreichung individueller Lernerfolge.

Bei dem Arbeitstreffen nach drei Monaten bestätigten die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen mit dem Seminar. Durch die hohe Flexibilität entstand eine als weniger intensiv erlebte Gruppengemeinschaft. Dies wurde als Defizit benannt. Auch die Lernberaterinnen schätzten dieses als Stolperstein ein. Die individuellen Lern- und Praktikumspläne und die Flexibilität waren so stark angewachsen, dass Gruppenarbeit kaum noch stattfand. Die Betonung der Individualität hatte den Gruppenprozess in den Hintergrund treten lassen. So kamen wir überein, bei ei-

nem Seminar mit ähnlichen Vorgaben zumindest einen festen Gruppenarbeitstag festzulegen, damit dem Verfall der Gruppe vorgebeugt werden kann. Der Austausch der Gruppenmitglieder untereinander ist nochmals anders zu bewerten als die Einzelkontakte zwischen Teilnehmerin und Lernberaterin. „Lernen in Gruppen bedeutet insbesondere Lernen durch Kommunikation und Dialog. Erst der Austausch von Sichtweisen, die sich jeder über die Realität gebildet hat, führt zu gemeinsam verstandenen Bildern der Realität und zur Einsicht in den Blickwinkel des anderen, wodurch dann gemeinsames Handeln (und nicht nur Gefolgschaft) möglich werden kann.“ (Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 8) „Lernen geht leichter, wenn es in einer zeitweise geschützten Atmosphäre erfolgen kann, in der Üben und Fehlermachen erlaubt sind und in der nicht gleich der Ernstfall geprobt werden muss. Lernprozesse finden gewissermaßen auf Probebühnen statt, bei denen nicht zu früh die Kasse klingeln sollte. In einer Gruppe, in der das emotionale Netz hält, kann der Einzelne lernen und schrittweise ausprobieren, was er neu wissen oder tun will.“ (Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 9)

Die Lernberaterinnen selbst bewerteten die gesamte Durchführung als erfolgreich, spannend und gewinnbringend, gerade im Hinblick auf selbst organisiertes Lernen und Lernberatung.

Seminarverlauf im Prozess-Zyklus-Modell

Während dieses Seminars ließ sich der Durch- bzw. Ablauf des Prozess-Zyklus-Modells sehr deutlich erkennen. Die ersten Tage des Seminars waren eine wichtige *Initialphase*. Hier waren die Lernberater gefordert zu initialisieren, auch zu motivieren, Interesse zu wecken und Neues aufzuzeigen.

In den folgenden Wochen, während der *Aktionsphase*, fand die individuelle Diagnostik jeder einzelnen Teilnehmerin statt. Hier wurden Kompetenzerfassung, Kompetenzbilanzierungen und Ressourcenforschung betrieben. Die Teilnehmerinnen waren „aktiv“, sie gestalteten ihr Lern- bzw. Arbeitsgeschehen, formulierten Ziele, arbeiteten selbstständig und vor allem nutzten die meisten Teilnehmerinnen die Zeit zum Ausprobieren, zum Erproben und Kennenlernen eigener Möglichkeiten. In dieser Zeit wurden Zeitmodelle erprobt und ausgeschöpft. Es war eine lernintensive und von einer extrem hohen Motivation geprägte Zeit. Schon während dieser Phase fand eine Teilnehmerin einen geeigneten Arbeitsplatz und schied vorzeitig aus dem Seminar aus.

Die *Integrationsphase* war gekennzeichnet durch die individuelle Seminarstrukturierung für jede einzelne Teilnehmerin. Sie ermöglichte eine Begleitung, Beratung bzw. ein Coaching des Einzelprozesses. Erste Ergebnisse konnten in die Lern-, aber auch in die individuellen Lebensläufe integriert werden. Die Teilnehmerinnen entwickelten für sich eigene Konzepte und lernten, diese umzusetzen. Während

der Integrationsphase arbeiteten die Teilnehmerinnen nach ihren eigenen Plänen, jede einzelne hatte einen individuellen Seminar- bzw. Praktikumsplan. Während dieser Zeit konnten weitere zwei Teilnehmerinnen eine Arbeitsstelle antreten, die sich aus den Praktika ergeben hatte. Weiterhin war für die Integrationsphase bemerkenswert, dass anfänglich benannte Ziele bzw. Ideen von Arbeit und deren künftiger Gestaltung kaum noch in Erwägung gezogen wurden. Die Teilnehmerinnen hatten bis dahin soviel andere Möglichkeiten austesten können, dass ihnen meist die ersten Ziele selbst fremd geworden waren. So verfolgte bis auf eine Teilnehmerin keine mehr ausschließlich ein reines Vormittagsarbeitsmodell. Durch die Flexibilität, die sie in unserem Seminar kennen lernten, durch die Erstellung von Plänen zur eigenen Ziel- bzw. Zeitstrukturierung, konnten sie diese gewonnene Freiheit auch auf ihre Arbeitszeiten übertragen und als persönliche Freiheit schätzen lernen.

Nach der Integrationsphase begann die *Neuorientierungsphase*: Die Frauen hatten Gelegenheit, eigene Konzepte zu entwickeln, sie auszuprobieren, zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. So, wie die Arbeitszeitmodelle sich veränderten, so veränderten sich auch bei den meisten Frauen die Arbeitsplatzvorstellungen. Es gab eine Teilnehmerin, die anfänglich bereit war, mit Rücksicht auf ihre schulpflichtigen Kinder eine Arbeit weit unter ihrem Qualifikationsniveau anzunehmen, um möglichst wohnortnah und vormittags in einem Angestelltenverhältnis tätig zu werden. Diese Teilnehmerin konnte während der verschiedenen Phasen des Seminars so viele neue Erfahrungen sammeln, neue Erkenntnisse erwerben und sich ihrer Kompetenzen und Ressourcen bewusst werden, dass sie in der Neuorientierungsphase den Entschluss fasste, eine Ich-AG zu gründen. Die Vorstellung, unbedingt in einem Angestelltenverhältnis tätig sein zu müssen, hatte sie aufgegeben. Mit dem Gründen einer Ich-AG wurde es ihr möglich, fachlich qualifiziert zu arbeiten und dennoch am Wohnort tätig zu werden. Die meisten Teilnehmerinnen konnten während der Neuorientierungsphase für sich selbst gute Lösungen finden. Die Entscheidungsfindungen führten in sieben Fällen zur Arbeitsaufnahme.

Kommentar

Rückblickend kann festgestellt werden, dass dieses Seminar beste Möglichkeiten zur Umsetzung von ganzheitlicher Weiterbildungs- und Lernberatung bot. Kritisch ist hierbei zu berücksichtigen, dass auf die besten personellen und finanziellen Ressourcen zurückgegriffen werden konnte. Daraus ergibt sich die wichtige Frage, wie sich ganzheitliche Lernberatung zukünftig mit knappen personellen bzw. finanziellen Ressourcen ebenso effektiv umsetzen lässt. Die staatlichen Töpfe sind leer und die Förderung von Maßnahmen ist eher bescheiden, daher stehen wir hier vor einer neuen Herausforderung: „Lernberatung und SOL effektiv einsetzen mit knappen Ressourcen bzw. Mitteln!“ Selbstverständlich haben auch die einzelnen Teilnehmerinnen während des Seminars einen individuellen Prozess durchlaufen. Der Prozess einer Teilnehmerin ist im folgenden Kapitel dargestellt.

3.3.2.2 *Der Prozess einer Teilnehmerin*

Die Teilnehmerin war zum Zeitpunkt des Seminars 41 Jahre alt. Sie war allein erziehend und hatte eine vierjährige Tochter und einen 20-jährigen Sohn, die beide bei ihr lebten. Die 22-jährige Tochter war bereits ausgezogen. Die Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau hatte sie ohne Abschluss beendet. Sie stand der Teilnahme am Seminar sehr skeptisch gegenüber, weil sie keine beruflichen Perspektiven unter den Rahmenbedingungen ihrer privaten Situation sehen konnte. Die berufliche Entwicklung ihres Sohnes bereitete ihr großen Sorgen; außerdem bestand aufgrund ihres Wohnortes kein Netzwerk für die Betreuung ihrer kleinen Tochter. Gesundheitlich war sie angeschlagen, und ihr Arzt hatte ihr eine Kur empfohlen. Zurzeit bestritt sie ihren Lebensunterhalt aus unterschiedlichen Quellen, u. a. auch über eine Putzstelle. Sie wirkte unscheinbar, war sehr still und äußerte ihre Meinung nur dann kurz und knapp, wenn sie dazu direkt aufgefordert wurde. Sie beschrieb sich selbst als eine Frau, die Kinder und Tiere mag und gerne zuhört. Ihr großer Wunsch war es, eine Teilzeitstelle zu bekommen, um den finanziellen Druck zu mildern.

Während der *Initialphase* des Seminars fanden zunächst zwei Einzelgespräche statt, in denen sie ihre Situation schilderte und sich den Skalierungsfragen zur Definition der eigenen Identität stellte. Im Laufe der Gespräche stellte sich heraus, dass sie über umfangreiche Berufserfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen verfügte und dass der größte Teil ihres bisherigen Arbeitslebens aus selbstständigen und eigenverantwortlichen Aufgaben bestand. So hatte sie in zwei unterschiedlichen Branchen des Handels zunächst ein Unternehmen geleitet und zu einem späteren Zeitpunkt eine mobile Verkaufsstelle komplett in Eigenregie sehr erfolgreich geführt.

Im individuellen Prozess dieser Teilnehmerin dauerte dann die *Aktionsphase* ca. vier Wochen bis zum Beginn der ersten vierwöchigen Praktika. Im Zentrum der Seminararbeit standen die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, das Erkennen bislang unbekannter Fähigkeiten und die Einsatzmöglichkeiten des kompletten Wissens und Könnens auf dem Arbeitsmarkt. Methodisch wurde dieser Prozess durch die sukzessive Ermittlung des eigenen Marktstandes, die Bearbeitung der Kompetenzbilanz und die Fragen und Rückmeldungen der anderen Teilnehmerinnen und Lernberaterinnen in der Plenumsarbeit gestaltet. Interessant war, dass mit zunehmender Transparenz der eigenen Kompetenzen auch wieder erste konkrete Ideen im Hinblick auf das angestrebte berufliche Ziel deutlich wurden. Zunächst bezogen sich diese Ideen auf die Rückkehr auf bekanntes berufliches Terrain. Im Zuge wiederkehrender Selbstwertschätzung nannte unsere Teilnehmerin auch Wünsche und Visionen.

Aufgefallen ist uns, dass sie für Gespräche zum Thema Familienleben frei verfügbare Zeiten nach Ende der Seminarkernzeit nutzte. Sie suchte bei uns Lernberater-

rinnen beispielsweise die Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen, entwickelte daraus eigene Strategien, die sie dann auch realisierte, und berichtete in einem Folgegespräch auch die entsprechenden Ergebnisse. Bezogen auf ihr Familienmanagement befand sich die Teilnehmerin dann in der *Integrations-* und *Neuorientierungsphase* und durchlief in diesem Lebensbereich beschleunigte Prozesse.

Im Vergleich dazu unterlag die berufliche Entwicklung einem anderen Tempo. Sie wählte für das erste Praktikum zunächst einen bekannten Arbeitsbereich im Einzelhandel. Während des Praktikums wurde ihr deutlich, dass sie sich unterfordert fühlte, sich mehr zutraute und dass sie selbst über diese Erkenntnis verwundert war. Der nächste Schritt war, sie bei der Entwicklung neuer Perspektiven und der Formulierung des nächsten Zieles zu unterstützen. Nach dem ersten Praktikum gab es ausreichend Gelegenheit, über die neu erworbenen fachlichen Kenntnisse, über den Einsatz von bewusst genutzten Kompetenzen und den fortschreitenden persönlichen Prozess zu reflektieren. Deutlich wurde eine veränderte Einstellung zur eigenen Person u. a. dadurch, dass unsere Teilnehmerin ihre Rechtschreibschwäche nun nicht mehr dadurch zu verbergen suchte, dass sie sich Präsentationen auf Flipchart-Papier entzog, sondern mit dem Wörterbuch arbeitete, sich zu der Tatsache offen bekannte und so auch ihre innere Anspannung reduzieren konnte. Dadurch fiel ihr auch das Arbeiten am PC mit der Zeit immer leichter.

Bei Recherchen für das zweite Praktikum ergab sich die Chance für die Teilnehmerin, die Arbeitsbereiche innerhalb eines Hotels kennen zu lernen. Die Teilnehmerin setzte sich im Sinne der *Aktionsphase* intensiv mit ihrer Arbeitsbiographie auseinander und untersuchte ihre Kompetenzen auf die Übertragbarkeit in das Hotelgewerbe. In den Gesprächen ging es hauptsächlich um die Transparenz der Kompetenzerwerbsprozesse und darum, die Zuversicht in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit zu stabilisieren und auszubauen. Konkret arbeitete die Teilnehmerin beispielsweise an folgenden Fragen: Mit welchen Methoden, Strategien, persönlichen Eigenschaften ist es mir im Handel gelungen, die Kundenwünsche zu erfahren? Was genau bedeutet das für die Arbeit im Umgang mit Hotelgästen? Wie ist es mir gelungen, zeitliche Engpässe zu überwinden? Welche Strategien fallen mir im Hinblick auf Hotelbuchungen ein?

Das Praktikum verlief auf der Arbeitsebene und auch der persönlichen Ebene erfolgreich. Die Teilnehmerin handelte beispielsweise ihre Arbeitszeit selbstbewusst und zielorientiert mit dem Inhaber, den Kolleginnen und der Familie aus. Sie entwickelte eigene Strategien beim Lernen neuer Inhalte und erlebte somit eine intensive *Integrationsphase*. Bei unserem Vor-Ort-Besuch während des Praktikums nahmen wir im Vergleich zum Seminarbeginn eine andere Person wahr. Wir erlebten die Teilnehmerin selbstbewusst, mit selbstsicherem Auftreten, sie war fröhlich, erzählte ausführlich über ihre Arbeit im Hotel und hatte eine ganz andere Ausstrahlung als zuvor.

In der Nachbereitung des zweiten Praktikums wurde klar, dass sich ihre ursprünglichen Ziele bezüglich eines Arbeitsplatzes verändert hatten und dass es jetzt darum ging, diese *Neuorientierung* zu realisieren.

Nach Ablauf des Praktikums entschied sich unsere Teilnehmerin für den empfohlenen Kuraufenthalt. Danach vergingen weitere acht Wochen, in denen sie den Kontakt zum Eigentümer des Hotels aufrechterhielt. Sie unterschrieb schließlich einen Teilzeit-Arbeitsvertrag als zweite Hausdame.

3.3.2.3 Selbst organisiertes Lernen mit anderen Zielgruppen – Beispiel 1: „Informieren – Lernen – Arbeiten“

Ein zu Projektbeginn zwischen dem Programmmanagement ABWF e. V./QUEM, der wissenschaftlichen Begleitung und uns als Projektnehmer vereinbartes Ziel des Projekts war, dass selbst organisiertes Lernen in verschiedenen Zielgruppen eingeführt werden sollte. Neben der Zielgruppe der Wiedereinsteigerinnen und auch der teilzeitarbeitslos gemeldeten Frauen sollte eine andere Gruppe und ein anderes Team sich mit selbst organisiertem Lernen auseinander setzen und mit den Kernelementen arbeiten.

Initialphase und Startschuss

Die *Initialphase* zur Zusammenarbeit mit dem Team der ILA-Maßnahme (Informieren-Lernen-Arbeiten) begann im Dezember 2002 während eines Teamtags, an dem wie auf einem großen Marktplatz alle Mitarbeiter des Bildungswerks ihre Maßnahmen und Projekte vorstellten. Wir haben uns im Team bewusst dafür entschieden, den Teamtag als Forum zu wählen, um unser Projekt vorzustellen. Es sollte von Anfang an deutlich werden, dass wir nicht etwas „Fremdes“ sind, sondern uns als Projekt von Anfang an in die Entwicklungen unserer Einrichtung integriert fühlten. Unser Marktstand, der über die Verbindung zwischen dem Ministerium für Bildung und Forschung und unseren Orientierungsseminaren informierte, wurde gut besucht. Es gab erste Kontakte und Fragen an unser ProLern-Team vor allem zum Lerntagebuch, zu den Lernlandschaften und zum „Lernquellenpool“. Wir hatten dazu Bücher in Folie einschweißen lassen und diese in einen kleinen „Pool“ gelegt.

Im folgenden Open-Space bildete sich eine Gruppe zum Thema „Selbst organisiertes Lernen in unserer Organisation“. Aufgrund der guten Resonanzen an diesem Tag entschieden wir, einen konkreten nächsten Schritt zu gehen, um die Multiplikation unserer Lernberatungsidee weiter anzustoßen. Wir luden die wissenschaftliche Begleitung von ProLern ein, einen Workshop mit uns zusammen zu gestalten.

Der Startschuss zur Zusammenarbeit mit dem ILA-Team wurde bei diesem Workshop mit dem Thema „Von der Lehre zur Lernberatung“ im Januar 2003 gelegt. Die Analyse des eigenen Lernens durch lernbiographische Methoden, das Vorstellen der Lernberatungskonzeption und die Rezeption in unserer Einrichtung führten dazu, darüber nachzudenken, in welcher Weise Interessierte und neugieriger Gewordene sich kontinuierlich mit Lernberatung im Blick auf ihre Berufspraxis auseinandersetzen können. Ein zentraler Ansatzpunkt, dies zu wollen, lag in einem Diskussionsstrang, bei dem deutlich wurde, dass man viel zu wenig voneinander profitierte, weil man schlichtweg nicht wusste, über welche umfangreichen methodischen Kenntnisse die Einzelnen tatsächlich verfügen. Aus dieser Erkenntnis heraus wurde als ein Ergebnis des Workshops vereinbart, dass die ProLern-Gestalterin zusammen mit der Geschäftsführerin strukturelle Überlegungen in Richtung eines Forums „Dozentenkonferenz Lernberatung“ anstellen sollte. Zum Abschluss des Workshops haben sich vor diesem Hintergrund Teile des ILA-Teams für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema Lernberatung und selbst organisiertes Lernen ausgesprochen.

Handlungskontext für die Multiplikation

Das ILA-Team besteht aus sechs Mitarbeitern, die als ausgebildetes Fachpersonal im jeweiligen Arbeitsbereich tätig sind. Der Personalbedarf in der ILA-Maßnahme beläuft sich auf fünf Vollzeit-Stellen und gliedert sich wie folgt:

Sozialpädagogischer Bereich: zwei Diplom-Pädagogen in Vollzeit
Schulpädagogischer Bereich: zwei Lehrkräfte, davon eine Stelle in Vollzeit
Arbeitspädagogischer Bereich: ein Praxisanleiter in Vollzeit.

Die Maßnahme richtet sich an sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene bis zum Alter von 25 Jahren, die überwiegend keinen Hauptschulabschluss besitzen, meist im Sozialhilfebezug stehen und über keine Arbeits- und/oder Ausbildungsstelle verfügen. Aufgrund der individuell vorhandenen schulischen Qualifikationen sowie unterschiedlich ausgeprägter Sozial-, Methoden- und/oder Handlungskompetenz sind diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf dem ersten Arbeitsmarkt zur Zeit nicht vermittelbar, weil die Ausbildungs- und Berufsreife noch fehlt. Die ILA-Maßnahme zielt auf die Verbesserung der Bildungsvoraussetzungen und Integrationschancen von schwer vermittelbaren Jugendlichen und jungen Erwachsenen im ländlich strukturierten Raum und die Vermittlung in eine sozialversicherungspflichtige Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle durch.

Der Prozess der Zusammenarbeit

Das erste Teamgespräch mit dem Team im Februar 2003 statt. Inhalte waren die Klärung der Zusammenarbeit, ihre Ziele und Vorgehensweise, das Abklären des

zeitlichen Rahmens. Das Team hatte sich darauf geeinigt, in Anlehnung an das bestehende Konzept der ganzheitlichen Lernberatung Wege zum selbst organisierten Lernen mit den benachteiligten Jugendlichen zu suchen. Als erster Arbeitsschritt sollte das bestehende Konzept der ILA-Maßnahme überprüft werden. Nach dem zweiten Treffen, das im Rahmen der üblichen Teamsitzung stattfand, gab es eine Einigung, die Treffen zusätzlich zu den wöchentlichen Teamsitzungen im Monatsrhythmus für zwei Stunden stattfinden zu lassen. Anliegen war es, eine feste Gruppe von Kollegen zu haben, die bereit sind, sich auf das Thema selbst organisiertes Lernen einzulassen und neue Methoden auszuprobieren, um so dem Auftrag, die Übertragbarkeit des mit den Wiedereinsteigerinnen erprobten Konzeptes zu testen, gerecht werden zu können.

Mit der Geschäftsleitung und dem Team wurde vereinbart, dass die Arbeit im SOL-Team zusätzliche Zeit ist, die nur von den Kollegen wahrgenommen wird, die an diesem Thema mitarbeiten wollen. Dies war wichtig, um nicht von Anfang an mit Widerständen arbeiten zu müssen. Es hatte jedoch auch zur Folge, dass nicht alle Teammitglieder in der Arbeitsgruppe mitarbeiteten. Die Teamleitung erhielt die Aufgabe, den Transfer aus der Arbeitsgruppe in das restliche Team zu leisten.

Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt fanden insgesamt sieben Sitzungen der Arbeitsgruppe ILA statt. Die Themen wurden von der Gruppe selbst entweder zu Beginn der Sitzung festgelegt oder kurz vor Ende wurde das Thema für das nächste Treffen verabredet. In den einzelnen Sitzungen wurden u. a. folgende Themen behandelt:

- Standortbestimmung des Teams zu selbst organisiertem Lernen anhand der Elemente: Überprüfung des Lernerfolges, Aktivitätsgrad der Lernenden, zeitliche Flexibilität der Lernenden, räumliche Flexibilität der Lernenden, Entscheidungsfreiheit über Lernziele, Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte und Überprüfung des Lernerfolges. Überprüfung des Konzeptes, konkret zum Thema: Pflicht-, Wahl- und Fördermodule. Wie soll die Veränderung in der Werkstatt aussehen?
- Was bedeutet Förderplan beim selbst organisierten Lernen? Wie können hier Partizipation und Transparenz umgesetzt werden? Wie kann der Unterricht verändert werden?
- Erarbeitung eines Lerntagebuchs für die neue Maßnahme, Einführung neuer Regeln im Unterricht, z. B. wie gehen wir mit Verspätungen um? Wie erreichen wir eine Motivation der Jugendlichen?

Die Arbeit mit dem Team war nach den Prinzipien des selbst gesteuerten Lernens gestaltet: Nachdem eine gemeinsame Vereinbarung getroffen war, wurde eine Bestandsaufnahme der vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten durchgeführt. Danach wurde eine gemeinsame Zielsetzung im Hinblick auf die zu verändernden

Elemente des vorhandenen Konzeptes vereinbart. Eine zentrale Fragestellung war hier: Wie gestalten wir die Eingangsphase durch Aufnahme neuer Elemente in den Stundenplan wie dem Lerntagebuch und dem Thema „Lernen lernen“? Das Team entschied sich dafür, dass das gesamte Konzept von den Maximen Partizipation und Transparenz bestimmt sein soll. Es begann, nach Formen und Chancen für die Einführung und Umsetzung von Lernberatung im Sinne von SOL zu suchen.

Mit dem Team der ILA-Kollegen waren wir nun in der *Aktionsphase* angekommen. „Bildungsferne“ wie die Zielgruppe der oben beschriebenen Jugendlichen, die häufig wegen ihrer negativen Lernerfahrungen zunächst zum Lernen motiviert werden müssen, benötigen neben sozialer Unterstützung vor allem einen lebenswelt- und arbeitsweltbezogenen Zugang, der Interesse weckt. Lernen muss ihnen Spaß machen und es müssen Lernerfolge sichtbar sein. „Selbst gesteuertes Lernen erfordert Begeisterungsfähigkeit. Alle ökonomisch und gesellschaftlich begründeten Appelle zum lebenslangen Lernen bleiben folgenlos, wenn die Subjekte nicht ‚mitspielen‘. Lebenslanges Lernen kann nicht organisiert und nicht erzwungen werden, lebenslanges Lernen muss als Bereicherung kognitiv und emotional erlebt werden.“ (Siebert 2001, S. 53)

Es ist unerlässlich, Lernbiographien, Lerntypen und die Lebensumstände der Lernenden zu berücksichtigen. Der Lernende soll seine bisherigen Lern- und Veränderungsprozesse bewusst wahrnehmen, so dass er an erfolgreiche Lernstrategien anknüpfen kann. Ganzheitliche Lernberatung stellt hierfür unterschiedliche Methoden bereit. Unsere Zukunftsplanung sieht nun eine Überprüfung der bisher verwendeten Methoden im Hinblick auf ihre Wirksamkeit für das selbst organisierte Lernen vor; das umfasst auch eine eventuelle Veränderung dieser Methoden. Im Mittelpunkt steht die Frage: Welche Elemente des Konzeptes sollen noch verändert werden?

Auswertung der Zusammenarbeit

Um die Zusammenarbeit mit den Kollegen einschätzen und auswerten zu können, wurden Interviews im Stil von Expertengesprächen mit den Kollegen durchgeführt, um auch deren Perspektiven aufnehmen zu können. Auf der Prozessebene galt es zunächst, eine erste gemeinsame Zwischenbilanz der Zusammenarbeit zu ziehen. Auf der zweiten Zielebene wurden diese Interviews geführt, um die Übertragbarkeit des Konzeptes auf die Arbeit mit anderen Zielgruppen nachzuweisen resp. Modifikationserfordernisse, Grenzen und Stolpersteine zu identifizieren und nicht zuletzt auch, um eine Rückmeldung zur Arbeit der Projektgestalterin mit dem ILA-Team von den Kollegen zu erhalten.

Aus arbeitsökonomischen Gründen hat die für diese Evaluation verantwortliche Projektgestalterin entschieden, exemplarisch Experteninterviews durchzuführen.

Es wurden zwei Kollegen angesprochen, die sich dann dazu bereit erklärten, ein solches Interview mit mir zu führen. Die Fragen, die als Gesprächsleitfaden zu verstehen waren, wurden den beiden Kollegen vor dem Gespräch zugeschickt, so dass eine Vorbereitung möglich war. Dies entspricht dem Evaluationsverständnis von Lernberatung, demzufolge die Gesprächspartner als Experten ernst genommen werden, nicht „zu Beforschende“ sind, sondern als Partner für die Auswertung eines gemeinsamen Prozesses angesprochen werden. Dazu gehört es, dass nicht nur die Interviewerin weiß, worum es geht – vorbereitet ist –, sondern auch die Gesprächskollegen.

Hier einige ausgewählte Fragen und Antworten:

Was erachtest Du für das Lernen Eurer Jugendlichen als wichtig?

„Die Jugendlichen müssen sich selbst darüber bewusst werden, welche Stärken und Schwächen sie haben. Dies im Gegensatz zum nur ressourcenorientierten Ansatz, bei dem der Pädagoge die Stärken und Schwächen des anderen kennt und damit arbeitet.“

Welchen Beitrag kann da Lernberatung leisten?

„Eine Veränderung der ‚Opfermentalität‘, die bei benachteiligten Jugendlichen oft vorhanden ist. Opfermentalität verändert sich zu Verantwortungsübernahme.“

„Einen Grundstein zur Eigenverantwortung bei den Teilnehmern zu legen“

Was verläuft im Lern-/Lehrgeschehen mit Lernberatung anders, als es vorher lief?

„Die Einführungsphase wurde stärker zur Kompetenzermittlung genutzt und dazu, mit den Teilnehmern gute Kontakte bzw. Beziehungen zu erarbeiten.“

„Das Prinzip der Partizipation erweist sich als vorteilhafter im Umgang mit den Teilnehmern.“

Fazit

Die Zusammenarbeit mit dem ILA-Team war geprägt von einer gleichwertigen Verantwortung aller Beteiligten in dem zu organisierenden Lernprozess. Die Aufgabe der Gestalterin lag darin, die Erfahrungen, die mit dem selbst organisierten Lernen in den Seminaren für Wiedereinsteigerinnen gemacht wurden, zusammen mit dem Team auf eine andere Zielgruppe zu übertragen. Wichtig für beide Zielgruppen ist die Reflexion über bisher gemachte Lernerfahrungen auch außerhalb der formellen Orte und deren Übertragbarkeit. Hier wird in beiden Gruppen angesetzt.

Angesetzt wird auch an den Kompetenzen der Jugendlichen. Ziel beim selbst organisierten Lernen ist es, dass die Teilnehmer, also hier die Jugendlichen, sich selbst ihrer Kompetenzen, ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden, um so selbst damit weiterarbeiten zu können. Dies im Gegensatz zum ressourcenorientierten Ansatz, bei dem der Pädagoge die Stärken und Schwächen des anderen kennt und damit arbeitet.

Das ILA-Team besteht aus Experten für die jugendliche Zielgruppe, die Gestalterin ist für die Realisierung der Kernelemente des SOL zuständig. Sie hatte in den Sitzungen die Aufgabe der Moderation und der Lernbegleitung. Denn genau so, wie die Jugendlichen selbstorganisiert lernen, muss auch Lernberatung „gelehrt“ werden. „Als Teil des Systems ist der Trainer selbst einem Entwicklungs- und Lernprozess in der Gruppe ausgesetzt und kann das auch zugeben. Das unterscheidet ihn deutlich von der streng abstinenter Grundhaltung analytischer Prägung. Es liegt eine große Entlastung darin, in einen offenen Lernprozess einzutreten und nicht die Fantasien der Teilnehmer zu füttern, als Trainer allwissend, angestarrt und fast vollkommen zu sein. Andererseits gehört es auch zu seiner Rolle, sich selbst nicht zu sehr in den Mittelpunkt des Geschehens zu rücken. Seine wesentliche Aufgabe ist es, die Selbstregulationskräfte der Gruppe anzuregen.“ (Hürtner 1998, S. 149)

Die Kollegen setzen an, mit einer eher ungewöhnlichen Zielgruppe Essentialien selbst organisierten Lernens zu verwirklichen. Ihre Schwerpunkte sind Transparenz und Partizipation, Kompetenzorientierung und Verantwortungsabgabe. „Letztendlich bedeutet das Sich-Einlassen auf die Rolle der Lernbegleitung die bewusste Entscheidung, auf Macht zu verzichten, zugunsten eines Machtzuwachses der einzelnen Lernenden und der Lerngruppe.“ (Faßnacht 2001, S. 142)

3.3.2.4 Selbst organisiertes Lernen mit anderen Zielgruppen – Beispiel 2: Der Arbeitskreis SOL und Lernberatung

Der Workshop „Von der Lehre zur Lernberatung“ mit der wissenschaftlichen Begleitung im Januar 2003 galt dem Ziel, SOL in die Organisation zu multiplizieren. Hierzu wurde ein maßnahmeübergreifender Arbeitskreis (AK) gebildet, der sich seitdem fortlaufend mit der Thematik „SOL in der Organisation implementieren“ befasst. Für die Projektverantwortlichen war es hier eine Gratwanderung zwischen der Vorgabe von Zielen und der Abgabe von Verantwortung an die Gruppe, eigene Ziele für die Implementierung zu erarbeiten. Ziele für die Projektverantwortlichen waren:

- Rollenveränderung der Lehrkräfte zu Lernberatern,
- Veränderung der Lehr- und Lernmethoden in den einzelnen Teams und Maßnahmen,

- Kommunikation der Erfahrungen der Projektmitarbeiter mit SOL und Weiterbildung der Kollegen in der Methode,
- Auseinandersetzung mit Kernelementen der Lernberatung.

Alle, die mitarbeiten wollten, konnten sich bis zu einem bestimmten Zeitpunkt bei der Gestalterin des Projekts melden, die das Zustandekommen des ersten Termins koordinierte. Die Geschäftsleitung wurde darüber informiert, wer mitarbeiten wollte.

Das erste Treffen wurde dazu genutzt, sich gegenseitig besser kennen zu lernen, weitere Termine zu vereinbaren und sich auf folgende Arbeitsweisen zu einigen:

- Der AK ist maßnahmeübergreifend.
- Die Mitglieder haben sich freiwillig und verbindlich dazu angemeldet. Es gibt sechs Mitglieder.
- Der AK trifft sich im Abstand von zwei Monaten, gearbeitet werden dann drei Stunden.
- Wir arbeiten nach dem Konzept der Lernkonferenz; das bedeutet, die Themen werden in der Sitzung von den Teilnehmern festgelegt.
- Der AK erarbeitet eigene Ziele.

Folgende Chancen wurden gesehen:

- Es ist ein AK mit bunter Zusammensetzung, alle machen freiwillig und daher motiviert mit.
- Die Teilnehmer können ihre Ziele selbst formulieren.
- Die Teilnehmer können Multiplikatoren in ihren Teams sein.
- Es gibt einen Austausch über Lehr- und Lernmethoden, den es so vorher nicht gab.

Welche Stolpersteine sahen wir:

- Die Abstände zwischen den Treffen sind relativ groß.
- Es gab schon zweimal Kollisionen mit anderen institutionellen Terminen wie Betriebsversammlung und Betriebsausflug.
- Es dauert lange, bis sich der AK auf eine verbindliche Arbeitsweise festgelegt hat.
- Die Zeit bis zum Ende des Projekts ist sehr kurz.
- Die berufliche Situation der Kolleginnen und Kollegen ist unsicher.

Für den Prozess des Arbeitskreises war und ist die Arbeit an den Polen von SOL in Bezug auf die steuerbaren Faktoren im Lernprozess sehr hilfreich, vor

allem die Auseinandersetzung mit den Fragen: Was heißt das in der konkreten Umsetzung? und: Wo verorten wir uns? Die Arbeit des Arbeitskreises war stark geprägt von der allgemeinen Entwicklung im Bildungswerk. Wie oben schon beschrieben, waren die Sitzungen überschattet von der ungewissen beruflichen Situation der Beteiligten. Das hatte im Laufe der Zeit auch ein Schrumpfen der Mitgliederzahl zur Folge. Man verständigte sich darauf, zunächst mit vier Mitgliedern weiter zu arbeiten und den Kreis eventuell im nächsten Jahr für neue Mitglieder zu öffnen.

3.3.3 Projektergebnisse

Für die Formulierung unserer Projektergebnisse greifen wir auf die auf Verbundebene entwickelten Forschungsaspekte und Arbeitsfragen zurück.

3.3.3.1 Forschungsaspekt: Grundlagen der Lernberatung

Zum Forschungsaspekt 1 „Entwicklung einer fachlichen Expertise zu Lernberatung durch die Ermittlung des ‚state of the art‘“ haben wir zu folgender Arbeitsfrage gearbeitet: *Was sind in unserem Projekt die Eckpfeiler/Parameter von Lernberatung auf konzeptioneller und auf Umsetzungsebene?* Die Eckpfeiler von Lernberatung sehen wir in:

- *der Biographiearbeit, d. h. dem Anschluss an vorheriges Lernen und Kompetenzerwerbsprozesse*, die z. B. mit der Methode des Arbeitspanoramas, aber auch mit anderen Methoden bearbeitet werden kann,
- *der Kompetenzerfassung*, einem weiteren Thema, das für uns unbedingt zum SOL gehört; auch hierbei gibt es unterschiedliche Methoden (z. B. Kompetenzbilanz),
- *der Reflexion des eigenen Lernens*; dazu gibt es auch unterschiedliche Methoden wie Lerntagebuch, Lernkonferenz, Einzelberatungsgespräch, Zielvereinbarung,
- *der Lern- und Arbeitskontrakte*, die schriftlich, aber auch mündlich erfolgen können.

3.3.3.2 Forschungsaspekt: Anforderungen an die Profession

„Lernberater/-in“ und die Ableitung von Supportbedarfen

Zur Arbeitsfrage: *„Welche Kernkompetenzen sind für „Lernberatung“ erforderlich?“* haben wir Kompetenzen von Lernberatern definiert. Ausgehend von unserem Verständnis von Lernberatung hat sich das Team speziell in den letzten Team-

sitzungen mit dem Zusammentragen von Kompetenzen befasst, die in den vergangenen zwei Jahren für die erfolgreiche Durchführung der Seminare insgesamt, die Zusammenarbeit mit den Teilnehmern und innerhalb des Teams eingesetzt wurden. Es wurde dabei die Frage zugrunde gelegt: Welche Kompetenzen sollten neue Kollegen möglichst mitbringen, damit sich eine gelungene Zusammenarbeit entwickeln kann, bei der die Teilnehmer bzw. die Gruppe ihre Selbstlernkompetenz erkennen und erweitern können?

Die nun folgende Aufstellung erhebt zum einen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zum anderen gibt sie auch keine Hinweise auf den Grad der jeweiligen Kompetenz. Interessant ist es zu erfahren, welche Auffassungen die Kollegen der anderen Projekte hierzu haben.

1. Lernberater wissen, dass jede Gruppe eigene Methoden braucht, um selbstorganisiert lernen zu können. Jede Gruppe hat eine eigene Identität bzw. entwickelt diese. Der Lernberater koppelt am Gruppenstandort an und startet von dort den Beratungsprozess.
2. Lernberater stimmen das Seminarprogramm mit den Teilnehmern ab und schließen einen gemeinsamen Vertrag. In Abhängigkeit von den Intentionen des Auftraggebers bzw. der geldgebenden Stelle wird der Vertrag als Dreiecksvertrag geschlossen. Die Lernberater sorgen für Transparenz bezüglich der Vorgaben und Rahmenbedingungen. Danach ist es Aufgabe des Lernberaters, den Seminarprozess zu gestalten.
3. Lernberater gestalten die Arbeitsvereinbarungen verbindlich. Sie haben den Mut, bei sehr ungünstigen Entwicklungen Kontrakte zu kündigen und die Gründe hierfür entsprechend zu kommunizieren.
4. Lernberater reagieren flexibel auf Fragestellungen der Teilnehmenden. Das bedeutet, dass ein Lernberater kurzfristig auch ein zuvor vereinbartes Seminarprogramm zugunsten wichtiger aktueller Themen umstellt.
5. Lernberater lassen sich auf die jeweiligen Gruppen ein. Sie gestalten gemeinsam mit den Teilnehmern tragfähige Beziehungen für eine intensive und zielorientierte Zusammenarbeit. Das bedeutet auch, Widerstände zuzulassen und mit ihnen zu arbeiten.
6. Lernberater sind authentisch, d. h. sie verstecken sich nicht hinter ihrem Lehrstoff, sondern bringen ihre eigene Person in den Prozess mit ein.
7. Lernberater verfügen über Beratungskompetenzen, die beispielsweise dazu genutzt werden, gemeinsam mit Teilnehmern Strategien des selbst organisierten Lernens zu erkunden.
8. Lernberater sind in der Lage, verschiedene fachliche Themen anzubieten. Methodisch sind diese Themen im Sinne von SOL strukturiert. Es ist Aufgabe

des Lernberaters, für den Transfer zwischen Lerninhalten und Teilnehmern zu sorgen. Die Gruppe entscheidet über Lernziele und Lerninhalte. Je nach Gruppensituation gibt der Lernberater auch Themen vor, was sich in der Initialphase von Gruppen als sehr nützlich erwiesen hat.

9. Lernberater haben ein großes Interesse an neuen Methoden und Ideen. Sie haben Spaß am Experimentieren mit neuen Verfahren. Sie erproben diese Methoden zunächst an sich selbst und oder mit anderen Kollegen und beraten Vor- und Nachteile der Methode. Für gut befundene Methoden werden in den persönlichen Methodenpool aufgenommen, gegebenenfalls modifiziert und ergänzt.
10. Lernberater respektieren in der kollegialen Zusammenarbeit den individuellen Umgang mit den jeweiligen Methoden. Vor diesem Hintergrund finden Feedback-Gespräche statt mit dem Ziel, die Gründe für bestimmte Entscheidungen transparent zu machen.
11. Lernberater kennen die eigenen Fähigkeiten und Grenzen und können damit ganz bewusst umgehen. Sie kennen die eigenen Kompetenzen in fachlicher und methodischer Hinsicht und können den Grad ihrer Prozess- und Steuerungskompetenz einschätzen. Sie stehen einerseits zu den Gebieten, in denen sie Profis sind, und geben andererseits zu, in welchen Bereichen sie an ihre Grenzen stoßen. In den Grenzbereichen werden sie Forscher und Lerner in selbst organisierten Gruppen.
12. Lernberater sind in der Lage, ganz bewusst den Umgang mit „Nähe und Distanz“ zu gestalten. Ihnen ist bekannt, dass Menschen in Abhängigkeit von ihrer Lebens- und Lernbiographie unterschiedliche Wünsche haben zur Gestaltung des täglichen Miteinanders. In der Zusammenarbeit mit Teilnehmer, und Kollegen gehen sie mit diesen beiden Dimensionen situationsabhängig um.

Zur Arbeitsfrage: „*Wie kann die Lernberatungskompetenz erworben werden?*“ sind wir zu folgenden Ergebnissen gelangt: Es sollte die Möglichkeit geben, die Methoden durch die Methoden kennen zu lernen, d. h. die Lehrenden sollten die Möglichkeit haben, sich selbstorganisiert an das Thema SOL heranzutasten. Dabei ist es notwendig,

- die individuelle Sicht der Dozenten zu berücksichtigen
- die Möglichkeit zu haben, dass jeder seinen eigenen Weg findet (dies braucht Zeit für den Prozess)
- dass für Lehrende und Lernende die gleichen Prinzipien gelten.

Weitere Methoden sind:

- kollegiale Beratung
- Methodentraining
- Arbeitskreise, die sich mit dem Thema auseinandersetzen.

Zur *Arbeitsfrage*: Welche Chancen und Widerstände entstehen angesichts der neuen Funktions-/Rollen-/Kompetenz-/Aufgabenanforderungen? gibt es folgende *Ergebnisse*:

Ausgebildete Pädagogen und Lehrer haben Angst, alles, was vorher erarbeitet wurde, über den Haufen werfen zu müssen. Dementsprechend ist auch der Widerstand, sich dem Thema SOL zu öffnen, bei dieser Gruppe größer als bei „Seiteneinsteigern“. Es herrscht manchmal richtige Existenzangst und die Angst, ihre Daseinsberechtigung könnte entzogen werden. „Selbstorganisation ist ein Prozess und dieser Prozess beginnt bei einem selbst!“

3.3.3.3 Die Ziele und was daraus geworden ist

„Selbst organisiertes Lernen soll bei zwei verschiedenen Zielgruppen eingeführt werden.“

Ist-Zustand: Selbst organisiertes Lernen als andragogische Konzeption und als ganzheitliche Lernberatung ist in zwei Zielgruppen eingeführt, wobei sich die Einführung in unterschiedlichen Stadien befindet. Dies hat folgende Gründe: Die Mitarbeiterinnen der Orientierungsseminare haben zusammen das Konzept zur Ganzheitlichen Lernberatung bei Wiedereinsteigerinnen entwickelt. Dies setzte eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Konzepten von selbst organisiertem Lernen und eine große Offenheit zur Veränderung voraus. Hier konnte zu Beginn der Projektzeit angesetzt werden. Seit Beginn 2002 wird das bestehende Konzept der Orientierungsseminare permanent im Sinne von selbst organisiertem Lernen verändert. Daraus entstand dann im Sommer 2002 das neu entwickelte Konzept zum Integrationsseminar für teilzeitarbeitslose Frauen.

Der Versuch, selbst organisiertes Lernen auf eine andere Zielgruppe zu übertragen, ist gelungen. Wir sind hier in der Aktionsphase. Dieser Prozess der Einführung wird auch weiterhin von der Gestalterin begleitet.

„Im Konzept beschriebene Methoden sollen im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit und Übertragbarkeit überprüft werden.“

Ist-Zustand: Nicht alle im Konzept beschriebenen Methoden wurden umgesetzt und auf ihre Übertragbarkeit überprüft (z. B. Ressourcenkarten). Es wurden jedoch auch neue Methoden wie das Lerntagebuch, die Lernkonferenz etc. umgesetzt. Im Laufe des Projekts wurde deutlich, dass jeder seine eigenen passenden Methoden finden muss und es die Aufgabe der Lernberater ist, für jede Zielgruppe die geeigneten Methoden zu finden. Methoden sind ein Mittel zum Zweck, d. h.

das Ziel ist selbst organisiertes Lernen und es gibt unterschiedliche Wege zum Ziel, also auch unterschiedliche Methoden.

„Die Organisation BBW soll sich in Richtung SOL verändern.“

Ist-Zustand: Unserer Einschätzung nach hat sich unsere Organisation schon in Richtung SOL verändert. „Mitarbeitende werden kritischer, d. h. sie reflektieren ihr Handeln, sie wollen Einfluss nehmen und verändern. Mitarbeitende werden engagierter, d. h. sie identifizieren sich mit ihrer Rolle und ihrer Aufgabe, sie setzen sich ein und kämpfen für ihre Ziele.“ (internes Papier der wissenschaftlichen Begleitung) Indikatoren hierfür sind:

- In der Zeit des Projekts wurde ein Betriebsrat gegründet.
- Der Arbeitskreis SOL und Lernberatung hat sich konstituiert und regelmäßig gearbeitet.
- Die Mitarbeiter der Organisation setzen sich aktiv mit Qualitätsentwicklung auseinander.
- Es gibt Veränderungen in der Zusammenarbeit der Kollegen, so gibt es verstärkt Nachfragen an das ProLern-Team zum Thema SOL.
- Methoden, die im SOL-Team entwickelt wurden, werden in anderen Maßnahmen übernommen, etwa das Lerntagebuch oder die Kompetenzbilanz.
- Es gibt Hospitationen bei den ProLern-Teammitgliedern.

Rückblickend bleibt zu erwähnen, dass Methoden und Ideen des selbst organisierten Lernens und Lehrens nicht angeordnet werden können, sondern Raum benötigen, ein aktives Miteinander aller beteiligten Akteure bedeuten und die Bereitschaft voraussetzen, Veränderungen mitzugestalten und Visionen zu leben.

Als ein möglicher unter vielen anderen Schwerpunkten, die einmal im Vordergrund des Konzeptes standen, hat sich im Rahmen der ganzheitlichen Weiterbildungs- und Lernberatung die Überprüfung der Umsetzbarkeit, die Multiplikation und Übertragbarkeit der Lernberatungsidee auf andere Maßnahmen als ein zukünftiges Handlungsfeld des Bildungswerkes durchgesetzt. Die Herausforderung wird darin bestehen, das Konzept des selbst gesteuerten Lernens, das ursprünglich für die Erwachsenenbildung entwickelt wurde, in Bezug auf die Umsetzung der Leitprinzipien bei Jugendlichen, insbesondere bei sozial benachteiligten Jugendlichen einzuführen und zu evaluieren. Weiterhin wird es ein Kernanliegen sein, den Mitarbeitern des Bildungswerkes die Auseinandersetzung mit Elementen der Lernberatung und SOL zu ermöglichen, sich in den Methoden weiter zu bilden und sie auf dem Weg vom Lehrer zum Lernberater zu begleiten.

3.3.4 Ausblick und Schlusswort

Im Verlauf des Projektzeitraumes hat es für alle Bildungsträger, die Maßnahmen im Auftrag der Agentur für Arbeit durchführen, einschneidende Veränderungen in den Rahmen- und Förderbedingungen gegeben. So wird es auch eine zukünftige Aufgabe sein, bei Auswahl und Zuschnitt von Methoden und Arbeitsinstrumenten für die Durchführung von Maßnahmen die ökonomischen Rahmenbedingungen unter denen Bildungsträger Angebote kalkulieren müssen, zu beachten. Personalaufwändige Beratungssettings, die eine Vielzahl von Mitarbeitern über längere Zeiträume binden, werden unter den gegenwärtigen Förderstrukturen kaum noch realisierbar sein. Es geht deshalb auch um die Suche nach der Balance zwischen der Realisierbarkeit des Vorhabens unter Berücksichtigung der vorgegebenen Einsparkurse der finanzierenden Stellen und den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden.

Für die Mitarbeiter bedeuten die veränderten Rahmenbedingungen unsichere Arbeitssituationen, befristete Arbeitsverträge, oft gekoppelt an die Laufzeiten der Maßnahmen, die immer kürzer werden. Für die Institutionen bedeutet dies eine größere Fluktuation der Mitarbeiter und die Schwierigkeit, eine nachhaltige Entwicklung der Organisation in Richtung selbst organisiertes Lernen zu fördern.

Trotz aller widrigen Umstände wird Lernberatung in der Institution BBW eine nachhaltige Wirkung haben, denn der Satz „Wenn Lerner erfahren haben, dass man selbstorganisiert lernen kann, dann ist das denen schwerlich wieder abzgewöhnen.“ gilt auch für Trainer, Dozenten oder Lehrer.

3.4 Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsentwicklung

Ilona Holtschmidt, Dieter Zisenis

Dieser Beitrag basiert auf zwei Projektspezifiken. Eine Spezifik liegt darin, dass es im Gesundheits- und Pflegebereich stattfindet, in dem aktuell gesetzliche Regelungen einen enormen Reform- und Professionalisierungsdruck erzeugen. Als Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung stellen sich die Kaiserswerther Seminare diesen Herausforderungen, indem sie Konzepte der Lernberatung mit Konzepten der internen Organisations- und Qualitätsentwicklung verbinden. Eine weitere Spezifik liegt bei unseren Zielgruppen, die in der Regel arbeitsbegleitende Fort- und Weiterbildungen bei uns besuchen, womit sich hinsichtlich des Lerntransfers die Frage stellt, welche Verbindlichkeiten mit der arbeitgebenden Organisation hergestellt werden können und müssen. Organisation spielte in unserem Projekt also eine nach innen und eine nach außen gerichtete Rolle.

Vor diesem Hintergrund umreißen wir zunächst die Situation im Gesundheits- und Pflegebereich und beschreiben dann die Entwicklungsaufgabe und kurz unseren ProLern-Projektprozess. Es folgen zwei Beispiele zu aus diesem Prozess entstandenen Instrumentarien wie dem Lern- und Arbeitskontrakt und den selbst organisierten Lerngruppen. Im Ausblick benennen wir Möglichkeiten zur Fortsetzung der begonnenen Prozesse in den Kaiserswerther Seminaren bezogen auf das Qualitätsentwicklungssystem EFQM und Konzepte für Lernangebote.

3.4.1 Die Institution und die Projekt-Ausgangslage

Fort- und Weiterbildung für Pflegeberufe findet vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Professionalisierung der Pflege statt. Die Ausbildungen in der Pflege gehören nicht in die Regelungskompetenz des Berufsbildungsgesetzes, so dass entsprechende Regelungen für Fort- und Weiterbildungen in diesem Zusammenhang nicht existieren. Darüber hinaus haben alle bisherigen Bemühungen, entsprechend den Kammern in anderen Berufsbereichen die Einrichtung von Pflegekammern als öffentlich-rechtliche Körperschaft zur Vertretung berufsständiger Belange – einschließlich der Förderung, Regelung, Überwachung und Anerkennung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung – durchzusetzen, in keinem Bundesland zum Erfolg geführt. Allerdings sind in der Vergangenheit in fast allen Bundesländern gesetzliche Regelungen zu einzelnen Weiterbildungen für

Pflegeberufe geschaffen worden, die sich wesentlich an entsprechende Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft anlehnen (z. B. Weiterbildungsgesetz Alten- und Krankenpflege des Landes Nordrhein-Westfalen mit den dazu erlassenen Weiterbildungs- und Prüfungsverordnungen für Fachpflegekräfte für den Operationsdienst, in der Intensivpflege und Anästhesie, für Krankenhaushygiene und in der Psychiatrie).

Eine gesetzliche Förderung für Weiterbildungen für Pflegeberufe ergibt sich ausschließlich aus den Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzen (Bildungsurlaubsgesetzen) einzelner Bundesländer, die eine mögliche Freistellung mit Lohnfortzahlung für Weiterbildungsmaßnahmen regeln. Darüber hinaus kann für staatlich geregelte Weiterbildungsmaßnahmen oder Maßnahmen nach den Richtlinien der Deutschen Krankenhausgesellschaft eine individuelle Förderung nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz („Meister-BaföG“) in Anspruch genommen werden.

Fortbildungen in der Pflege sind Bildungsmaßnahmen, die sich an eine entsprechende Ausbildung (Kranken- und Kinderkrankenpflege, Altenpflege) anschließen und sich über kürzere Zeiträume, Tage und Wochen, erstrecken. Sie haben zumeist einen klar eingegrenzten thematischen Schwerpunkt oder beziehen sich auf die Vermittlung von einzelnen praxisrelevanten Konzepten wie Palliativpflege, Wundmanagement, Kinästhetik oder Basale Stimulation als spezielle Pflegekonzepte. Weiterbildungen in der Pflege sind dagegen in der Regel längerfristige Bildungsmaßnahmen, die eine entsprechende Ausbildung und Berufserfahrung voraussetzen. Sie können sich über mehrere Jahre in Vollzeit- oder berufsbegleitenden Maßnahmen erstrecken und führen meist zur Übernahme von neuen spezifischen Aufgabenbereichen oder neuen Funktionen, teilweise verbunden mit damit einhergehender höherer Vergütung (z. B. Stationsleitung im Krankenhaus, Wohnbereichs- und Pflegedienstleitung in der stationären Altenhilfe, Fachkraft in der psychiatrischen Pflege, Qualitätsbeauftragte). In der beruflichen Pflege in Deutschland ist in der Vergangenheit ein vielfältiger Fort- und Weiterbildungsmarkt entstanden, der sowohl Einrichtungen der Berufsverbände (z. B. DBfK, DPV), der Trägerorganisationen (Caritas, Diakonie, Paritätischer Wohlfahrtsverband, DRK, AWO, Trägerverbände privater Anbieter), der Gewerkschaften (früher ÖTV, DAG, jetzt ver.di) aber auch private Weiterbildungsanbieter umfasst. Dieser Weiterbildungsmarkt ist bis heute überwiegend außerhalb des akademischen Sektors angesiedelt. Erst im Zuge der Professionalisierung und Akademisierung sind in den letzten Jahren Studiengänge vor allem an Fachhochschulen eingerichtet worden, die einen akademischen Abschluss vor allem in den Bereichen „Pflegemanagement“ und „Pflegepädagogik“ ermöglichen. Erst seit wenigen Jahren wird Durchlässigkeit zwischen den klassischen Fort- und Weiterbildungen und dem akademischen Bereich ermöglicht; so regeln einige Ländergesetze den Zugang zum tertiären Bil-

dungsbereich nach Abschluss der landesrechtlich geregelten Weiterbildung. Der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe, in dem alle wichtigen Berufsverbände der Pflege zusammenarbeiten, hat 1999 ein Weiterbildungskonzept vorgelegt, in dem arbeitsfeld- und funktionsbezogene Weiterbildungen unterschieden und vergleichbare inhaltliche Anforderungen in einer Grund- und Aufbaustufe für alle Weiterbildungen und ein Stundenumfang von jeweils 360 Unterrichtsstunden pro Stufe festgelegt werden. Das Konzept sieht allgemeine Module für alle Weiterbildungen in der integrativen Grundstufe und spezifische Module in den ausdifferenzierten Aufbaustufen vor. Dieses Weiterbildungskonzept ist vor dem Hintergrund einer Diskussion über neue Ausbildungsstrukturen in der Pflege (neues Krankenpflegegesetz und erstmalig bundeseinheitliche Regelungen für die Ausbildung in der Altenpflege) und im Zusammenhang des Professionalisierungsprozesses in der Pflege zu sehen, der die Verwissenschaftlichung, die Autonomie eines eigenen Berufsfeldes und Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Wert- und Handlungsorientierung als Kennzeichen von Professionalität beinhaltet.

Fort- und Weiterbildung im Gesundheitswesen hat in den letzten Jahren tief greifende Veränderungen erfahren. Die Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen (Krankenhäuser, Altenheime, Ambulante Pflegedienste) müssen nachhaltige strukturelle Transformationsprozesse gestalten. Die Krise der Arbeitsgesellschaft und damit verbunden die Krise der Sozialversicherungssysteme, der demografische Strukturwandel, die Entwicklung eines europäischen Wirtschaftsraumes und vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen Veränderungsprozesse veränderte politische Rahmenbedingungen stellen die Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen vor die Aufgabe, ihre Kernbereiche zunehmend nach marktwirtschaftlich orientierten Prinzipien zu organisieren. Dies hat zu Recht zu einem deutlich gestiegenen Legitimationsdruck und zu Anfragen an Wirtschaftlichkeit, Effektivität und Effizienz von Fort- und Weiterbildung geführt.

Gleichzeitig wird Fort- und Weiterbildung immer stärker in den Zusammenhang von Personal- und Organisationsentwicklung gestellt. Fort- und Weiterbildungsplanung verliert ihre nach wie vor noch häufig anzutreffende Beliebtheit. Nicht selten wurden – und werden – Entscheidungen über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mehr oder weniger willkürlich oder zufällig getroffen: in akuten Krisen, als Belohnung, als Konfliktvermeidung bei selbstbewusst auftretenden Mitarbeitern, als Reaktion auf ausschließlich persönliche Wünsche und Interessen von Mitarbeitern. Im Rahmen eines systematischen und verbindlichen Personalentwicklungskonzepts wird einer zielgerichteten Fort- und Weiterbildungsplanung allerdings hohe Priorität einzuräumen sein. Gelingt es über die Entwicklung geeigneter Analyseinstrumente, die für die Entwicklung der Organisation erforderlichen Kompetenz- und Qualifikationsbedarfe möglichst gut abzubilden, gelingt es weiterhin über die konsequente Einführung von Füh-

rungsinstrumenten wie z. B. Zielvereinbarungs- oder Mitarbeiterentwicklungsgesprächen, die betrieblichen Anforderungen in Beziehung zu setzen zu den persönlichen Interessen und Entwicklungswünschen einzelner Mitarbeiter, wird Fort- und Weiterbildung nicht mehr ausschließlich unter der berufspolitischen Perspektive der individuellen beruflichen Karriereentwicklung betrachtet werden können. Weiterbildungsträger müssen vielmehr beide Adressaten, den einzelnen Teilnehmer und die jeweils entsendende Organisation in den Blick nehmen und den Lernprozess entsprechend gestalten. Dies hat auch Konsequenzen für das Verständnis von Lernberatung als erwachsenenpädagogisches Konzept in der Bildungsarbeit.

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit struktureller Transformationsprozesse gerade für Organisationen und Unternehmen im Sozial- und Gesundheitswesen entsteht auch im Nonprofit-Bereich, zu dem die meisten Einrichtungen in diesem Dienstleistungssektor zuzurechnen sind, ein enormer Veränderungsdruck. Dies führt zu mehr oder weniger nachhaltigen Organisationsentwicklungsprozessen, bei denen die bisherigen Steuerungsmechanismen, Organisations- und Führungsmodelle des jeweiligen Systems auf den Prüfstand gehoben werden. Dabei können Teilprozesse oder aber auch das System umfassend in den Blick kommen. Für die Begleitung dieser Prozesse wird in der Regel externe Beratung in Anspruch genommen. Je nach konkreter Ausgangssituation können stärker Maßnahmen der betriebswirtschaftlichen Konsolidierung, der Krisenintervention oder mittel- und langfristige Innovationsprozesse angestoßen oder unmittelbar notwendig werden.

Die Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der beruflichen Bildung in Weiterbildungseinrichtungen kommen aus unterschiedlichen Organisationen und Unternehmen, die zwar unter ähnlichen vergleichbaren Rahmenbedingungen ihre Arbeit organisieren müssen; die Entwicklungsprozesse in diesen Einrichtungen verlaufen aber völlig ungleichzeitig, oft widersprüchlich und gegenläufig. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen muss diese unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken in den Arbeitsfeldern, aus denen die Teilnehmer kommen, berücksichtigen. Lernen in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen steht im Spannungsfeld zwischen individuellen Lernprozessen von Teilnehmern, den Lernprozessen in der Lerngruppe und den organisationalen Lernprozessen, in die alle Teilnehmer an ihrem Arbeitsplatz eingebunden sind. Lernberatung, wie sie hier als neue Aufgabe von Weiterbildnern und von Weiterbildungseinrichtungen verstanden werden soll, bewegt sich zwischen Lernberatung als individueller Lernberatung und Lernberatung als Organisationsberatung.

Weiterbildungskontrakte werden zukünftig als „Dreieckskontrakte“ zu gestalten sein, bei denen Erwartungen und Leistungen sowohl im Hinblick auf den Weiterbildungsanbieter als auch auf den einzelnen Teilnehmer als auch im Hinblick auf

die Organisation bzw. das Unternehmen als Auftraggeber bzw. Kunde beschrieben und vereinbart werden. Es wird also um die Qualifizierung und Beratung von Personen und Organisationen gehen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass die Kompetenzentwicklung einzelner Mitglieder einer Organisation oder eines Unternehmens nicht automatisch zum Erreichen von unternehmenspolitisch und -strategisch gewollten Zielen und Veränderungen führt.

Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen wäre es dann, mit daran zu arbeiten, dass das Wissen und die Kompetenzen der Teilnehmer wirkungsvoll in den jeweiligen Handlungskontexten der Teilnehmer eingesetzt werden können. Insofern bezieht sich das Konzept der Lernberatung auch auf die jeweiligen Arbeitsfelder der Teilnehmer. Hierfür zu entwickelnde Standards berücksichtigen vor allem folgende Aspekte:

- Weiterbildungsmaßnahmen richten sich nicht nur an Personen, sondern an Organisationen. Teilnehmer sollten mit einem Auftrag zur Weiterbildung von ihrer Organisation entsandt werden.
- Es gilt, insbesondere mit jenen Mitarbeitern der Organisation Beraterisch zu arbeiten, die in entscheidenden Funktionen tätig sind. Im Vorfeld der Maßnahme können Entscheidungsträger in den Einrichtungen aufgefordert und unterstützt werden, dass die entsendende Organisation mit ihrem Mitarbeiter für die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme einen Auftrag ausarbeitet.
- Nicht nur die Fachexperten, also jene Personen, die in aller Regel Fortbildungsangebote besuchen, sollten in das Weiterbildungsprogramm eingebunden sein, sondern auch die Führungskräfte.

Über Projektvorhaben der Teilnehmer, die mit einem Auftrag der Organisation entwickelt werden, werden von Anfang an individuelle Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung miteinander verbunden. (Grossmann u. a. 1997)

3.4.1.1 Die Kaiserswerther Seminare

Die Kaiserswerther Seminare, Institut für Fort- und Weiterbildung sind eine Einrichtung der Kaiserswerther Diakonie und gehören organisatorisch zum Unternehmensbereich Aus- und Weiterbildung, in dem darüber hinaus verschiedene Ausbildungsstätten zusammengefasst sind.

Das Angebot der Kaiserswerther Seminare richtet sich vornehmlich an Mitarbeiter aus Krankenhäusern, Altenheimen, ambulanten Pflegediensten sowie Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten für Pflegeberufe in unterschiedlicher Trägerschaft (Freie Wohlfahrtspflege, kommunale und private Anbieter). Schwerpunkt sind berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen in vier wesentlichen Kompe-

tenz- und Tätigkeitsfeldern in Pflegeorganisationen: Pflegen – Leiten – Lehren – Beraten.

Alle berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen und Fortbildungsseminare der Kaiserswerther Seminare werden offen ausgeschrieben. Es werden keine Auftragsmaßnahmen im Rahmen des SGB III-Arbeitsförderung durchgeführt. Das Angebot der Kaiserswerther Seminare umfasst etwa 25 unterschiedliche berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen und ein umfangreiches Fortbildungsprogramm. Berufliche Fort- und Weiterbildung bei den Kaiserswerther Seminaren geschieht in dem Spannungsfeld von:

- zunehmender Ökonomisierung und Marktorientierung im Gesundheitssystem,
- sich entwickelnder Professionalisierung in der Pflege nicht zuletzt durch die fortschreitende Etablierung von Pflegewissenschaft und –forschung,
- einem ganzheitlichen, patienten- bzw. bewohnerorientierten Pflegeverständnis, das in der Tradition und im Leitbild der Kaiserswerther Diakonie und gleichermaßen einer professionellen Berufsethik (wertgebunden, theoriegeleitet, fachlich dem jeweiligen state of the art entsprechend) verpflichtet ist,
- einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, in dem auch und gerade berufliche Bildung den institutionellen Kontext der Personal- und Organisationsentwicklung berücksichtigt und gleichwohl berufliche Bildung nicht ausschließlich instrumentell arbeitsmarktorientiert, sondern in gleicher Weise lebensweltbezogen, emanzipatorisch und aufklärerisch zu gestalten ist.

3.4.1.2 Rückblick auf die Projektideen und Projektziele

Auch wenn durch die Vorarbeit der Studie (Holtschmidt/Zisenis 2001) eine intensive fachliche Auseinandersetzung mit Konzepten der Lernberatung bzw. mit dem ersten Beschreiben der Instrumente der „Prozessbegleitenden Lernberatung“ bei den Kaiserswerther Seminaren erfolgte, musste im Hinblick auf das Projektmanagement „neu gedacht werden“. Bezogen auf Vorerfahrungen und Vorarbeiten zu Konzepten der Lernberatung konnten wir auf einige schon vorhandene pädagogische Konzepte zurückgreifen, die aber nicht immer mit den originären Begrifflichkeiten aus der Lernberatung gefüllt werden konnten. Wir sprechen/sprachen hier eher von persönlichkeitsbildenden, subjektorientierten und ganzheitlichen Bildungskonzepten.

Anlass für die Projektidee war primär der Wunsch nach einer Systematisierung und Einbindung schon vorhandener und bereits oben erwähnter Strukturelemente in den kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess der Kaiserswerther Seminare bei gleichzeitiger Entwicklung von Elementen der „pädagogischen Organisationsberatung“ in Bezug auf die Teilnehmer entsendenden Organisationen und Unternehmen.

„Innovative Beratungskonzepte für selbst gesteuertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur müssen sich über die Entwicklung von Beratungskompetenzen der pädagogischen Mitarbeitern hinaus in der konzeptionellen Weiterentwicklung der jeweiligen Weiterbildungsprogramme und -curricula widerspiegeln. Die hier nur exemplarisch vorgestellten einzelnen Arbeitsformen müssen in einem Gesamtkonzept verbunden und zu einem in allen Weiterbildungsmaßnahmen wiedererkennbaren Profil der Kaiserswerther Seminare entwickelt werden. Das hier skizzierte Verständnis einer neuen Lernkultur muss darüber hinaus insbesondere in den Weiterbildungen, die für pädagogische, beraterische und therapeutische Arbeitsfelder qualifizieren, selbst zum Lerngegenstand werden. Schließlich wird das Profil der Kaiserswerther Seminare als Fort- und Weiterbildungsinstitut in Richtung auf ein zusätzliches „Kerngeschäft“ Organisations- und Unternehmensberatung erweitert werden müssen. In diesem Sinne steht die Weiterbildungsinstitution selbst in einem zieloffenen bzw. reflexiven Transformationsprozess, der ständiger Reflexion und Selbstvergewisserung bedarf. Für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen im Zusammenhang beruflicher Fort- und Weiterbildung sind deshalb geeignete Strategien zu entwerfen, wie ein erweitertes Leistungsspektrum entwickelt und evaluiert werden kann.“ (Holtschmidt/Zisenis 2001, S. 41) Zusammenfassend seien hier die in der Studie aufgeführten Ziele benannt:

- Profilentwicklung Kaiserswerther Seminare,
- Systematisierung und Standardisierung bereits bestehender Instrumente der prozessbegleitenden Lernberatung (einzubringen in den Qualitätsentwicklungsprozess als Standards zu den Prozessbeschreibungen für den Kernprozess „Lernen und Lehren“),
- Profilierung der Dienstleistung der Weiterbildungseinrichtung für eine „pädagogische Organisationsberatung“.

Ergänzend zu den ursprünglichen Projektideen gab es das Interesse, weitere Instrumente der Lernberatung aus dem Konzept von Klein/Kemper (1998) einzuführen, nicht zuletzt ausgelöst durch die vielfältigen Anregungen über den Projektverbund. Beispielhaft seien hier genannt:

- stärkere Nutzung der Bibliothek als Lernquellenpool und dahingehende Aufarbeitung entsprechender Materialien,
- Überarbeitung und systematische Einführung des Lerntagebuches in allen Kursen (gedacht als „Mappe“ zu Beginn der Weiterbildung mit Vordruck Lerntagebuch, Muster zur Zielvereinbarung ...),
- Einrichtung einer Lernwerkstatt für Lernberater,
- Erstellung eines Methodenhandbuch für die Dozenten,
- Implementierung von Lernkonferenzen.

Im Rückblick auf die gesetzten Grob-Ziele können wir selbstkritisch sagen, dass einige der Ziele in den zwei Projektjahren nicht abschließend erreicht wurden, dafür aber viele andere neue Aspekte und Schwerpunkte sich entwickelt haben, die ursprünglich „nicht mitgedacht“ waren.

3.4.2 Der Prozess der Projektrealisierung

3.4.2.1 Teamentwicklungsprozesse und die Rolle der „Gestalterin“

Zum Teamentwicklungsprozess allgemein können folgende zusammenfassende Aussagen gemacht werden:

Die Übernahme eines Projekts von „außen“ bedeutet auch für eine bestehende Gruppe/für ein Team eine Neuorientierung bezogen auf Verteilung von Rollen, Zugriff auf Ressourcen, Nähe zu Leitung und Ausübung von Einfluss und Macht. Diese als Störung des Gewohnten erlebte Veränderung lässt sich sehr gut mit dem bekannten Phasenmodell zur zeitlichen Entwicklung eines Teams nach Tuckman (1965, S. 384 ff.) beschreiben, es erklärt nicht nur die Entwicklung in neuen Gruppen, sondern auch die Wiederholung von Phasen oder das Zurückfallen in frühere Phasen bei bestehenden Gruppen:

- Zu Beginn der „Irritation“, also nach der Übernahme von Projekt und Projektverantwortung durch die Gestalterin, orientierte sich das Team stark auf die Institutsleitung (hier auch gleichzeitig Projektleitung) mit Fragen wie: „Sind Kompetenzen abgesprochen, wie ist das Verhalten und die Einflussnahme autorisiert?“ Die Rolle der Projektgestalterin wurde zunächst als unklar eingestuft, die Unklarheiten, die dadurch auf die eigene Rolle entstanden, abgewehrt. Regeln, Absprachen wurden immer wieder in Frage gestellt oder nicht eingehalten. Die Teammitglieder testeten ihre Möglichkeiten und die Verbindlichkeit der Regeln aus, Autorität und somit Leitung wurden in Frage gestellt. (*forming*)
- Im weiteren Verlauf des Projekts wurde die Aufgabenstellung deutlicher, die veränderten Rollen wurden konturierter und die Unsicherheit auf die eigene Position/Rolle nahm ab. Dennoch kam es zu Konflikten und zu Verweigerungen. Auseinandersetzungen wurden nicht nur sachlich geführt. Das Team sanktionierte Verhalten über Zugehörigkeit zur Gruppe (Wir/Die). Die Arbeitseffektivität war in dieser Phase am geringsten, das Projekt wurde grundsätzlich in Frage gestellt, der Nutzen für alle negiert, persönliche Vor- oder Nachteile standen im Vordergrund, die zeitlichen Ressourcen erschienen als nicht ausreichend. In dieser Phase war die Leitung am meisten gefordert, indem sie Absprachen einforderte, gemeinsa-

me Ziele benannte und aushandelte und Kompromisse ermöglichte. (*storming*)

- Dadurch entstand eine Akzeptanz der bestehenden Verhältnisse; Verantwortlichkeiten, Hierarchien, Aufgaben und Spielregeln kristallisierten sich heraus. Entscheidungen wurden als Konsens getroffen oder erlebt, verbindlicher eingehalten und alle arbeiteten am Projekt mit. Die Arbeitseffektivität stieg geradezu sprunghaft an, die Phase war am produktivsten, Teilergebnisse wurden rückgemeldet. (*norming*)
- Der Einsatz ging oft über die normale Arbeitszeit hinaus, das gesamte Team vertrat sein bisher Erreichtes auch nach außen. Die Leitung hatte jetzt mehr koordinierende Funktion. Konflikte wurden nach den nun allgemein akzeptierten Regeln gelöst. Im Idealfall war die Zusammenarbeit besser als vor der Irritation. (*performing*)

Exemplarisch sollen hier Aussagen zum Prozessverlauf anhand von Einzelinterviews und einem Teil eines Teamprozesses im Rahmen eines so genannten Konzept-Teams am Ende des ersten Projektjahres (im Rückblick schätzungsweise in dem Übergang von der „Storming-Phase“ in die „Norming-Phase“) in den „O-Tönen“ wiedergegeben werden (Übersicht 2). Die in der linken Spalte dokumentierten Aussagen waren die Antworten auf die Frage zu den Wünschen/Erwartungen an ProLern, die im Rahmen von Einzelinterviews in der Mitte des ersten Projektjahres gesammelt wurden. In der rechten Spalte werden die Aussagen ergänzt um das Feedback zum Interview mittels der Methode „kreativer Materialteller“, bei der die Interviewten gebeten werden, ein Symbol vom „Materialteller“ zu nehmen, das ihrer Stimmung in Bezug auf das Interview am ehesten entspricht.

Übersicht 2

Interviewprotokolle

Wünsche/Erwartungen an ProLern: Einzeninterviews (Aussagen nicht hierarchisiert, werden weitgehend im Wortlaut wiedergegeben)	Feedback zum Interview (benutztes Symbol)
K.: – Vereinheitlichung ist ein Vorteil, dient zum Hinterfragen – Durch Gemeinsamkeit entsteht Verbindung – Wir sprechen dann die gleiche Sprache – Vielfalt des Lernens wird deutlich – Unsere Verbindlichkeit geben wir auch an die Teilnehmer weiter – Sich in die Karten gucken zu lassen, ist nur von Vorteil, gerade auch beim Einarbeiten von neuen Mitarbeitern – Teilnehmer bei allem nicht aus dem Blick verlieren	K. (roter Faden): War atmosphärisch gut, trotz aktueller Belastungssituation im Team direkt davor konzentriert d. h. roten Faden nach „Verwirrung“ zuvor wieder gefunden
D.: – Durch ProLern-Diskussion größere Offenheit und Transparenz im Team – Bindeglied Lernberatung als Konsens für Verständnis Kursleitung – Hospitationen untereinander mit offener kritischer Auseinandersetzung und „Nutzen können“ der jeweiligen Unterstützung – Profilierung Kaiserswerther Seminare weiterentwickeln – Größerer Grad an Verbindlichkeit bei gleichzeitigem Zulassen von Gestaltungsspielräumen – Keine alleinige interne Verbindlichkeit, auch Rückbindung an die Teilnehmer – Eigenverantwortlichen Lernprozess bei Teilnehmern fördern – Teilnehmer sollten auch Auskunft darüber geben können, was „das Besondere“ bei den KWS ist	D. (Stempel): Interview ursprünglich nicht geplant, war aber gut. Bestätigt im Tun, dass es uns wieder gelingt ins Gespräch zu kommen und Arbeit wieder einen „Stempel“ bekommt. Es ist gut voneinander zu wissen
B.: – Gemeinsamkeit in den Grundgedanken und pädagogisches Handeln wird unterstützt – Interesse an methodischen Anregungen durch ProLern – Austausch untereinander wird gefördert – Wunsch: Zwei Kollegen sind in der Beratung für einen Kurs verantwortlich	B. (Haifisch): Gespräch sehr erleuchtend. Seit 10 Jahren nicht mehr soviel Zeit genommen, über eine Methode nachzudenken. Interesse an gemeinsamer Begriffsdefinition v. a. in Bezug auf Fallarbeit und kollegialer Beratung. Großes Interesse an Hospitation (Hai-Symbol für „zugeschnappt“, auf Nachfrage Team)
G.: – Standardisierung kann nur hilfreich sein, nicht zuletzt bei der Klärung von Begrifflichkeiten – Eigene pädagogische Haltungen und auch langjährige Erfahrung als Lernberater sollen wieder stärker Beachtung finden – Sektionen und Fraktionen für Weiterarbeit ProLern bilden	G. (Luftballon): nicht anwesend zu Beginn Habe mich zunächst wie schlaffer Luftballon gefühlt, der sich während des Gespräches wieder füllte. Wir machen viel, schade, dass wir solche Gespräche so wenig tun. Methodenreflexion (d. h. Interview-Themen) gerne im größeren Kreis. Wunsch nach Struktur für konzeptionellen Austausch.

Wünsche/Erwartungen an ProLern: Einzeninterviews (Aussagen nicht hierarchisiert, werden weitgehend im Wortlaut wiedergegeben)	Feedback zum Interview (benutztes Symbol)
G. und H. L.: – Fundierter Austausch und Möglichkeit zur Reflektion durch ProLern – Gezielte Fortbildungen denkbar – Differenzierte kollegiale Auseinandersetzungen im Team sollte zum Standard werden	H.L. (Uhr): Interview in der Mittagspause unter Zeitdruck d. h. direkt aus dem Unterricht und dann wieder zurück. War aber gut. „Wenn man irgendwo ist und sich orientiert hat, dann geht es immer ganz gut“
D.: – Einigung auf einheitliche Terminologie v. a. im Hinblick auf Fallarbeit und kollegialer Beratung – Fortsetzung Profilentwicklung KWS „was ist das Markenzeichen“? – z. B. über gleiche Strukturen wie: jeder Kurs hat jeden Donnerstag vormittag Fallarbeit (könnte man dann die Kurse auch mischen) – Und Weiterentwicklung von konkreten Ideen zur Sicherung des Praxistransfers – „Messinstrumente“ entwickeln z. B. Evaluationsinstrument(e) für Fallarbeit – Weiterentwicklung der Fallarbeit auch als Reflexionsinstrument für Prüfungen, Abschlüsse ... – Konkrete Fortbildung	D. (kein Symbol) zu Beginn nicht anwesend
R.: – Gewinn von ProLern könnte sein: – Anstöße zur Veränderung – Austausch auch mit andern ProLernern – aus anderen Projekten – Methodenaustausch/Methodendiskussion – Kritik an Methoden – Konkreter Wunsch: Methodenordner im Teamraum (jeder veröffentlicht seine praktizierten Methoden) – Konzeptteams Donnerstagnachmittags für Austausch und Diskussion nicht ideal („Oft kaputt von der Woche“)	R. (Segelboot): Erster Gedanke war, ich bin auf dem Prüfstand. Bedürfnis auch von anderen zu hören. Bestätigt in der Art und Weise zu arbeiten. Segelboot als Symbol für die Frage, ob „Kurs“ Kaiserswerth mit meiner Richtung übereinstimmt.
M.: – Großes Interesse an Weiterentwicklung der Lernberatungs-Instrumente, gerade im Hinblick auf das Lerntagebuch	M. (Leuchtturm): Interview als Signal für weitere Impulse. Gut war es sich Zeit für ein Gespräch zu nehmen. Leichtigkeit im Gespräch gespürt. „Wie viel bei uns da ist, ist beeindruckend“. Im Sinne des Leuchtturms und der Taktgeschwindigkeit soll das Licht weiter brennen.
G.: – Fachliche Auseinandersetzung und Reflektion über das eigene pädagogische Handeln enorm wichtig – Eigenes Handeln transparent machen: Aufzeigen, Bestätigen (lassen) oder in Frage stellen – Verbindung zu Qualitätsentwicklung stärker herstellen v. a. auch im Hinblick auf Kundenzufriedenheit, – ein Qualitätskriterium ist auch die fachliche Auseinandersetzung und die Absprache untereinander – Instrument Lerntagebuch weiterentwickeln – Großer Bedarf an konzeptionellem Arbeiten – ProLern kann gute Hilfestellung für die praktische Arbeit sein und schärft Aufmerksamkeit und (neues) Bewusstsein für pädagogisches Handeln	G. (Fußball): Ball ins Rollen gekommen. Spüre die Verbindung, auch wenn der Ball noch einige Kanten hat. Wohl gefühlt im Interview, war gut Zeit und Raum zu haben. Hoffte auf weiteres gemeinsames Spiel.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Rolle der Gestalterin als Promotor für den Teamentwicklungsprozess und zur Sicherung der Kontinuität und Verbindlichkeit wesentlich beigetragen hat. Die Rolle der Gestalterin konnte im zweiten Projektjahr deutlich geschärft werden und die Zwitterposition „mal innen und mal außen“ zu sein als Chance gesehen werden.

Die Lernberatungskonzeption selbst hat im Team eine hohe Akzeptanz erfahren und wurde seitens der Institutsleitung (= Projektleitung) mit viel Engagement unterstützt. Somit gab es auf der grundsätzlich fachlichen Ebene eine hohe Übereinstimmung und Akzeptanz. Wie schon auf dem Auftaktworkshop in Soest im Januar 2002 vermutet, kann man im Rückblick eher von „Akzeptanzproblemen auf höherem Niveau“ sprechen, gemeint waren damals unterschiedliche mikrodidaktische Positionen, resultierend aus den jeweiligen humanistisch-pädagogisch orientierten Zusatzausbildungen der Teammitglieder.

Diese Verständigungsprozesse selbst haben aber insgesamt wesentlich länger gedauert als ursprünglich vermutet und sind auch noch nicht abgeschlossen, was nicht zuletzt auch damit erklärbar ist, dass für diese Prozesse deutlich mehr und längere Teamsitzungen eingeplant werden müssen. Als idealtypisch kann eine dreitägige Klausurtagung in einem externen Tagungshaus mit Übernachtung betrachtet werden.

Abschließend sollte nicht unerwähnt bleiben, dass diese intensive Auseinandersetzung in der konzeptionellen Arbeit und das Schaffen von neuen „Experimentierfeldern“ nur durch den Projektrahmen möglich war.

Im Hinblick auf die Projektkonstellation noch nicht abschließend „beantwortete“ Fragen sind derzeit:

- Wo gibt es Grenzen und Chancen, wenn die Gestalterin gleichzeitig Teammitglied ist?
- Institutsleitung und Projektleitung in Personalunion: Hat sich dieses Konstrukt bewährt?
- Projektteam gleich Gesamtteam: Wären andere Strukturen konfliktfreier gewesen?

3.4.2.2 Die Arbeit im Projektverbund/ Wissenschaftliche Begleitung

Die Arbeit im Projektverbund war gekennzeichnet durch die Leitprinzipien des Lernberatungskonzeptes wie z. B. Prozessorientierung, Teilnehmerorientierung, Partizipation, Transparenz und diese „Vorbildfunktion“ und gelebte Lernberatung hat maßgeblich dazu beigetragen, das Profil in der Rolle als (zukünftiger) Lernberater zu entwickeln und zu schärfen.

Das Team der wissenschaftlichen Begleitung hat durch diese Vorbildfunktion und durch das prozessorientierte Arbeiten in der Projektgruppe einerseits und im Rahmen von individuellen Beratungen andererseits deutlich zur Professionalisierung von Lernberatung beigetragen. Durch den gewählten Beratungsansatz der wissenschaftlichen Begleitung konnten sowohl individuelle als auch organisationale Potenziale gefördert werden. Gleichzeitig wurde unser eigener spezifischer Gruppenprozess als „ProLern“-Gruppe kompetent und professionell gestaltet. Der in der ersten Arbeitsgruppensitzung initiierte Namensfindungsprozess mit dem Ergebnis „ProLern“ hat sicher die Identifikation mit der neuen Gruppe erhöht.

Die Arbeitsatmosphäre in den Arbeitssitzungen bzw. Workshops des Verbundes unter der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung war wertschätzend und unterstützend, auch in kritischen Phasen des Projektverlaufes. Viele entscheidende Impulse für die pädagogische Arbeit, für die Teamentwicklungsprozesse und für die Projektarbeit selbst sind aus den Arbeitsgruppentreffen „zurückgeflossen“.

Das regelmäßige Präsentieren unseres Projektstandes, das Nutzen von Kernelementen der Lernberatung wie z. B. das Lerntagebuch, der regelmäßig sehr gut bestückte Lernquellenpool und Selbstlernzeiten haben entscheidend dazu beigetragen, den eigenen Projektstand immer wieder zu reflektieren, neu auszuloten und im Austausch mit den anderen Projekten weiterzuentwickeln. Gleichzeitig gab es immer wieder Angebote, z. B. konnten über die Workshops mit dem Projektverbund TAK ausgewählte Methoden (z. B. Methoden zur Lernbiographie) selbst ausprobiert werden.

Das gemeinsame Verständnis von Lernberatung hat sich trotz unterschiedlicher Projektakzente und unterschiedlicher Zielgruppen im Projektverbund professionell entwickeln können und wird maßgeblich zu einem „state of the art“ beitragen können. Die eigentliche „Ergebnissicherung“ erfolgte überwiegend mit Methoden der qualitativen Forschung und hat unsere Prozesse partizipativ als zentrales Merkmal unserer Lernkultur integriert. Auch konnten wir uns gut auf unsere eigenen prozessoffenen Konzepte einlassen, Raum für Meta-Kommunikation wurde regelmäßig geschaffen.

Darüber hinaus sind durch ProLern-übergreifende Kontakte zu anderen Projektverbünden im Programmbereich LiWE und über vom Programmmanagement implementierten Arbeitskreis „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ wichtige Impulse für unser eigenes Projekt möglich gewesen.

3.4.3 Konzept und Instrumente prozessbegleitender Lernberatung

3.4.3.1 *Das kontextspezifische Konzept*

Lernberatung wird als Lern*prozess*begleitung und als umfassende andragogische Konzeption zur Förderung von selbst gesteuertem Lernen verstanden.

Selbst gesteuertes Lernen ist der Prozess, in dem die Lernenden

- die Initiative für ihren Lernprozess ergreifen,
- ihren Lernprozess selbst planen,
- ihre eigenen Kompetenzen und Lernbedürfnisse diagnostizieren,
- Ressourcen organisieren,
- geeignete Lernsettings auswählen und
- ihren Lernprozess zu evaluieren.

Selbst gesteuertes Lernen im Rahmen von Lernen in Weiterbildungseinrichtungen ist immer auch als sozialer Prozess als Prozess in einer Lerngruppe zu gestalten und wird durch Lernberatung von professionellen Lernberatern unterstützt. Selbst gesteuertes Lernen als Prozess bedeutet, dass von unterschiedlichen Graden der Selbststeuerung auszugehen ist, die sowohl durch die individuelle Kompetenzentwicklung im Sinne des „Lernen lernens“ als auch durch die Rahmenbedingungen, unter denen das Lernen stattfindet, bestimmt werden. Der Selbstorganisationsgrad des Lernens bemisst sich dabei

- in dem Bewusstsein um solche Lernsettings (Räume, Zeiten, Methoden, Medien usw.), von denen der Lernende weiß, dass sie für sie/ihn selbst erfolgreich sind, im Sinne von Wissen um das eigene Lernen,
- in den tatsächlich institutionell angebotenen und individuell realisierten Steuerungsmöglichkeiten.

Im Blick auf die Lernenden heißt dies:

- Lernenden vielfältige methodische Angebote zur Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand und für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses zu machen,
- Reflexions- und Selbstevaluationsverfahren zu diesen Methoden in Bezug auf eine subjektive Einschätzung des Lernprozesses und der Lernwirksamkeit anzubieten,
- die Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien zunehmend in die Entscheidung der Lernenden und der Lerngruppe zu übergeben.

Prozessbegleitende Lernberatung ist neben der nach wie vor bedeutsamen Vermittlung fachspezifischer Inhalte das wesentliche didaktische Strukturelement in den berufsbegleitenden Weiterbildungen der Kaiserswerther Seminare. Die prozessbegleitende Lernberatung bezieht sich dabei auf

- den *individuellen* Lernprozess der einzelnen Teilnehmer über die gesamte Dauer der Weiterbildung im Zusammenhang institutionalisierter Lernorganisation in einer Weiterbildungseinrichtung,
- den Lernprozess der *Lerngruppe*,
- die Erfahrungen der Lernenden mit Ankoppelungen und Transferbemühungen im jeweiligen Arbeitszusammenhang und deren Einbindung in *organisationale* Strukturen und Veränderungsprozesse.

3.4.3.2 Instrumente und methodisch-didaktische Strukturelemente zur Förderung von SOL

Die im Rahmen des Projektverbundes entwickelten Instrumente und methodisch-didaktischen Strukturelemente verstehen wir als Beratungs- und Unterstützungsangebote im Sinne von „integrierten ‚mitlaufenden‘ Aktivitäten einer professionellen Lehre. Lehrende richten ihre Aufmerksamkeit dann nicht nur auf das ‚Was‘, also die Inhalte, sondern auch auf das ‚Wie‘, also die Aneignungsformen der Lernenden. Lernberatung wird hier also nicht als besondere Tätigkeit ausgegrenzt, sondern als Bestandteil aller Lehr-/Lernprozesse verstanden.“ (Siebert 2000, S. 93)

Dabei handelt es sich um folgende Struktur- und Gestaltungselemente:

- Lerntagebücher,
- Lern- und Arbeitskontrakte,
- selbst organisierte Lerngruppen,
- kollegiale Beratung,
- Fallarbeit,
- kursintegrierte Angebote zur Selbstevaluation und Kompetenzanalyse,
- Projektarbeiten,
- Praxisbesuche,
- Supervision.

Potenziale methodisch-didaktischer Strukturelementen

Die oben vorgestellten Instrumente wurden im Rahmen der Profilierung der Bildungsarbeit der Kaiserswerther Seminare auf die darin enthaltenen „Freiheitsgrade“ für die Selbststeuerung von Lernprozessen der Teilnehmer überprüft.

Zur gezielten Einschätzung der Ermöglichung von SOL durch Strukturelemente und Gestaltungsinstrumente haben wir für eine Übersicht erstellt und Einschätzungen vorgenommen (Übersicht 3):

Übersicht 3

Potenziale zur Ermöglichung von SOL in den Gestaltungsinstrumenten prozessbegleitender Lernberatung bei den Kaiserswerther Seminaren

Zu steuernde Faktoren im Lernprozess* Methoden Instrumente	Eigene aktive Bestimmung und Strukturierung des Lernbedarfs und der Lerninteressen möglich bzw. gefordert?	Eigenaktives Hinzuziehen personeller und materieller Ressourcen möglich bzw. gefordert?	Festlegen der eigenen Lernziele möglich bzw. gefordert?	Festlegen und Organisieren der Lerninhalte und der Lerngegenstände möglich bzw. gefordert?	Festlegen und Organisieren der Lernwege möglich bzw. gefordert?	Festlegen und Organisieren des Lernortes möglich bzw. gefordert?	Festlegen und Organisieren des Lern tempos und der Lernzeiten möglich bzw. gefordert?	Eigene Bewertung des Erfolgs im Lernprozess und der Ergebnisse möglich bzw. gefordert?
Lern- und Arbeitskontrakt	X	X	X	X	X	X	X	X
Lerntagebuch	X	X	X	X	X	X	X	X
Kollegiale Beratung	X	X	X	X			X	X
Fallarbeit	X	X	X	X			X	X
Selbst organisierte Lerngruppe	X	X	X	X	X	X	X	X
Selbstevaluation und Kompetenzanalyse	X	X	X	X			X	X
Projektarbeit und Praxisaufgaben	X	X	X				X	
Praxisbesuch	X	X	X		X	X	X	X
Supervision	X	X	X	X			X	X

*) auf Anregung von Fr. Rosemarie Klein/bbb Dortmund

Alle o. g. Elemente sind Strukturierungshilfen für die Lernenden, auch in durch curriculare Vorgaben mehr oder weniger stark geregelten berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen den Selbststeuerungsgrad zu erhöhen. In diesem Zusammenhang werden zurzeit geeignete Evaluationsinstrumente entwickelt, die auf der Ebene der Lernenden überprüfen sollen, inwieweit die angebotenen

Strukturierungshilfen tatsächlich von Lernenden verstanden und genutzt werden, ihren eigenen Lern- und Aneignungsprozess aktiv und selbstverantwortlich zu gestalten.

Qualitätsstandards methodisch-didaktischer Strukturelemente

In diesem Zusammenhang werden zur Zeit geeignete Evaluationsinstrumente entwickelt, die auf der Ebene der Lernenden überprüfen sollen, inwieweit die angebotenen Strukturierungshilfen tatsächlich von Lernenden verstanden und genutzt werden, ihren eigenen Lern- und Aneignungsprozess aktiv und selbstverantwortlich zu gestalten. Diese Standards folgen den gleichen Strukturprinzipien, die auch für das Qualitätsmanagementsystem der Kaiserswerther Diakonie (seit Oktober 2003 General Member EFQM) insgesamt gelten, und können als wesentliche Qualitätskriterien für den Kernprozess „Lernen und Lehren“ der Kaiserswerther Seminare verstanden werden.

Im Folgenden werden die Instrumente „Lern- und Arbeitskontrakt“ und „selbst organisierte Lerngruppen“ nach der Systematik unseres Qualitätsmanagements beschrieben:

- Ziele und Grundideen,
- Konzept,
- Standard,
- Umsetzung,
- Evaluation,
- offene Fragen.

Es sei selbstkritisch angemerkt, dass wir uns hier noch immer in einem schwierigen Prozess befinden, d. h. nicht alle Punkte konnten bislang komplett erarbeitet werden. Vor allem die Beschreibung in Standards ist bei einem prozessorientierten Ansatz mehr als problematisch. Mit unserem Vorgehen und solchen Versuchen einer systematischen Beschreibung zielen wir jedoch auf eine Transparenz nach „außen“ und nach „innen“, die im Zuge unseres Qualitätsmanagement-Prozesses erforderlich ist.

Das ursprünglich auch geplante Strukturelement der „Supervision“ wurde im aktuellen Projektverlauf aus Zeitgründen nicht mehr aufgegriffen.

Unterschiedliche Herangehensweisen in der Konzeptbeschreibung und in der Beschreibung des Standards sind mit Prozessen innerhalb unseres Teams zu erklären. Bezogen auf das pädagogische Selbstverständnis von Lernberatung bestand bzw. besteht Konsens, bezogen auf die „Formulierung“ von Standards gibt es noch punktuell Verständigungsbedarf.

3.4.3.3 Beispiel: Das Strukturelement „Lern- und Arbeitskontrakt“

Grundideen und Ziele

„Je klarer und eindeutiger die Absprachen sind, desto gewinnbringender für beide Parteien können die Arbeitsbeziehungen sich entwickeln“, so steht es auf der ersten Seite eines Konzeptes einer Kollegin zur Einführung in den Lern- und Arbeitskontrakt. Bezüglich der Begrifflichkeiten haben wir uns für „Arbeitskontrakt“ entschieden, um deutlich zu machen, dass die zu definierende Beziehung über den originären Lernprozess hinaus geht. Kontroverse Diskussionen bezüglich der Frage „Kontrakt“ oder „Vertrag“ haben sich zu Gunsten des Kontraktes entwickelt, weil damit stärker eine partizipative Blickrichtung zum Ausdruck kommt.

Der Lern- und Arbeitskontrakt zielt auf:

- geteilte Verantwortung in unterschiedlichen Rollen,
- Teilnehmer werden bewusst in die Verantwortung genommen,
- Aushandlung eines Arbeitsbündnisses für den gemeinsamen Lernprozess,
- Klarheit und Sicherheit,
- Instrument der Transparenz (bezogen auf den Lernprozess),
- Teilnehmer formulieren ihre eigenen Ziele.

Wann und wie sollte der Kontrakt eingeführt werden?

Am günstigsten wird der Lern- und Arbeitskontrakt direkt im ersten Kursabschnitt einer berufsbegleitenden Weiterbildung erstellt bzw. ausgehandelt und findet Fortsetzung in den selbst organisierten Lerngruppen. Im Aushandlungsprozess wird das wechselseitige „Aufeinander-Angewiesensein“ definiert und gemeinsam wird überlegt, wie die Interessen und Bedürfnisse beider Seiten ausbalanciert werden können.

Was soll in den Kontrakt?

- Kommunikationsregeln für die Gruppenmitglieder untereinander und zwischen Kursleitung und Gruppe,
- persönliche Zielformulierung der Teilnehmer,
- Strukturen und Rahmenbedingungen bezogen auf die Weiterbildung.

Standard

Die hier entwickelten Standards werden anhand der Strukturprinzipien „Strukturqualität – Prozessqualität – Ergebnisqualität – Prüfkriterien“ beschrieben. Dabei

wird in Übersicht 4 deutlich, dass die Problematik der standardisierten Beschreibung von prozessorientierten Instrumenten bisher nicht wirklich gelöst ist.

Übersicht 4

Managementhandbuch Qualitätsdimensionen: Lern- und Arbeitskontrakt

 Kaiserswerther Diakonie	Managementhandbuch	Kapitel 6
Fachbereich Aus- und Weiterbildung Kaiserswerther Seminare	Qualitätsdimensionen Lern- und Arbeitskontrakt	Revision Seite 1 von 1

Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität	Prüfkriterien
(S 1) Im 1. Block der Weiterbildung wird der Lern- und Arbeitskontrakt mit den TN ausgehandelt.	(P 1) Die Aushandlungsprozesse sind partizipativ, auf Konsens ausgerichtet, die TN werden bewusst in die Verantwortung genommen und die Prozesse werden dokumentiert.	(E 1) Die TN wissen um die Bedeutung und Verbindlichkeit des Lern- und Arbeitskontraktes für ihren eigenen Lernprozess und für den der Gruppe.	noch nicht erstellt
(S 2) Die Evaluation erfolgt in regelmäßigen Abständen.	(P 2) Eine gelungene Evaluation geschieht aus dem Prozess heraus und auch im Rahmen der Zwischenbilanz in der Mitte der Weiterbildung.		
erstellt: Ilona Holtschmidt, Michael Goßen	geprüft:	freigegeben:	
Datum: November 2003	Datum:	Datum:	

Umsetzung

Die Einführung des Lern- und Arbeitskontraktes wird seit Herbst 2003 in allen neu beginnenden Kursen realisiert. Die Dokumentation ist auch Teil des *Kaiserswerther Lern- und Arbeitsbuches*. Bestandteile des Kaiserswerther Lern- und Arbeitsbuches sind neben dem Lern- und Arbeitskontrakt auch das Lerntagebuch (modifiziert für die jeweiligen Weiterbildungen), Hinweise zu den selbst organisierten Lerngruppen und zur kollegialen Beratung, Hinweise zur Zwischenevaluation sowie zu den Projektarbeiten und auch zu den Praxisbesuchen – letztlich also zu allen Instrumenten der prozessbegleitenden Lernberatung. Mit dem Titel „Kaiserswerther Lern- und Arbeitsbuch“ wird das Ergebnis längerer Diskussionen im Team der Studienleiter beschrieben. Wichtig war allen Teammitgliedern, dass Lernen und Arbeiten gleichermaßen Berücksichtigung finden und für die Teilnehmer die Identifikation mit den Kaiserswerther Seminaren deutlich wird.

Evaluation

Systematische Erfahrungen – evaluiert durch die Kursleitungen und durch Teilnehmerbefragungen – liegen noch nicht vor. Erste Erfahrungen werden aber tendenziell als „gewinnbringend“ für beide Seite beschrieben, auch wenn die Gestaltung der Aushandlungsprozesse sicher eine hohe Herausforderung an alle Beteiligten stellt und die Teilnehmer wirklich bereit sein müssen, auch die „geteilte“ Verantwortung zu leben und somit ihre „Konsumhaltung“ aufzugeben.

Offene Fragen

Folgende offene Fragen bzw. noch nicht abgeschlossene Diskussionsimpulse gibt es zurzeit:

- Wie partizipativ wollen wir den Lernkontrakt?
- Ist eine „geteilte“ Verantwortung überhaupt möglich?
- Wie symmetrisch sind die Arbeitsbeziehungen in unseren Weiterbildungskursen?
- Hat ein Lernkontrakt nicht auch seine „Tücken“ durch die Zubilligung gleicher Rechte bei realer asymmetrischer Beziehung?
- Wie können die Aushandlungsprozesse konkret gestaltet werden?
- Wollen wir methodische Eingrenzungen oder liegt es im pädagogischen Spielraum der Studienleiter, diese zu gestalten?
- Wollen wir den „Vertrag“ auch mit der Unterschrift aller Beteiligten, z. B. werden die Aushandlungsprozesse auf einem Flipchart dokumentiert und alle unterschreiben dort?

3.4.3.4 Beispiel: Das Strukturelement „Selbst organisierte Lerngruppen“

Grundideen und Ziele

Die ursprünglichen Namen „Peergruppe“, „Lerngruppen“ und „regionale Lerngruppen“ wurden vereinheitlicht in „Selbst organisierte Lerngruppen“, weil dadurch die Intention der Selbststeuerung deutlicher in den Vordergrund rückt.

Ziele:

- (1)
 - Kursteilnehmer sind im eigenverantwortlichen Arbeiten unterstützt.
 - Kursteilnehmer übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess.
 - Kursteilnehmer erkennen ihre individuellen Lernbedürfnisse.

(2)

- Unterstützung in der Gruppendifferenzierung und Arbeit in und mit den Gruppen,
- Rollenfindung,
- Verknüpfungen zwischen den einzelnen Kursabschnitten herstellen,
- Erfahrungen in der Kleingruppe sammeln,
- Hospitation untereinander in den Einrichtungen,
- Schulung von Moderationsfähigkeit,
- Erleben von Solidarität,
- Lerngruppe als „Selbsthilfegruppe“,
- Vernetzung über die Weiterbildung hinaus.

Konzept

Wann sollten die Gruppen gebildet werden?

Am sinnvollsten wird die Gruppe im ersten oder zweiten Kursabschnitt gebildet. Wichtig ist, im Gruppenfindungsprozess darauf hinzuweisen, dass es eine Arbeitsgruppe ist und keine Gruppe zum „Kuscheln“ und „Liebhaben“. Unterrichtseinheiten auf der Metaebene zur „Rolle in der Gruppe“, zu gruppendynamischen Themen, zum Phasenmodell in Gruppen sollten diesen Prozess in unterschiedlichen Phasen begleiten und einen Reflektionsrahmen bieten. Gleichermassen empfehlenswert sind Aufgaben für die Gruppen zur Selbstbeobachtung der eigenen Arbeit.

Was „passiert“ eigentlich in der Gruppe? Was „soll“ dort gelernt werden?

Schwerpunktt Themen in den Arbeitssitzungen sind:

- kollegiale Beratung,
- Fallarbeit,
- Projektarbeiten,
- Praxisreflexion und Standortbestimmung,
- Textarbeit (eigene oder von Kursleitung empfohlen oder vorgegeben),
- Praxisaufgaben,
- Reflexion von Gruppenprozessen,
- wechselseitige Besuche der Einrichtungen,
- Vorbereitung des öffentlichen Abschlusses mit geladenen Gästen aus den Einrichtungen.

Weitere Themen leiten sich auch aus den o. g. Zielen ab.

Durch den Schutz in der Gruppe selbst werden viele Themen sicher eher harmonisch und solidarisch diskutiert, dieses Phänomen zeigt sich v. a. in der solidarischen Präsentation der Kleingruppe in Auseinandersetzungen/Diskussions-

prozessen in der Großgruppe („man tut sich nichts“; die Gruppe als „kuschelige Heimat“). Spannend wäre sicher auch, wie der kritische Umgang untereinander eingeübt werden kann.

Wie viel Steuerung wollen wir? Ist eine Rückbindung in die (Groß-)Lerngruppe sinnvoll?

Wir wollen strukturelle Vorgaben (siehe Übersicht 5) und eine Verbindlichkeit in der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ähnlich wie beim Lerntagebuch erachten wir eine Rückbindung in die Großgruppe als sinnvoll verbunden mit Kernfragen durch die Kursleitung, um individuelle Lernerfahrungen auszutauschen, Lerninteressen zu formulieren, sie mit den Interessen anderer Lernender zu vergleichen und aktiv an der weiteren Gestaltung des individuellen Lern-/Lehrprozess im *sozialen* Kontext zu partizipieren. Dafür eignet sich beispielsweise die Fish-bowl-Methode zu Beginn einer Blockwoche mit Vertretern aus allen Lerngruppen.

Umsetzung

Da es schon seit Bestehen der Kaiserswerther Seminare dieses Instrument der damaligen Peergruppen gab, war die Modifikation bzw. Umstellung in der Konzeption ab Juli 2003 problemlos möglich.

Evaluation

Erste Erfahrungen – evaluiert durch die Kursleitungen und durch Teilnehmerbefragungen in drei Leitungskursen im letzten Drittel der Weiterbildung und einem Weiterbildungskurs zum Praxisanleiter fünf Monate nach Abschluss der Weiterbildung – liegen vor. Eine differenzierte Auswertung konnte bis zu diesem Zeitpunkt nur punktuell erfolgen. Perspektivisch werden wir anhand der vorliegenden Ergebnisse prozessorientierte Evaluationskriterien entwickeln.

Einige O-Töne sollen aber hier exemplarisch wiedergegeben werden (Befragung fünf Monate nach Abschluss der Weiterbildung im Rahmen eines Ehemaligen-Treffens).

Methodische Hinweise: Die Nummerierung entspricht der Zuordnung zu den Teilnehmern und der Reihenfolge der zufälligen Auswertung (nach Eingang). Nr. 1 bis 3 haben die Bögen zu Hause ausgefüllt, da sie an diesem Tag später gekommen sind. Drei weitere Teilnehmerinnen, die anwesend waren, aber später gekommen sind, haben den Bogen nicht zurückgeschickt. Nr. 4 war nicht anwesend und hat den Reflexionsbogen zugesandt. Die anderen haben direkt „vor Ort“ im Rahmen des Ehemaligen-Treffens zu Beginn sozusagen als „Einstiegsübung“ den Bogen ausgefüllt. Von insgesamt 23 Teilnehmern in dieser Weiterbildung haben 15 die Reflexionsbögen abgegeben. 17 haben an dem Treffen teilgenommen.

Übersicht 5

Managementhandbuch Qualitätsdimensionen: Selbst organisierte Lerngruppen

 Kaiserswerther Diakonie	Managementhandbuch	Kapitel 6
Fachbereich Aus- und Weiterbildung Kaiserswerther Seminare	Qualitätsdimensionen Selbst organisierte Lerngruppen	Revision Seite 1 von 1

Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität	Prüfkriterien
5 - 7 Personen – Zeitdauer: mind. 4 Std. (Gesamtstundenzahl muss am Ende der WB sichergestellt sein) – selbst organisiert – vorzugsweise in den Einrichtungen, aber ungestörter Raum – zwischen den Blockwochen – Vorgabedokumente: - o Protokollvorgabe (Ergebnisprotokoll) - o Text, kollegiale Beratung - o Lerntagebuch - o Seminartexte - o Infoblatt TN Noch nicht erarbeitet sind Standards für verschiedene Phasen des Gruppenverlaufes wie – Gestaltung des Gruppenfindungsprozesses – Gruppenverlauf selbst – Rückbindung in die Großgruppe – Zwischenevaluation – Abschlussevaluation	– Das Treffen findet in einer lernförderlichen Atmosphäre statt. – Moderator und Protokollant wählen – Protokoll verabschieden – Tagesordnung besprechen – Inhalte bearbeiten und Methoden festlegen – Protokoll erstellen – Nächstes Treffen verabreden	– Das Treffen findet zur verabredeten Zeit statt und die Dauer ist eingehalten. – Die TN besprechen ihre offenen Themen in einer wertschätzenden Atmosphäre. – TN erreichen eigenverantwortlich individuelle Lernziele/ Lernerfolge. – Eigene Verbesserungspotenziale sind im Lerntagebuch beschrieben.	– Reflexionsbogen zum Peergruppenverlauf – Reflexionsbogen zum individuellen Lernerfolg – Lerntagebuch – Protokolle
erstellt: Brigitte Grassi-Oder, Ilona Holtschmidt	geprüft:	freigegeben:	
Datum: Juli 2003	Datum:	Datum:	

Frage 7: Wenn ich an die Peergruppentreffen während der Weiterbildung denke ...

- (1) „muß ich schmunzeln: gut gemischte Gruppe, prima ergänzt, gegenseitig gefördert und gefordert, effektive Gruppe, Reibung erzeugt Wärme“
- (2) „wichtige Treffen, viel Austausch, große Unterstützung und Hilfestellung“
- (3) „Auseinandersetzung und Konsens, streitbare, aber äußerst lebenswerte Gruppe, Arbeit in der Gruppe war sehr lehrreich“
- (4) „war oft mühsam zu einem produktiven Arbeiten zu finden“
- (5) „fallen mir nur positive Aspekte ein wie z. B. konstruktiv in sehr angenehmen Rahmen zusammengearbeitet, möchte ich nicht missen“

- (6) *„manchmal schwierig wegen Dienstplan Treffen zu organisieren“*
- (7) *„anfangs produktiv, die letzten belastend“*
- (8) *„empfinde ich immer noch große Freude, weil wir alle auf einen Nenner gekommen sind und die Chemie in unserer Peergruppe gestimmt hat“*
- (9) *„stressig und sehr zeitaufwendig“*
- (10) *„erinnere ich mich mit Freude daran und bin glücklich, dass sich unsere Gruppe aus diesen bestimmten Personen zusammengesetzt hat“*
- (11) *„war immer positiv und konstruktiv, besonders der Erfahrungsaustausch“*
- (12) *„Zusammenarbeit hätte besser sein können, aber selber schuld“*
- (13) *„Vermisse ich sie, es war sehr schön zu lernen, zu lachen und zu streiten“*
- (14) *„denke gerne an die Peergruppentreffen zurück, viel Erfahrungsaustausch“*
- (15) *„war super, viel gelernt, interessante Personen kennen und schätzen gelernt“*

Wichtige Fragestellungen sind für uns:

- Bedeutung der Lerngruppe und „Sinnhaftigkeit“ aus der Teilnehmerperspektive,
- Lernwirkung von selbst gesteuerten Lernprozessen,
- Bedeutung für die aktuelle Arbeitspraxis,
- Arbeitsaufträge als „lästige“ Hausaufgaben?
- „Begeisterung“ (= hohe Gruppenbindung) versus „Knackpunkte“ (= Probleme bei der Terminfindung, mangelnde Unterstützung bzw. Freistellung durch den Arbeitgeber, zusätzliche Reisekosten),
- Gibt es Treffen über die Weiterbildung hinaus? Werden die Gruppen zur Bildung von Netzwerken genutzt?

Frage 8: Gab es nach Abschluss der Weiterbildung weitere Treffen in den Peergruppen? Wenn ja, wie haben Sie sie gestaltet? Was war für Sie wichtig?

- (1) *„ja, einmal, Essen und Zukunftsvisionen sowie Erfahrungsaustausch und Tipps“*
- (2) *„ja, gemütliches privates Treffen mit Abendessen und Kneipenbummel, Erfahrungsaustausch“*
- (3) *„ja ein Treffen, Kaffeeklatsch und Praxisreflexion, - wichtig ist Kontakt zur Gruppe zu halten“*
- (4) *„nein“*
- (5) *„wir haben und wir werden uns weiter treffen, jeder hat die Möglichkeit eigene Themen einzubringen, Sicherung kollegialer Austausch und Beratung“*
- (6) *„nein“*
- (7) *„nein, telefonischer Kontakt mit einer TN wichtig“*

- (8) *„Besprechung wichtiger Themen, gemütliches Beisammensein, Informationsaustausch“*
- (9) *„nein“*
- (10) *„ja, abendliche Treffen mit Praxisbezug und privatem Austausch, - Telefonate, nicht nur AG, sondern auch Freunde“*
- (11) *„ja, erst offizieller Teil anschließend gemütlich“*
- (12) *„keine Anmerkungen“*
- (13) *„ja einmal, alle Probleme so wie auch positive Veränderungen besprochen (persönlich und beruflich)“*
- (14) *„nein, bis jetzt nicht“*
- (15) *„ja, einmal, war schön, Erzählen von Privatem und Beruflichem“*

Offene Fragen

Folgende offene Fragen konnten noch nicht abschließend diskutiert werden:

- Welchen Einfluss hat der Gruppenfindungsprozess auf das heimliche Ranking in der Gruppe?
- Wie lassen sich die Gruppendifferenzierungsverfahren durch die Kursleitung unterstützen bzw. wie können diese reflektiert werden?
- Wie genau ist das Phänomen erklärbar, dass die Gruppen bei eher kürzeren Weiterbildungen mehr inhaltsbezogen arbeiten und bei eher längeren Weiterbildungen mehr gruppenbezogen?

Bezogen auf die Methode der kollegialen Beratung als einem Bestandteil der selbst organisierten Lerngruppen existieren derzeit eine Reihe von offenen Fragen in unseren Diskussionen, von denen wir hier die aufgreifen, die sich auf die Reichweite von sog. Prüfkriterien in einem Qualitätsstandard beziehen.

(1) Bezogen auf Qualitätskriterien:

- Was sind für uns die Kriterien für eine erfolgreiche kollegiale Beratung im Sinne der „Qualitätsdiskussion“? Ist es dann, wenn eine Gruppe die einzig möglich Lösung gefunden hat? Gibt es diese überhaupt? Ist es „Qualität“, wenn der Berater wertschätzend „handelt“? Wenn die Regeln eingehalten werden?

(2) Bezogen auf die Methode selbst:

- Didaktische Frage: Wie leite „ich“ die Gruppen an, die kollegiale Beratung lernen sollen/wollen? Eher auf der Prozessebene oder eher auf der Metaebene?

- Darf sich die Kursleitung wirklich nicht „einmischen“, um damit vielleicht andere Sichtweisen einzubringen? Wie schafft sie es, abinent zu bleiben? Ist die „Zurückhaltung“ nicht gerade eine Chance, Selbststeuerung zu fördern? Was „nützt“ es Teilnehmern, wenn sich die Kursleitung einbringt?
- Gibt es Fälle/Beratungssituationen, die tabu sind z. B. wenn die Gruppe zu sehr verwickelt ist, wenn der Fall eine therapeutische Nähe hat?
- Ist das tabulose Assoziieren bei allen Gruppen vorstellbar?
- Wie „stabil“ müssen Gruppen sein, damit kollegiale Beratung möglich ist? Ist das Konzept auch auf zerstrittene Gruppen und auf „schwierige Gruppen“ übertragbar?
- Ist die Einführung in der ersten Woche bezüglich der Vertrautheit in der Gruppe nicht doch zu früh?
- Wie gehen Gruppen mit „Altlasten“, Konkurrenzdenken u. Ä. um, wenn durch die Phase des tabulosen Assoziieren dies vielleicht doch legitimiert wird?
- Wie viel „Selbsterfahrung“ ist sinnvoll? Gibt es „natürliche“ Grenzen bei der Methode der kollegialen Beratung?
- „Braucht“ es eine Kontrolle, ob die Teilnehmer die Regeln wirklich einhalten?

(3) Grundsätzlichere Fragen:

- Welchen Beitrag leistet diese Methode zur Entwicklung einer professionellen Beratungskompetenz?
- Welche „Nebeneffekte“ werden bei dieser Form der Beratung beobachtet, z. B. im Hinblick auf die Gruppenatmosphäre, die Gruppenkohäsion, in Bezug auf Synergieeffekte?
- Was sind Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen „kollegialer Beratung“ und „Fallarbeit“ bzw. „kollegialer (Fall-)Beratung“?

3.4.4 Lernberatung: Spannungsfelder, Analogien, Widersprüche

3.4.4.1 Lernberatung und Qualitätsentwicklung – ein Widerspruch?

Für die Struktur- und Gestaltungselemente prozessbegleitender Lernberatung haben wir im Zuge unseres Qualitätsmanagementprozesses erste Schritte in Richtung der Formulierung von Qualitätsstandards getätigt. In der Projektarbeit ist eine deutliche Spannung hervorgetreten zwischen der im Konzept „Lernberatung und selbst gesteuertes Lernen“ immanent angelegten Widerständigkeit ge-

gen Standardisierung und den Erfordernissen eines Qualitätsmanagementsystems nach Verbindlichkeit in Zielen, Abläufen und Qualitätskriterien. Diese Spannung kann sowohl auf einer theoretischen und konzeptionellen als auch auf einer handlungsorientierten Ebene beschrieben werden.

Theoretisch und konzeptionell muss die Eigenständigkeit individueller Lernprozesse insbesondere vor dem Hintergrund eines Konzeptes für das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, das Lernende in ihren individuellen Lernprozessen und in der Entwicklung von Selbstlernkompetenz unterstützen will, hervorgehoben werden. Vor diesem Hintergrund scheint sich die Standardisierung von Lernprozessen und Lehr-Lern-Settings geradezu zu verbieten. Andererseits müssen sich aber auch Konzepte der Lernprozessbegleitung auf ihre Wirksamkeit hin befragen lassen. Die Entwicklung von Qualitätsstandards für die bei den Kaiserswerther Seminaren entwickelten didaktisch-methodischen Instrumente soll also vornehmlich dazu dienen, die klassische Seminararbeit zu qualifizieren und zu evaluieren. Lernprozessbegleitung zur Unterstützung des selbst gesteuerten Lernens der Teilnehmer bei den Kaiserswerther Seminaren findet immer in einem didaktisch-methodisch strukturierten Feld und in einer kontinuierlichen Lerngruppe statt. Hierfür sind wiederum Qualitätsstandards zwingend zu entwickeln.

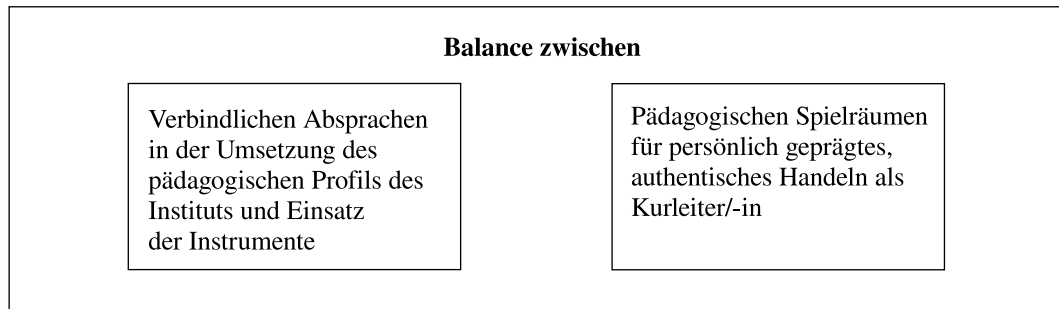
Auf einer eher handlungsorientierten Ebene hat die Entwicklung von Qualitätsstandards zu einem – in dieser Form bisher nicht kulturell verankerten – kontinuierlichen Reflexionsprozess im Team der Studienleiter geführt. Dieser Reflexionsprozess ermöglicht einerseits einen konkreten Erfahrungsaustausch zur eigenen Kursleitertätigkeit, die Selbstvergewisserung zu gemeinsam geteilten Grundprinzipien der pädagogischen Arbeit und die kollegiale Beratung und Unterstützung im Studienleiterteam. Gleichzeitig muss auch in diesem Zusammenhang immer wieder die Balance hergestellt werden zwischen

- verbindlichen Absprachen in der Umsetzung des pädagogischen Profils des Instituts und damit zum Einsatz der didaktisch-methodischen Instrumente und
- pädagogischen Spielräumen für persönlich geprägtes, authentisches Handeln als Kursleiterin und Kursleiter (Übersicht 6).

Diese Balance muss fortwährend neu ausjustiert werden – sowohl bezogen auf die internen Teamentwicklungsprozesse als auch auf die grundsätzliche mikro- und makrodidaktische Frage: „Wie viel Fremdsteuerung ist nötig, damit Selbststeuerung optimal gelernt und praktiziert werden kann?“

Übersicht 6

Entwicklung von Qualitätsstandards bedeutet für unser Team



Das „Produkt“ der hinten exemplarisch vorgestellten „Standards“ ist aus einem längerem Teamprozess heraus entstanden und die Aushandlungsprozesse können als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden, sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch auf der Ebene der Überprüfung der Verbindlichkeiten.

Die Erfahrungen in der Projektarbeit lassen den gewählten Ansatz, die Implementierung des Konzeptes „Lernprozessbegleitung zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens“ mit der Qualitätsentwicklung des Institutes zu verknüpfen, als richtig und produktiv erscheinen. Insbesondere kann über diese Verknüpfung vermieden werden, dass die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems in einer Weiterbildungseinrichtung lediglich an formalisierten Verfahrensbeschreibungen orientiert wird. Vielmehr muss es das Ziel eines kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses sein, exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft durch eine Führung zu erzielen, die Politik und Strategie mit Hilfe der Mitarbeiter, Partnerschaften, Ressourcen und Prozesse umsetzt.

3.4.4.2 Lernberatung und Qualitätsentwicklung: ein produktives Spannungsfeld!

Ergänzend zur weitgehend offenen Grundstruktur des EFQM-Modells spielte in unserer Einrichtung die Implementierungsstruktur und -strategie eine maßgebliche Rolle. Für die Implementierung des Qualitätsmanagementsystems ist eine hierarchische Struktur von Qualitätszirkeln im Gesamtunternehmen entwickelt worden. Die Gesamtverantwortung liegt geschäftsfeldübergreifend beim Primär-Qualitätszirkel, dem der Vorstand, der Qualitätsbeauftragte der Kaiserswerther Diakonie und die Qualitätsbeauftragte des Krankenhauses als größten Arbeitsbereich sowie weitere Leitungskräfte der oberen Managementebene angehören. Die nächste Ebene bilden zwei Sekundär-Qualitätszirkel für die beiden großen Geschäftsfelder „Krankenhaus“ und „Bildung und Soziale Dienste“. Auf der dritten Ebene schließlich sind Tertiär-Qualitätszirkel für einzelne Arbeitsbereiche wie z. B. „Altenhilfe“, „Sozialpädagogik“ und – für die

Kaiserswerther Seminare von Bedeutung – für den Bereich „Aus- und Weiterbildung“ angesiedelt. In diesem Tertiärqualitätszirkel ist jeweils eine Leitungsverantwortliche und die Qualitätsbeauftragte der einzelnen Einrichtung im Fachbereich „Aus- und Weiterbildung“ vertreten.

Im Tertiärqualitätszirkel sind als gemeinsame Kernprozesse der Bildungsarbeit in den Ausbildungsstätten und im Fort- und Weiterbildungsinstitut Kaiserswerther Seminare definiert worden

- Akquise,
- Aufnahme,
- Lehren und Lernen,
- Evaluation,
- Abschluss.

Für diese Kernprozesse werden zurzeit jeweils Verfahrensanweisungen, Flussdiagramme und Standards mit Qualitätsdimensionen (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität und Definition von Prüfkriterien) erstellt.

Bezogen auf Bildungsprozesse in einer Weiterbildungseinrichtung heißt dies, Auskunft darüber zu geben, was denn „exzellente Ergebnisse“ sind, wie die Leistungen der Weiterbildungseinrichtung beschrieben werden können, wie die Interessen der Kunden tatsächlich berücksichtigt werden, wie Mitarbeiter gefordert und gefördert werden und welche gesellschaftliche Relevanz die erbrachten Dienstleistungen haben. Vor diesem Hintergrund ist eine Beschreibung von Qualitätsdimensionen des Konzeptes „Lernprozessbegleitung zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens“ unabdingbar.

Bezogen auf den schriftlichen Standard selbst sollen an dieser Stelle abschließend noch ausgewählte eher offene Fragen und somit Diskussionsimpulse für eine weiterführende Arbeit vorgestellt werden:

- Die Lernberatung ist eine Prozesskategorie. Welche „Sprache“ sollte man finden, damit das Prozesshafte sichtbar wird bzw. bleibt?
- Wie können die Kommunikationsprozesse und Aushandlungsprozesse beschrieben werden, damit die Kommunikation/Interaktion von zwei Partnern im Lehr-Lernprozess und somit auch die Verantwortlichkeiten der Teilnehmer deutlich werden?

Wie und wo kommt das pädagogische Selbstverständnis der Lernberater vor?

- Wie viel Verbindlichkeit ist bei der prozessbegleitenden Lernberatung nötig?

- Wo gibt es Grenzen von Partizipation in institutionalisierten Lernprozessen?
- Gibt es wirklich eine geteilte Verantwortung zwischen Bildungsträgern der beruflichen Weiterbildung und den Teilnehmern? Ist es wirklich eine symmetrische Beziehung zwischen Lernendem und Lernberater?
- Ist der Begriff „Standard“ bei Prozesskategorien überhaupt angemessen?
- Was wollen unsere Kunden und was können wir leisten?
- Wie müssen Angebote der Lernberatung beschrieben werden, damit der Kunde weiß, worauf er sich einlässt?

Der Dreieckskontrakt

In diesem Zusammenhang sammeln die Kaiserswerther Seminare erste Erfahrungen mit einem neuen Weiterbildungskonzept im Themenressort Psychiatrie. Das Konzept der Weiterbildung zur „Fachkraft für gerontopsychiatrische Pflege – Weiterbildung und Konzeptentwicklung für die Pflege älterer Menschen mit psychosozialen Problemen“ sieht vor, dass mit Beginn der Weiterbildung von allen entsendenden Pflegeeinrichtungen eine Einverständniserklärung vorliegt, in der folgende Vereinbarungen getroffen werden:

- Die Einrichtung benennt eine verantwortliche Leitungskraft für alle Belange der Weiterbildung.
- Diese verantwortliche Leitungskraft wird an den hierfür vorgesehenen Unterrichtsveranstaltungen (maximal 7 mal einen halben Tag) und an den Treffen der so genannten einrichtungsübergreifenden Konzeptgruppe (maximal 5 mal einen halben Tag) teilnehmen. Diese einrichtungsübergreifende Konzeptgruppe dient zur Begleitung der Entwicklungen in den Einrichtungen. Sie setzt sich zusammen aus dem Weiterbildungsteilnehmer, der verantwortlichen Leitungskraft und dem Qualitätsbeauftragten jeweils einer der beteiligten Einrichtung, vereint etwa vier bis fünf teilnehmende Einrichtungen und wird von einer hauptamtlichen Dozentin der Weiterbildungseinrichtung begleitet. Hier werden Erfahrungen mit Veränderungsprojekten, die sich aus der Weiterbildung heraus ergeben, ausgetauscht und reflektiert.
- Die Einrichtung verpflichtet sich, einen weiterbildungsbegleitenden Qualitätszirkel bzw. eine Arbeitsgruppe zur gerontopsychiatrischen Konzeptentwicklung einzurichten. Die Arbeit dieses Qualitätszirkels/dieser Arbeitsgruppe wird von dem Weiterbildungsteilnehmer moderiert. Die Arbeit wird dokumentiert. Dieser Qualitätszirkel/diese Arbeitsgruppe dient der Unterstützung des Weiterbildungsteilnehmers bei seinen Bemühungen, die in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen in der Einrichtung zu implementieren. Sie ist auf Nachhaltigkeit hin angelegt.
- Die Einrichtung verpflichtet sich, neben der Freistellung für die Teilnahme an den einzelnen Kursabschnitten in der Weiterbildungseinrichtung Kaisers-

werther Seminare dem Weiterbildungsteilnehmer weitere zeitliche Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung und die Moderation des Qualitätszirkels/ der Arbeitsgruppe und für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Projekten zur Verfügung zu stellen.

- Die Einrichtung verpflichtet sich, den Weiterbildungsteilnehmer bei der Umsetzung der im Rahmen der Weiterbildung entwickelten Konzeptbausteine zu unterstützen. Konkrete Vereinbarungen werden zwischen der benannten verantwortlichen Leitungskraft und dem Weiterbildungsteilnehmer in regelmäßigen Arbeitsgesprächen getroffen.

Die Durchführung dieser neuen Weiterbildungsmaßnahme wird wissenschaftlich begleitet. Insbesondere wird zu prüfen sein, inwieweit es gelingt, das Konzept der Lernberatung auf die Lernprozesse von lernenden Teilnehmern und von lernenden Organisationen zu beziehen und ob in einem solchen Dreiecksverhältnis die selbst gesteuerten Lernprozesse – und zwar die der lernenden Teilnehmer ebenso wie die der lernenden Organisationen – angemessen zu gewährleisten und zu begleiten sind.

3.4.4.3 Das Spannungsfeld zwischen individuellen und organisationalen Lernprozessen

Konzeptionell wird zukünftig präziser herausgearbeitet werden müssen, inwieweit die Analogie von lernenden Individuen und lernenden Organisationen und von Lernprozessbegleitung von individuellen Lernern und von lernenden Organisationen zutreffend ist und einen Rahmen für die Gestaltung von Lehr-Lern- und Beratungssettings darstellen kann. In beiden Zielrichtungen – Individuen und Organisationen als Lernende – kann davon gesprochen werden, dass es gilt, die Selbstlernkompetenz des jeweiligen Systems anzuregen und zu unterstützen. Der Fokus der Bildungsarbeit in einer Weiterbildungseinrichtung wird allerdings sicher weiterhin eindeutig bei den einzelnen Teilnehmern liegen und nicht den Anspruch erheben können, in gleicher Weise umfassende Organisationsentwicklungsprozesse zu begleiten. Fort- und Weiterbildung darf sich in diesem Zusammenhang auch nicht „überheben“ und muss als eigenständiger Auftrag immer wieder eindeutig beschrieben und auch eingegrenzt werden. Über das von uns entwickelte Konzept der „Dreiecksverträge“ soll allerdings sichergestellt werden, dass sowohl aus dem Blickwinkel der entsendenden Organisationen als auch aus dem Blickwinkel der Weiterbildungseinrichtung bei der Konzeptionierung und Curriculumentwicklung von entsprechenden Maßnahmen die Verknüpfung von Organisations- und Personalentwicklung mit Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern sichtbar und nachvollziehbar ist.

Dieser Ansatz bleibt in der Spannung zu einem emanzipatorischen Bildungsbegriff, der neben der Verwertbarkeit für den unmittelbaren Arbeitszusammenhang und einer einseitigen Beschränkung auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ von Ler-

nern auch subjekt- und gesellschaftsbezogene Dimensionen umfasst. Kompetenzentwicklung im Zusammenhang beruflicher Weiterbildung bleibt gebunden an ein umfassendes Bildungsverständnis:

„Auch für den Bereich der Weiterbildung ist ein umfassendes Bildungsverständnis einzufordern, das die genannten drei Dimensionen – Entfaltung der Persönlichkeit, Zugang zum Arbeitsmarkt und die Befähigung zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft – integriert. Auf der einen Seite ist die tradierte Differenzierung zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung in vielen Teilbereichen nicht mehr tragfähig, zumindest nehmen die Überschneidungen zu. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass die – unbestrittene – Bedeutung von lebenslangem Lernen für die Wirtschaft die aktuelle Diskussion dominiert und zu einer funktionalistischen Engführung der Diskussion führt. Demgegenüber muss ein integratives Bildungskonzept auch Bildungsziele für den privaten Lebensbereich umfassen, für dessen Ausgestaltung angesichts der Tendenzen zur Pluralisierung bzw. Individualisierung von Lebensstilen und Lebenslagen vielfältiges neues Orientierungs- und Reflexionswissen erforderlich ist. Schließlich sind unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Demokratie und Gemeinwohl Stellenwert und didaktische Konzepte zur attraktiven Ausgestaltung politischer Bildung neu auszuloten.“ (Forum Bildung 2001, S. 21)

„Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, die zunehmende Verpflichtung zu lebenslangem Lernen und die Gefahr, Konzepte selbst gesteuerter Lernprozesse ausschließlich mit ökonomischen Kriterien in Verbindung zu bringen, erfordern eine auch wertgebundene Profilierung beruflicher Weiterbildung. „Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der Gewinn. Das oberste Kriterium der Bildung aber ist das gute Leben. Der Mensch als Ressource der Wirtschaft soll mobil sein und disponibel. Doch er braucht Wurzeln und Beheimatung. Sein Tempo ist nicht automatisch das der beschleunigten Ökonomie.“ (tempi 2000, These 9)

Die notwendige Beachtung der unterschiedlichen Tempi von Leben und Ökonomie gibt den nachhaltigen Zielen und der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in der Weiterbildung eine deutliche Priorität. Solche nachhaltigen Ziele und Schlüsselkompetenzen beschreibt Oskar Negt, der im Anschluss an eine ähnliche Einschätzung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse ein Modell von fünf speziellen Kompetenzen für ein „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche“ benennt (Negt 1998). Ausgehend von der Beschreibung von zwei wesentlichen Komponenten des Lernens, nämlich der Aufgabe, „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, also orientierende Zusammenhänge zu

stiften“, und einem Verständnis von Bildung als „Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten“ werden fünf spezielle Kompetenzen beschrieben:

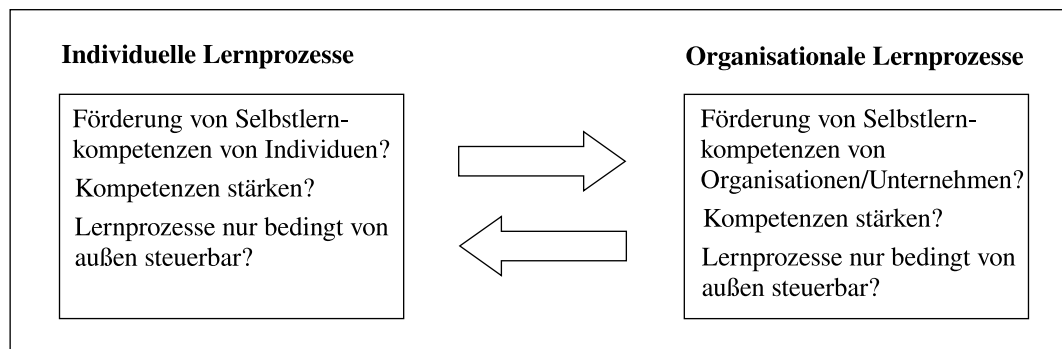
- *Identitätskompetenz*: Scheinbar grenzenlose Flexibilisierung und Entgrenzung kennzeichnen das Erwerbsarbeitssystem. Davon sind inzwischen längst nicht nur die unterprivilegierten sozialen Schichten betroffen. Lebensentwürfe und Biographien sind nicht mehr vorher bestimmbar, geschlossen und ungebrochen. Identitätskompetenz als „Kompetenz einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausrüstungen der Lernprozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind.“ (Negt 1998, S. 34)
- *Technologische Kompetenz* ist die Kompetenz, „gesellschaftliche Wirkungen begreifen und Entscheidungsvermögen entwickeln“ (Negt 1998, S. 35) zu können. In diesen Zusammenhang gehören sowohl die Aneignung von technologischem Wissen als auch die kritische Einschätzung von gesellschaftlichen Wirkungen und die Entwicklung und Durchsetzung ethischer Maßstäbe.
- *Gerechtigkeitskompetenz* heißt, die Aufmerksamkeit für Erfahrungen des Unrechts und der Enteignungen zu schärfen, für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewusstsein zu entwickeln“ (Negt 1998, S. 38). Enteignung bezieht sich dabei auf die Verweigerung von selbstbestimmten Lebensvollzügen und der Teilnahme am gesellschaftlichen Entwicklungsprozess, insbesondere der Verweigerung solidarischer Lebensformen.
- *Ökologische Kompetenz* bezieht sich auf einen pfleglichen Umgang mit den Menschen, der Natur und den Dingen (Negt 1998, S. 40).
- *Historische Kompetenz* meint Erinnerungsfähigkeit, soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit. „Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinander zu setzen bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, sondern im Gegenteil. Es setzt den Blick frei für Konstruktionen nach vorn und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermittelt, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen.“ (Negt 1998, S. 43 f.)

Der Hinweis auf dieses Kompetenzmodell soll dazu dienen, die klassische Beschreibung von Kompetenzen (s. o.: Fach- und Methoden-, sozial-kommunikative, personale und Aktivitäts- und Handlungskompetenz) um eine wertgebundene Ebene zu erweitern. Auch und gerade die von Negt beschriebenen Kompetenzen sind letztlich nur im Zusammenhang eines Bildungsverständnisses zu verstehen, das der Tradition der Aufklärung und Emanzipation folgt. Weiterbildung in strukturellen Transformationsprozessen wird also auf die Unterstützung von selbst gesteuerten Lernprozessen mit dem Ziel der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen (s. o.) setzen. In einem solchen Weiterbildungskonzept sind strukturelle Kopplungen mit den privaten und gesellschaftlichen und auch mit den in einem engeren Sinne

arbeitsweltlichen Lebenszusammenhängen anzubahnen. Die Notwendigkeit und Möglichkeit lebensbegleitenden Lernens und die Präferenz von Selbststeuerung als Gestaltungsprinzip von Lernräumen und Lernkultur im Rahmen beruflicher Weiterbildung ist gebunden an Kompetenzentwicklung der Individuen und der Organisationen. Dabei geht es ausdrücklich nicht um bloße Anpassungsleistungen, die helfen sollen, gesellschaftliche Umbrüche und Strukturveränderungen lediglich nachzuvollziehen. Kompetenzentwicklung geschieht wertorientiert vor allem in zieloffenen und reflexiven Veränderungsprozessen. Fort- und Weiterbildung in der arbeitswelt- und berufsbezogenen Bildung muss deshalb weiterhin dafür Sorge tragen, der Eigenwilligkeit und Widerständigkeit individueller Lernprozesse Raum zu geben und die Lernenden vor einer bloßen Instrumentalisierung für strategische Ziele der Unternehmen zu schützen.

Übersicht 7

Individuelle und organisationale Lernprozesse: Spannungsfeld oder/und Analogie?



3.4.5 Ausblick und Perspektiven

(1) Bis zum Frühsommer 2004 wurden teamintern über den vorgesehenen zeitlichen Projektrahmen hinaus Personalressourcen weiterhin zur Verfügung gestellt, um den begonnenen „ProLern-Prozess“ fortzusetzen und die Instrumente der prozessbegleitenden Lernberatung weiter zu entwickeln, in die Weiterbildungskurse zu implementieren und Evaluationskonzepte zu entwickeln bzw. die schon vorliegenden Befragungen auszuwerten.

(2) Gleichzeitig gab und gibt es ein Interesse und auch einen Bedarf, auf konzeptioneller Ebene Module für spezifische Fort- und Weiterbildungen zum „Lernberater“ und/oder „Fallberater“ zu entwickeln. Idealerweise wären diese Konzeptentwicklung und erste Erprobungsphasen im Rahmen eines Folgeprojekts zu realisieren.

Zielgruppe dieses Bildungsangebots zur Lern- und Fallberatung sind Lehrer im Gesundheitswesen, da gerade in psychosozialen Berufen wie den Pflegeberufen

dieses Konzept aus unserer Sicht eine besonders hohe Akzeptanz und Bedeutung erfahren wird, denn die Beratungs- und auch „Fallkompetenz“ ist bzw. sollte eine wesentliche Kompetenz der Pflegekräfte sein.

Exkurs zur Bedeutung von Fallarbeit

Fallarbeit und Handlungsorientierung sind in der Professionsdebatte lange Zeit unterbewertet worden, stärker im Blick waren und sind die strukturierenden und handlungsfernen Komponenten. Kennzeichnend für den „Professionellen“ ist aber, in Unterscheidung zum „Sozialtechniker“, dass er in bestimmten Situationen schnell eine Entscheidung fällen muss ohne lange Zeit für eine Begründung zu haben. „Das was die professionelle Handlungssituation von nichtprofessionellen Handlungssituationen unterscheidet, ist die notwendige situative Dialektik aus erlerntem Regelwissen und erworbener, hermeneutischer Deutungskompetenz. (...) Die Handlungsorientierung ist wiederum als eine dialektische zu denken, weil sie sich einerseits auf die professionelle Basis (Wissen und Können) und andererseits auf die Spezifitäten der Probleme des Patienten bzw. des Falls beziehen. Daraus folgt ein weiteres typisches Professionskriterium, nämlich, daß das Handeln des Professionellen der Fallspezifität wegen nur zum Teil standardisiert werden kann.“ (Siebolds/Weidner 1998, S. 48). Hier wird deutlich, dass die Fallarbeit im Sinne der hermeneutischen Fallarbeit eine denkbare methodische oder auch konzeptionelle Grundlage für die Kompetenzentwicklung darstellen kann. Professionelle Fallarbeit meint somit mehr als die „Arbeit mit Fallbeispielen“ zur Verdeutlichung und Veranschaulichung bestimmter Lerninhalte. Fallarbeit verbindet konkrete Ereignisse und Situationen aus dem Berufsalltag der Teilnehmer mit „Fallverstehen“ im Rahmen professionellen Handelns mit dem Ziel der Gewinnung bzw. Wiedergewinnung von Handlungskompetenz. (Holtschmidt 2002; Kampendonk/Marx 2000)

Gerade in der Professionalisierungsdebatte des Lehrens im Berufsfeld „Pflege und Gesundheit“ haben wir ein Interesse, uns als ein anerkanntes und bekanntes Institut in der Lehrerfortbildung für Pflegepädagogen weiter zu positionieren und auch zu profilieren und zur Weiterentwicklung der Lernberatungskonzeption in diesem (Berufs-)Feld beizutragen.

Eher „theoretische“ Diskurse über Professionalisierungstheorien und ihre Klassifikationsversuche v. a. vor dem Hintergrund neuerer Ansätze, die auch kompetenztheoretische Ansätze integrieren, mit dem Ziel, die Aus- und Weiterbildung von Pädagogen grundlegend zu verbessern, halten wir in dieser Debatte für unabdingbar (vgl. Bauer 2000, S. 55–57).

Die von der Kommission NRW 1995 vorgeschlagenen Basiskomponenten des beruflichen Leitbildes, die in der (allgemeinen) Lehrer-Ausbildung mit

unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vertreten sein sollten, lassen sich auch auf das pflegepädagogische Feld übertragen. Explizit genannt sind hier neben der wichtigen fachlich-didaktischen, methodischen Kompetenz sowie der Medienkompetenz, der Metakognitiven Kompetenz und der Teamfähigkeit auch

- die Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen, dazu gehören Fähigkeiten wie z. B. die Entwicklung und Nutzung von Materialien, die selbst gesteuertes Lernen fördern,
- die diagnostische Kompetenz, dazu gehören Fähigkeiten wie z. B. das(...) Erkennung von Lernpotenzialen,
- die Beratungskompetenz, dazu gehören die Fähigkeiten zur Einbringung prozessorientierter Lernhilfen und die Anleitung zur Selbstevaluation (vgl. Bildungscommission NRW 1995, S. 304 ff.).

In der Professionalisierungsdebatte des Lehrerberufes in Schulen des Gesundheitswesens (v. a. im Bereich der Pflegeberufe) wird auch heute noch von „Lehrern zweiter Klasse“ gesprochen, was nicht zuletzt mit der Geschichte der Lehrerbildung „Von der Unterrichtsschwester zur Lehrerin für Pflegeberufe und dann zur Pflegepädagogin“ zusammenhängt. Letztgenannte eher schlagwortartige Position soll deutlich machen, dass gerade für diese Zielgruppe ein großer Bedarf und somit auch eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung von „neueren“ pädagogischen Methoden wie z. B. die der Lernberatungskonzeption besteht.

Darüber hinaus ziehen aktuelle gesetzliche Entwicklungen in den Pflegeausbildungen einen enormen Reformdruck und Professionalisierungsdruck u. a. in der konzeptionellen Weiterentwicklung sowohl auf makrodidaktischer als auch auf mikrodidaktischer Ebene nach sich. Gleichzeitig besteht ein erhöhter Bedarf an dafür qualifizierten Lehrkräften im Hinblick auf die Weiterentwicklung innovativer pädagogischer Konzepte. In den Bildungsstätten sind kurzfristig große Anstrengungen erforderlich, die in den Ansätzen bereits entwickelten didaktischen Konzepte im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik und des selbst gesteuerten Lernens umzusetzen.

(3) Langfristig (oder sogar mittelfristig) können wir uns vorstellen in Kooperation mit dem bbb Dortmund eine Institutionalisierung für Lernberatung in Gesundheitsberufen zu etablieren. Ein Netzwerk „Lernberatung für Lehrer in Gesundheitsberufen“ ist aus einem im November 2003 in Kaiserswerth angebotenen Seminar „Lernberatung – Organisationsformen, Gestaltungselemente und didaktisch/methodische Umsetzungen“ entstanden mit dem Ziel regelmäßiger Arbeitsgruppensitzungen und dem konkreten Wunsch nach einem Aufbau-seminar zur Implementierung von Lernberatung.

(4) Auch wird das vierte Standbein „Lernberatung und Organisationsentwicklung“ eine Fortsetzung erfahren, sowohl auf der Ebene der weiteren Ausgestaltung

von Dreieckskontrakten, als auch auf der Ebene von Organisationsentwicklungs-Prozessen im Team der Kaiserswerther Seminare sowie beispielsweise in „Leh-
rerteams“ an Schulen für Gesundheitsberufe. Durch unser umfangreiches Fortbil-
dungsprogramm für diese Zielgruppe und das Angebot eines spezifischen verkürz-
ten berufsbegleitenden Studienganges „Pflegepädagogik“ in Kooperation mit der
Evangelischen Fachhochschule in Ludwigshafen für berufserfahrene Lehrerinnen
für Pflegeberufe steht uns hier ein großes Potenzial an persönlichen Kontakten aus
dem ganzen Bundesgebiet zu Verfügung. Auch hier wären unterschiedliche Pro-
jektfortsetzungs-Konzepte zur Professionalisierung von Lernberatung denkbar.

4 Prozessbegleitende Lernberatung zwischen Konzeption und kontextspezifischen Konzepten

Anja Wenzig

Der folgende Beitrag fokussiert auf eine verbundübergreifende Zusammenführung der kontextspezifischen Umsetzungskonzepte von Lernberatung in den beteiligten ProLern-Einrichtungen. Grundlage für diese Ausführungen zu Gemeinsamkeiten und Kontextspezifika bildet eine Analyse der im Projektprozess entstandenen Dokumente wie Projektberichte, Protokolle der Projekttreffen und Vor-Ort-Workshops, Kurzdarstellungen der Teilprojekte, Reflexionsdokumente, Interviews u. Ä. (ProLern-Dokumente a, b), sowie auswertende Projektberichte der wissenschaftlichen Begleitung. Dieser Beitrag bildet daher das umsetzungsbezogene Pendant zum Schlussbeitrag dieses Bandes, in dem die Ergebnisthesen der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt werden. Beide folgen weitgehend derselben inhaltlichen Struktur, indem die fachliche Expertise zu prozessbegleitender Lernberatung ausgeführt wird auf der Ebene

- des konzeptionellen Grundverständnisses (im Sinne von handlungsleitenden Prinzipien),
- der didaktisch-methodischen Umsetzung,
- der Personalentwicklung sowie
- der Organisation(sentwicklung)

Die Ebene der Lernenden wird hier ausgeklammert, da die kontextbezogenen Dokumente nur wenige explizite Aussagen hinsichtlich der Wirkungen von Lernberatung auf Teilnehmer enthalten. Einige Hinweise auf Zugänge und Reaktionen der Teilnehmer sind implizit in den Ausführungen zu den anderen Ebenen, vor allem bezogen auf die didaktisch-methodische Umsetzung enthalten und finden sich daher auch in diesem Text (vgl. Abschnitt 4.2) wieder. Zudem können die Lernprozesse der „Lehrenden“ ebenso als *Lern*Prozesse betrachtet werden wie die der Teilnehmer. Hier haben sich in der Rückschau viele Parallelen sowohl auf individuelle als auch auf gemeinsame Lernprozesse in der Gruppe bzw. im Team gezeigt. Lehrende können also in diesem Kontext auch als Lernende in den Blick genommen werden.

4.1 Konzeptioneller Hintergrund

4.1.1 Ausgangslage: Lernberatung für eine kompetenz- und selbstorganisationsorientierte Lernkultur

Im gemeinsamen Verständnis der ProLern-Beteiligten handelt es sich bei Lernberatung um eine andragogische Konzeption, mit der es möglich ist, den sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes zu begegnen. Angesichts der beobachteten Bedeutungszunahme von überfachlichen gegenüber fachlichen Kompetenzen wird Lernberatung als Chance gesehen, die Entwicklung von Selbstlernkompetenz, Handlungskompetenz, kommunikativer Kompetenz und psychosozialer Kompetenz zu fördern. Um dies zu erreichen, gilt es, nicht nur Lerninhalte und Lernziele zu überdenken, sondern den Lernprozess insgesamt anders zu gestalten, also sich auf eine kompetenzbasierte und selbstorganisationsorientierte Lernkultur hin zu bewegen. Eine solche neue Lernkultur zeichnet sich vor allem durch eine veränderte Grundhaltung der am Lernprozess Beteiligten und einen darauf basierenden anderen Umgang miteinander in der Gestaltung von Lernprozessen aus. Zunächst entwickelt sich diese Lernkultur hauptsächlich als spezifische Lern- und Arbeitskultur in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen und kann somit als Zeichen für die Innovationsfähigkeit der Einrichtungen betrachtet werden. Da aber die handelnden Personen sowohl auf Einrichtungsseite als auch auf Teilnehmerseite diese neue Lernkultur in sich tragen und sie die Handlungsgrundlage auch außerhalb der Lernprozesse in diesen speziellen Einrichtungen bildet, ist schon jetzt zu beobachten, dass die Kultur in das jeweilige Umfeld der Einrichtungen und Personen weitergetragen wird. Die Weiterbildungseinrichtungen sind damit Kristallisationspunkte, von denen die neue Lernkultur ausstrahlen kann.

4.1.2 Konzeptionelles Grundverständnis

Neben individuellen theoretischen Bezugspunkten bildet die Lernberatungskonzeption von Kemper und Klein (Kemper/Klein 1998) die Grundlage für das gemeinsame Grundverständnis von Lernberatung. Durch die kontextspezifischen Modifikationen und Umsetzungen in den jeweiligen Lernberatungskonzepten hat

3 Der Begriff „Lernprozesse“ wird hier zur Beschreibung jeglicher Prozesse verwendet, die in der Interaktion von Lernenden und Lernberatern ablaufen, um deutlich zu machen, dass im Verständnis von gelebter Lernberatung der Teilnehmer mit seinem Lernprozess im Mittelpunkt steht. Mit und für diesen wird durch fachlich und methodisch kompetente Personen ein Rahmen gestaltet, in dem Lernen auf ganz unterschiedliche Weise (auch in traditioneller Form durch Wissensvermittlung, wenn dies sinnvoll und gewünscht ist) erfolgen kann. Der gebräuchliche Begriff „Lehr-/Lernprozesse“ trifft dieses Verhältnis von Lernenden und Lernberatern nicht.

sich dieses gemeinsame Grundverständnis im Projektverlauf weiterentwickelt und entwickelt sich auch darüber hinaus. Aus dieser konzeptionell fundierten Praxisperspektive drückt sich Lernberatung als andragogische Konzeption einerseits in einer pädagogischen Grundhaltung aus, die sich an bestimmten Leitprinzipien festmachen lässt, die im Folgenden beschrieben werden sollen, und bietet andererseits ein Gestaltungsmodell, das Kernelemente zur Gestaltung eines Rahmens für selbst organisiertes Lernen auf der Grundlage der Leitprinzipien beinhaltet. Insofern ist Lernberatung nicht als Methodenbaukasten oder Instrument zu verstehen, sondern als Grundlage und Bestandteil aller Lernprozesse³. Als solcher ist sie gerade nicht zu verstehen als ergänzende Lerneinheit, die außerhalb und unabhängig von der fachlichen Qualifizierung die Entwicklung sozial-kommunikativer, methodischer und ähnlicher auf Selbstorganisation bezogener Kompetenzen abdeckt. Im Gegenteil ist Lernberatung gedacht und weitgehend bereits praktiziert als integratives Konzept, das einerseits orientierende Anteile mit fachlichen verbindet und in dem fachliches Lernen auf der Grundlage der Leitprinzipien mit kooperativen, aktivierenden Lernformen gestaltet wird.

Insofern hat sich in ProLern auf konzeptioneller Ebene der Begriff der „prozessbegleitenden Lernberatung“ bewährt, da in ihm zum Ausdruck kommt, dass es bei Lernberatung um den Lernprozess unterstützende und gestaltende Strukturen geht. Es ist eben nicht ausschließlich das Lernprodukt relevant, sondern auch der Lernprozess erfährt eine gesteigerte Aufmerksamkeit.

4.1.3 Leitprinzipien

Am intensivsten und zum Teil wohl auch am reibungsvollsten hat die Projekte die Einlösung des Prinzips der *Kompetenzorientierung* beschäftigt, die im ProLern-Kontext auch als Ressourcenorientierung verstanden und benannt wurde. Vor allem bei Zielgruppen, die auf den ersten Blick auf wenige Ressourcen in Bezug auf Lernen zurückgreifen können, hat es sich als besonders schwierig erwiesen, den eigenen Blick von den vorhandenen und möglicherweise auszugleichenden „Defiziten“ wegzulenken und einen kompetenzbasierten und damit auch positiven Zugang zu den Teilnehmern zu bekommen. Da die Defizitkultur sich nicht nur unter Pädagogen verbreitet hat, sondern zum gesellschaftlichen Mainstream gehört, ist es nicht verwunderlich, dass es auch den Teilnehmern auf Grund ihrer schulischen und beruflichen Sozialisation häufig schwer fällt, eigene Kompetenzen und Ressourcen zu entdecken, zu benennen und zu nutzen. Trotz dieser Mühen auf dem Weg haben die ProLern-Einrichtungen gegen Projektende offensichtlich eine weite Strecke Richtung Kompetenzentwicklung zurückgelegt: Die Rückmeldungen beim letzten gemeinsamen Workshop mit dem LiWE-Projekt „TAK“ aus

der Perspektive externer Experten und „critical friends“ zeigen, dass die Projekte Kompetenzorientierung nicht nur leben, sondern auch ausstrahlen.

Sowohl die Chancen als auch die Grenzen und Schwierigkeiten hinsichtlich der Kompetenzorientierung hängen eng zusammen mit dem Prinzip der *Biographieorientierung*. Der Rückblick in die eigene Biographie soll eigentlich der (kritischen) Reflexion von Lernerfahrungen und dem Aufdecken von Kompetenzen dienen, um auf die aktuelle Lernsituation bezogen und in die Zukunft gedacht das individuelle Lernen und Handeln zu planen und Erfahrungen und Kompetenzen dafür zu nutzen sowie Bedarfe zu erkennen. Dies gestaltet sich zunächst besonders schwierig, wenn die beteiligten Personen (Teilnehmer *und* Lernberater) von negativen (Defizit-)Erfahrungen geprägte Biographien mitbringen. Die ProLern-Einrichtungen haben jedoch gezeigt, dass sich auch in solchen Fällen positive Zugänge zu Lernen schaffen lassen (siehe didaktisch-methodische Aspekte in Abschnitt 4.2).

Die biographische Reflexion und Bilanzierung von Kompetenzen wird von den ProLern-Beteiligten als Voraussetzung für einen bewussten, selbstbestimmten und selbst organisierten Einsatz von Kompetenzen im Lernen und (beruflichen) Handeln angesehen. Dabei spielt *Reflexionsorientierung* nicht nur in Bezug auf die (Lern-)Biographie, sondern auch in Bezug auf den aktuellen Lernprozess und die ihn beeinflussenden Bedingungen eine Rolle. Zudem dient eine lebensbiographische und auf aktuelle Prozesse bezogene Reflexion im Rahmen von Lernberatung immer auch einem Blick nach vorn, indem Reflexion hier als Grundlage für Planung, Strukturierung, Organisation und Gestaltung des Lernprozesses fungiert.

Einen besonderen Stellenwert hat in den meisten ProLern-Einrichtungen die Reflexion beruflichen Handelns. Damit erreichen sie eine deutliche *Orientierung an der beruflichen Praxis* der Teilnehmer und den jeweiligen Handlungskontexten. Es findet hier also ein „Lernen *für* Handeln“ im „Lernen *durch* Handeln“ (ProLern-Dokumente a, 12/02) statt.

Ein weiteres zentrales Prinzip von Lernberatung in der Umsetzung in ProLern ist das der *Verantwortungsteilung*. Es beinhaltet einerseits die Aktivierung von Eigeninitiative auf Seiten der Teilnehmer und andererseits die Abgabe von Verantwortung durch die Lernberater, womit sie gleichzeitig den Teilnehmern Verantwortung „zumuten“ und von ihnen einfordern. Hiermit soll eine gemeinsame Gestaltung der Lernprozesse erreicht werden, indem die Teilnehmer mitsteuern, ihre Interessen und Bedarfe einbringen und Lernformen wählen, die ihrem Lernen förderlich sind. Eine Mitsteuerung bezüglich von Lerninhalten, Lernorten und Lernzeiten ist in den Einrichtungen in unterschiedlicher Ausprägung möglich und anhängig von den Rahmenbedingungen und den Maßnahmeformen. Das gleiche gilt für die Lernziele, wobei zum Teil stark auseinander liegende Vorstellungen bei

Teilnehmern und Kostenträgern der Maßnahmen vorliegen, die es im Lernprozess innerhalb der Institution auszubalancieren gilt.

4.1.4 Ziele von Lernberatung

Damit ist gleichzeitig auch schon eines der Ziele von Lernberatung angesprochen: Wenn Teilnehmern selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen ermöglicht werden soll, muss zunächst einmal geklärt werden, worauf Lernende ihre Lernprozesse ausrichten und wohin sie steuern wollen. Die Begleitung von Zielfindungs- und Entscheidungsprozessen bezüglich von Strategien und Wegen des Lernens ist damit ein Bestandteil von Lernberatung, der zum Ziel hat, Zielfindungs- und Entscheidungskompetenzen der Teilnehmer zu stärken. Dies bezieht sich zumeist nicht nur auf die direkten Lernprozesse in der Institution, sondern lässt sich häufig nicht trennen von Lebenszielen.

Da insgesamt die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden gefördert werden soll, ist es zudem erforderlich, Motivation zu schaffen und vorhandene Blockaden abzubauen. Der Selbststeuerungsgrad ist darüber hinaus abhängig von einem Bewusstsein der Teilnehmer über für sie erfolgreiche Lernsettings, institutionell Angebotenes und individuell Genutztes (vgl. ProLern-Dokumente a, 9/03).

4.2 Lernberatung als didaktisch-methodischer Gestaltungsrahmen – kontextspezifische Lernarrangements

Da es bei Lernberatung um individuelle Lernprozesse in institutionellen Kontexten geht, spielt hier auch immer die Lerngruppe eine Rolle. Die Lernenden sollen Lern- und Aneignungsprozesse aktiv mitgestalten, handeln aber in einem sozialen Gefüge, in dem es Interessen und Bedarfe ausbalancieren und Lernwege auszuhandeln gilt. Durch Lernberatung werden also eigenverantwortliche, *gemeinsame* Lern- und Reflexionsprozesse angeregt und begleitet. Dabei können alle Potenziale der Gruppe genutzt werden, indem hier unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen einander ergänzen und, bezogen auf den einzelnen Lerner, ein Kompetenz- und Erfahrungszuwachs angelegt ist.

Es zeigt sich, dass die konkrete Gestaltung der Lernarrangements in den jeweiligen Einrichtungen zwar sehr individuell ist. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten identifizieren:

4.2.1 Didaktisch-methodische Gestaltungselemente: Instrumente und Verfahren

„Lerntagebuch“: Instrumente und Verfahren für subjektive, biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen

Lerntagebücher werden in den ProLern-Einrichtungen mit unterschiedlichen Bezeichnungen, in unterschiedlicher Form und Intensität verwendet. Bei der Benennung des Selbstreflexionsinstruments stießen die ProLern-Teams auf gemischte Reaktionen: Der Begriff „Tagebuch“ ist für manche (vor allem) Teilnehmerinnen eher eine Ermunterung für intensive Nutzung, um persönliche Gedanken rund um den Lernprozess aufzuschreiben. Für andere, vor allem solche Teilnehmer, die aus anderen Lebensbereichen keinen Bezug zu Tagebüchern haben, stellt diese Bezeichnung eher einen Hinderungsgrund dar. In diesem Fall haben sich offener Bezeichnungen, die weniger deutlich mit der Niederlegung „intimer“ Gedanken verbunden sind, bewährt, z. B. Lernbegleitheft, persönliches Reflexionsbuch, Lernprotokollheft u. Ä. Relevant ist hierbei hauptsächlich, dass die Teilnehmer die Intentionen des Instruments kennen lernen und für sich einen Sinn und Nutzen erkennen können.

Dies gelingt besonders dann, wenn die Arbeit mit dem „Lerntagebuch“ in das Gesamtkonzept integriert wird. D. h. es können entweder Zeiträume während gemeinsamer Arbeits- und Lernzeiten zur Verfügung gestellt werden, in denen Reflexionen und Notizen möglich sind. Möglich ist auch, die Reflexionen aus dem Lerntagebuch als Grundlage für Lernkonferenzen und Lernberatungsgespräche zu nutzen und dies von vornherein transparent zu machen. So ist einerseits ein direkter Verwendungszweck sichtbar, andererseits kann so eine gewisse Verbindlichkeit hergestellt werden, ohne die Arbeit mit dem Instrument zur Pflichtaufgabe zu machen. Um eine Identifikation mit dem Instrument bei den Lernenden zu erreichen, ist es nötig, dass die Lernberater selbst davon überzeugt sind und es als Bestandteil des Konzepts angenommen haben. Besonders intensiv ist die Identifikation dann, wenn die Teilnehmer das Reflexionsheft selbst so gestalten, dass sie gerne damit und darin arbeiten, d. h. wenn eine optisch ansprechende Gestaltung gegeben ist und die Inhalte (vor allem die Reflexionsfragen) so ausgewählt und formuliert sind, dass sie Impulse für die Reflexion setzen. Das Lerntagebuch wird in ProLern sowohl als Hilfe zur Reflexion des eigenen Lernprozesses und der Lerngestaltung genutzt – und damit auch als Planungshilfe, als auch als Erinnerungshilfe zum Festhalten von Lerninhalten, Eindrücken, Schwierigkeiten, Erkenntnissen, Vorhaben etc. auf einer niedrigschwelligeren Ebene. Hier kann auch die Verwendung von angemessener Sprache Zugänge zum Instrument öffnen: Die Bezeichnung des Instruments und die Bedeutung, die ihm gegeben wird, haben Auswirkungen auf die Offenheit oder Widerstände der Teilnehmer.

„Lernkonferenz“: Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung subjektiver und kollektiver Lernschritte

In allen Einrichtungen finden Varianten von Lernkonferenzen statt. Diese dienen einerseits der Reflexion vorheriger Lernphasen, zu denen neben der Behandlung individueller Fragen und Probleme auch gegenseitiges Feedback in der Gruppe und dem Lernberater gegenüber gehört, als Grundlage für die Planung anschließender Lernphasen und (individueller) Arbeitsvorhaben. Andererseits werden sie genutzt, um zwischen den Lernphasen liegende Erfahrungen aus der beruflichen Praxis (oder sonstige das Lernen beeinflussende Ereignisse) zu thematisieren und produktiv in den weiteren Lernprozess einzubeziehen. Zum Teil werden Lernkonferenzen auch als Wochenrückblicke, also eher bilanzierend gestaltet.

„Lernberatungsgespräch“: Individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote

In Bezug auf Lernberatungsgespräche haben die einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedliche Umsetzungsformen. Zum Teil werden solche individuellen Gespräche zwischen einzelnen Lernenden und dem Lernberater als Aufnahme- oder Erstberatungsgespräch geführt, in dem Voraussetzungen, Interessen und Erwartungen thematisiert werden und eine Zusammenstellung der Lerninhalte (bzw. Module) erfolgt. Ergänzend finden hier im Laufe der Maßnahme regelmäßig Gespräche zur Überprüfung der inhaltlichen Auswahl und zur weiteren Planung statt. Außerdem werden hier Fragen und Probleme behandelt. Zusätzlich bieten diese regelmäßigen Gespräche Gelegenheit, Praktika zu planen und auszuwerten.

Eine andere Variante besteht in regelmäßigen Besuchen in den „Herkunfts“-Einrichtungen der Teilnehmer, bei denen das Praxisumfeld durch den Lernberater kennen gelernt und Einzelheiten des Lernprozesses (Fortschritte, Schwierigkeiten etc.) reflektiert und individuelle Arbeitsvorhaben besprochen werden.

Die Nutzung der Beratungskompetenz innerhalb der Gruppe bildet einen weiteren Schwerpunkt in Beratungssituationen. Hierbei wird zum Teil die Methode der kollegialen Beratung eingesetzt. Vor allem bei Teilnehmern, die auf Grund ihrer sonstigen biographischen und Lernerfahrungen eher Blockaden bezüglich von Einzelgesprächen entwickelt haben, scheinen Gruppensituationen zur Reflexion und gegenseitigen Beratung besonders akzeptiert zu werden und sowohl bei einzelnen Teilnehmern als auch in der Gruppe positive Dynamiken auszulösen.

„Lernquellenpool“: Medien und Materialien für selbst organisiertes Lernen

Ähnliches wie für das Lerntagebuch gilt bezüglich einer erkennbaren Einbindung ins Gesamtkonzept auch für den Lernquellenpool. Das bloße zur Verfügung stel-

len von Materialien, Literatur und Medien (z. B. Internetzugang zu Recherchezwecken) ist nach den Erprobungserfahrungen nicht ausreichend, um eine Nutzung anzuregen. Ein Lernquellenpool wird offensichtlich nur dann ernsthaft und dauerhaft genutzt, wenn ein direkter Bezug zum sonstigen Lerngeschehen erkennbar ist (z. B. konkrete Aufgaben/Arbeitsaufträge, die unter Nutzung des Lernquellenpools bearbeitet werden sollen) oder wenn während der Arbeit mit dem Lernquellenpool ein Berater/Ansprechpartner anwesend ist.

Die Ausstattung der Lernquellenpools variiert von Projekt zu Projekt. Während in manchen Pools vor allem Literatur (Bücher und Zeitschriften zu allgemeinbildenden, bewerbungsbezogenen, lern- und berufsbezogenen Themen sowie Tageszeitungen) zu finden ist, sind andere ergänzend ausgestattet mit (Selbst-)Lernmaterialien, Arbeitsblättern, konkreter Literatur zu einzelnen Fächern und „Unterrichts“-Materialien (hauptsächlich für die Nutzung durch Lernberater). Ein Computer eröffnet zusätzliche Möglichkeiten, sowohl für Rechercheaufgaben als auch zum Erstellen von Texten und ähnlichen Unterlagen als Ergebnis von Lernaufgaben, erhöht allerdings auch den Betreuungsaufwand durch die notwendige, regelmäßige Wartung. Es sollte also sowohl für die Ausgestaltung und inhaltliche Einbindung, als auch für die Betreuung des Lernquellenpools ein schlüssiges Konzept und klare Zuständigkeiten geben.

„Evaluation/Feedback/Fachreflexion“: Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting

Um ihre Entwicklungen bezüglich der Lerninhalte, der Kompetenzen bzw. Rollen der Lernberater, sowie der Lerngestaltung (Methoden, Lernorganisation, Lernatmosphäre ...) zu überprüfen und entsprechend weiterzuentwickeln, setzen die ProLern-Einrichtungen jeweils unterschiedliche Evaluationsinstrumente ein. Zu diesen Zufriedenheits- und Wirksamkeitsevaluationen gehören neben der noch zu intensivierenden Dokumentation von verbalen Feedback-Situationen Fragebögen in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Vorstrukturiertheit. Zum Teil werden verschiedene Instrumente auch parallel bzw. ergänzend zueinander eingesetzt (z. B. eher offen angelegte Reflexions- oder „Bereicherungsbögen“ kombiniert mit ausführlichen stark strukturierten Fragebögen, in denen z. T. skalierte Bewertungen vorgenommen werden können).

4.2.2 Gestaltungsmerkmale der Lernorganisation

In allen Einrichtungen sind Plenumsphasen mit der gesamten Lerngruppe kombiniert mit Phasen, in denen kleinere Arbeitsgruppen (z. T. räumlich getrennt voneinander) Arbeitsaufträge oder Lernaufgaben bearbeiten, während ein Lernbera-

ter anwesend bzw. ansprechbar ist. Im Konzept mancher Einrichtungen wird diese Aufteilung der Gruppe auch außerhalb der Präsenzzeiten fortgesetzt, indem sich regionale Arbeitsgruppen bilden (Standorte Düsseldorf, Neustrelitz), in denen bestimmte Themen weiterbearbeitet werden und kollegiale Beratung stattfindet.

Bei der Gestaltung von Großgruppenphasen, aber auch in Bezug auf Kleingruppen, die sich bestimmten Themen/Aufgaben widmen, hat sich gezeigt, dass das individuelle Gruppenbedürfnis berücksichtigt werden sollte. Wie intensiv einzelne Lernende die Lerngruppe als Beratungs- oder Unterstützungsinstanz in Anspruch nehmen und anerkennen bzw. einer festen Lerngruppe als Lernumgebung bedürfen, differiert mitunter stark. Hier lassen sich (z. B. in Bezug auf häufig wechselnde Lerngruppen bei modularer Struktur) keine abschließenden und allgemeinen Aussagen treffen.

Vor allem für die Aufteilung der Gruppe in Arbeitsgruppen sind räumliche Bedingungen zu schaffen, die eine entsprechende Arbeitsfähigkeit herstellen (Gruppenräume mit medialer und materieller Ausstattung).

Bezüglich der zeitlichen Organisation haben die ProLerner gute Erfahrungen mit der Festlegung von Kernzeiten gemacht, in denen Präsenzpflcht besteht, kombiniert mit Gleitzeiten bzw. Selbstlernzeiten (allein oder in der Kleingruppe).

In manchen Einrichtungen (Standorte Alzey, Neubrandenburg/Neustrelitz) werden parallel oder ergänzend zu der Auseinandersetzung mit fachlichen (theoretischen) Inhalten auch Praktika angeboten, organisiert und ausgewertet/reflektiert.

Zum Teil haben die Teilnehmer die Möglichkeit, aus einem (breiten) Angebot von Modulen ihren individuellen Lernplan zusammenzustellen (Standorte Alzey, Neubrandenburg/Neustrelitz), wobei hier in der Regel „Pflichtthemen“ abzudecken sind, die durch eine Spezialisierung in bestimmten Interessengebieten ergänzt werden.

Alle ProLern-Einrichtungen arbeiten mit mehr oder weniger ausführlichen und verbindlichen Lern- oder Arbeitskontrakten, die häufig auch Lernzielvereinbarungen beinhalten. Wie intensiv diese Kontrakte und Vereinbarungen in die Gestaltung/Reflexion des Lernprozesses einbezogen werden, ist unterschiedlich. Eine Besonderheit stellen sicher solche Kontrakte dar, in denen Dritte (z. B. die Kostenträger) inhaltliche Ziele und andere Elemente (z. B. zeitliche Verpflichtungen) vordefinieren.

4.3 Anforderungen an Lernberater und Möglichkeiten der Personalentwicklung

4.3.1 „Lernberatungskompetenzen“

Der Versuch, eine eindeutige „Lernberatungskompetenz“ zu definieren erweist sich als schwierig, da es sich hierbei offenbar – so lässt sich aus der Entwicklungs- und Erprobungspraxis folgern – um ein komplexes Bündel von Kompetenzen der handelnden Personen und zusätzlichen Einflussfaktoren handelt. Bei einigen dieser Kompetenzen handelt es sich um basale Erwachsenenbildungskompetenzen wie Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenz (vgl. Epping 1998, S. 48), die im Kontext von Lernberatung ein besonderes Gewicht erhalten und bewusst (re-)aktiviert und eingesetzt werden müssen. Grundsätzlich bestätigt sich, dass die jeweiligen Lernberatungs-Konzepte erst durch die Personen, die sie umsetzen, ihre tatsächliche Ausprägung und Wirkung erfahren.

Eine Grundkompetenz bezieht sich auf die Arbeit in und mit der *Lerngruppe*. Hier gilt es, Prozesse zu begleiten und zu fördern sowie streckenweise zu steuern. Allerdings ist gerade eine solche Steuerung von Gruppenprozessen im Kontext von Lernberatung ein Balanceakt angesichts des Prinzips der Verantwortungsteilung. Um eine Mitsteuerung der Teilnehmer zu ermöglichen, ist es nötig, sich auf die Gruppe einzulassen, Bedürfnisse zu erkennen und einzubeziehen und auch mit Widerständen zu arbeiten. Dabei gilt es, Gruppenprozesse mit der inhaltlichen Arbeit an Fachthemen zu verbinden, um diese im Blick zu behalten. Eine weiterhin bedeutende und keinesfalls zu vernachlässigende Größe ist demnach die Fachkompetenz der Lernberater. Denn Lernberatung ist ja gerade eine Konzeption, die darauf ausgelegt ist, *soziales* Lernen und eine intensive Auseinandersetzung mit dem *Lernprozess* in *fachliches* Lernen zu integrieren. Es ist also (wie es in allen organisierten Lernprozessen selbstverständlich sein sollte) notwendig, einen Bezug zwischen den Lerninhalten und den Teilnehmern herzustellen, wofür es förderlich bis unerlässlich ist, die einzelnen Lernenden mit ihrer individuellen Lernbiographie zu sehen und zu unterstützen. Ein weiteres Element einer „Lernberatungskompetenz“ sind somit Beratungskompetenzen, d. h. in diesem Fall, eine differenzierte Wahrnehmung der Teilnehmer zu entwickeln, auf deren Grundlage es möglich ist, konstruktives Feedback zu geben und Impulse zu setzen, um die Lernenden in ihren Such- und Entscheidungsprozessen bezüglich der Ziele, Wege und Inhalte ihres Lernens unterstützend zu begleiten sowie in den Kontext der Gruppe einzubeziehen. Eine zentrale Unterstützungsleistung liegt in der Anregung zur Selbstreflexion und in der Gestaltung von Strukturierungshilfen (für diese Reflexion). Ein weiteres zentrales Moment ist das Erlernen oder Aufbringen von Geduld bzw. der Fähigkeit, Entwicklungen (d. h. auch aus der Außenperspektive Irrwege und Umwege) „aushalten“ zu können. Die Abgabe von Verantwortung

im Sinne der Selbststeuerung und Selbstorganisation verlangt von den Pädagogen eine stärkere Zurückhaltung in Bezug auf Interventions- und Strukturierungsbedürfnisse, als dies häufig praktiziert und gewohnt ist.

Dennoch oder gerade deshalb ist ein breites Spektrum methodischen Handlungsrepertoires nötig, mit dem ergebnisoffene oder teilstrukturierte Settings geschaffen werden können, durch die Selbstorganisation im Sinne einer Ermöglichungsdiaktik gefördert und gefordert wird. Dabei erweist es sich als absolut notwendig, dass die jeweiligen Methoden zu den sie einsetzenden Personen „passen“, d. h. die Lernberater müssen in ihrer Rolle und ihrem Handeln authentisch sein und wahrgenommen werden. Dafür ist eine Identifikation mit dem Lernkonzept und den eingesetzten Methoden unabdingbar. Nicht zuletzt ist die Akzeptanz für die ungewohnten Lernformen auf Teilnehmerseite von einer spürbaren Authentizität und Identifikation der Lernberater mit der Lernberater-Rolle und dem Lernberatungskonzept abhängig.

Die Frage, ob es persönliche Voraussetzungen gibt, die die Entwicklung von Lernberater-Kompetenzen begünstigen bzw. be- oder gar verhindern, kann zunächst einmal positiv dahingehend beantwortet werden, dass die meisten Mitarbeiter der Einrichtungen sich mindestens auf den Weg zum Lernberater begeben haben oder aber sich bereits als solcher begreifen. Die berufliche Qualifikation und bisherige Erfahrungen und Rollenbilder wirken sich weniger auf die (Möglichkeit zur) Entwicklung von Lernberater-Kompetenzen aus als vielmehr auf die Zugänge, das Engagement und anfängliche Widerstände, die allerdings mindestens an bestimmten Punkten und Teilaspekten früher oder später aufbrechen (z. B. nehmen manche Mitarbeiter zwar die Lernberater-Rolle für sich an und gestalten entsprechend ihre Lernsituationen, haben aber Blockaden, explizite Lernberatungsgespräche zu führen, die über informelle Gespräche hinausgehen). Darüber hinaus scheinen die jeweiligen qualifikatorischen und biographischen Voraussetzungen Einfluss auf das Lernberatungskonzept und die Lernkulturentwicklung der einzelnen Einrichtungen und Teams zu haben (vgl. Wenzig 2004, S. 32).

4.3.2 Unterstützungsfaktoren für die Entwicklung eines erweiterten Rollenverständnisses

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass ein konkretes Verständnis der Rolle des Lernberaters in den meisten Fällen erst entwickelt werden muss, weil sich das bisherige pädagogische Selbstverständnis und das Handeln in Bezug auf die Lernenenden graduell bis stark von der Lernberater-Rolle unterschieden. Eine Voraussetzung, sich auf ein Infragestellen des eigenen Selbstverständnisses und der gewohnten

Handlungspraxis einzulassen, ist die grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung, die nicht bei allen Beteiligten sofort gegeben ist. Für viele spielen auch zeitliche Gesichtspunkte eine (zu Widerständen führende) Rolle. Es ist also zum einen das Schaffen geeigneter Rahmenbedingungen nötig, um motivierende Überzeugungsarbeit zu leisten, die zum Beispiel in der Bereitstellung von Zeiträumen für eine Beschäftigung mit der Thematik bestehen können, ohne dass dies als zusätzliche zeitliche Belastung empfunden wird. Andererseits brauchen Mitarbeiter, die noch nicht überzeugt sind, sich auf den Weg zu begeben, häufig konkrete Anlässe, um für sich einen direkten Nutzen einer Arbeitsumstellung zu sehen. Bewährt hat es sich, bei der Konzeptentwicklung von Anfang an möglichst alle Personen zu beteiligen, die mit der Durchführung des neuen Konzeptes zu tun haben, um ihnen die Möglichkeit zu geben, parallel zum Konzept ihr eigenes Selbstverständnis weiterzuentwickeln und dies in die Entwicklung mit einzubringen. So ist es offenbar möglich, einen hohen Identifikationsgrad zu erreichen. Motivierend und lernberatungsförderlich wirkt es sich zudem aus, innerhalb der gegebenen Strukturen Freiräume zu eröffnen, in denen Eigeninitiative und Gestaltungsansätze möglich werden.

Als förderlich hat sich erwiesen, innerhalb der beteiligten Teams nach selbst gesetzten „Standards“ im Sinne von gemeinsamen Leitlinien zu handeln (ohne dabei die Individualität der Personen zu leugnen). Zusätzlich fördert personelle Kontinuität die Teamentwicklung hin zu einem Lernberater-Team. Es geht also darum, im Interaktionsprozess mit den Lernenden nach einem nachvollziehbar einheitlichen Konzept zu handeln und hier auch feste Bezugspersonen sicherzustellen. Letzteres ist auf Grund der aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen nicht immer leicht, da Mitarbeiter häufig nur mit Kurzzeit-Verträgen (oder auf Honorar-Basis) in den Einrichtungen tätig sind und angesichts der prekären Lage auf dem Bildungsmarkt um die Sicherung ihres Arbeitsplatzes bangen und kämpfen müssen. Dies wirkt sich verständlicherweise auch auf die Motivation aus, an arbeits- und zeitintensiven Entwicklungsprozessen teilzunehmen.

Trotz schwieriger Ausgangslage (hinsichtlich der persönlichen Rahmenbedingungen) hat sich eine möglichst breite Multiplikation des Lernberatungskonzeptes innerhalb der Einrichtungen bewährt. Das veränderte pädagogische Selbstverständnis Einzelner multipliziert sich so zu einer Modifikation des Leitbildes der Einrichtung bzw. des betreffenden Einrichtungsteils insgesamt. Hierfür sind die Grundprinzipien von Lernberatung hilfreiche Handlungsorientierungen (Partizipationsorientierung/Transparenz, Kompetenzorientierung, Interessenorientierung, Reflexionsorientierung ...). Auch wenn die gemeinsame Entwicklung eines neuen Konzeptes und eines damit korrespondierenden pädagogischen Selbstverständnisses auf der Grundlage der Kompetenzen der Teams (unter Einbeziehung möglichst vielfältiger Ressourcen und Erfahrungen) den zentralen Bestandteil des Prozesses darstellt, wird die Bedeutung externer Impulse für den Entwicklungsprozess sehr hoch eingeschätzt. Fortbildungen und gemeinsame (Methoden-)Workshops geben

dem Prozess eine zusätzliche, nicht zu vernachlässigende Dynamik. Auch hierfür gilt es, Rahmenbedingungen und Freiräume zur Verfügung zu stellen bzw. einzufordern.

4.3.3 Wege der Entwicklung eines erweiterten Rollenverständnisses

Als grundlegendes Ergebnis lässt sich festhalten, dass in allen ProLern-Einrichtungen durch die Erprobung und Implementierung von Lernberatung ein Professionalisierungsprozess angestoßen wurde. Diese Ebene der (auch) persönlichen beruflichen Weiterentwicklung haben die meisten Beteiligten als Motivation oder Motiv mit im Blick und versprechen sich von diesem Lernprozess neben Erwägungen der Arbeitsplatzsicherung mehr berufliche Zufriedenheit und eine Belebung des Arbeitsprozesses. Zumindest Letzteres hat sich in den Projektprozessen bestätigt. Inwiefern die Lernberater-Rolle einen Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit bzw. -sicherung leistet, ist nur bedingt ablesbar. Festzustellen ist allerdings, dass die ProLern-Einrichtungen zumindest in bestimmten Angebotsfeldern durch das Ausweisen von Lernberatung und selbst organisiertem Lernen als Arbeits- und Gestaltungsprinzip Wettbewerbsvorteile verzeichnen können.

Um Lernberatung authentisch praktizieren zu können, erweist sich die Annahme von Lernberatung als Konzept verbunden mit einem neuen Rollenverständnis als unabdingbar. Da beides keine abschließend feststehenden und beschreibbaren Größen sein *können*, ist also ein Auseinandersetzungs- und Entwicklungsprozess vonnöten, in dem beidem (Konzept und Rolle) eine kontextspezifische, einrichtungsspezifische und personenspezifische Form gegeben wird (die wiederum nicht statisch sein kann, da Kontexte, Einrichtungen und Personen eine stetige Weiterentwicklung durchlaufen). Für die Entwicklung und Ausgestaltung eines Konzepts und eines entsprechenden Rollenverständnisses hat sich die Klärung pädagogischer Grund- und Selbstverständnisse und der Grundprinzipien von Lernberatung und selbst organisiertem Lernen bewährt. Eine solche Klärung kann sinnvollerweise in der Analyse individueller Ansätze und Erfahrungen (in Selbst- und Fremdreflexion) als Basis für einen Austausch darüber sowie über verwendete Methoden und Elemente erfolgen. Bei manchen Kollegen sind zu Beginn des Prozesses Widerstände zu beobachten, die persönlichen Ansätze, Methoden und Materialien offen zu legen. Es zeigt sich jedoch, dass im weiteren Verlauf des Prozesses diese Widerstände der Einsicht in a) die Notwendigkeit und b) die Sinnhaftigkeit – im Sinne einer Bereicherung – für die Entwicklungsprozesse weichen. Nichtsdestotrotz sollte nicht vernachlässigt werden, dass für diesen Prozess ein Infragestellen der bisherigen persönlichen Praxis und des professionellen Selbstbildes erforderlich ist – d. h. eine ganzheitliche Ausein-

andersetzung mit sich selbst als professionell pädagogisch handelnder Person – die ausschließlich auf der Grundlage von Freiwilligkeit erfolgen kann und von der jeweiligen Person selbst ausgehen muss. Es können hier von außen „nur“ Impulse gesetzt werden, um einen solchen Prozess anzuregen.

Parallel zu diesem Klärungs- und Entwicklungsprozess (bzw. sich wechselseitig bedingend und beeinflussend) hat sich ein Herantasten und Experimentieren mit neuen Methoden und Angeboten als sinnvoll erwiesen, einerseits, um diese kennen zu lernen, andererseits um Besonderheiten, Chancen und Grenzen der Methoden im jeweiligen Handlungsfeld zu erkennen. Auch hierfür kann der Einbezug externer Kompetenzen entscheidende Impulse setzen. In Bezug auf die Weiterentwicklung des methodischen Handlungsrepertoires der Mitarbeiter setzen die Einrichtungen z. T. auf die Bereitstellung von Materialien (im Sinne von Material-Pool bzw. als Methodenhandbuch) kombiniert mit (einrichtungsinternen, gegenseitigen) Methodenschulungen. Angedacht ist in einer Organisation die Einrichtung einer „Lernwerkstatt“ für Dozenten als Kombination aus räumlicher Infrastruktur, die ausgestattet mit Materialien und Medien für die Weiterentwicklung der (Methoden-) Kompetenzen genutzt werden kann, und offenen Angeboten, mit denen sich die Lernberater gegenseitig oder mit externer Unterstützung weiterqualifizieren können.

4.4 Aspekte der Organisationsentwicklung

Die Erprobung und Umsetzung der handlungsleitenden Prinzipien und Gestaltungselemente von Lernberatung hat in den beteiligten Einrichtungen dazu geführt, dass Bedarfe und Notwendigkeiten in Bezug auf Strukturen, Lern- und Arbeitsorganisation erkannt wurden. Derartige objektiv vorhandene oder subjektiv empfundene Grenzen wurden in Frage gestellt, weshalb „in den Einrichtungen lernorganisatorische Modifikationen und Zuständigkeiten neu verhandelt“ (Wenzig 2003, S. 82), sowie „Strukturen, Kompetenzen, Verantwortung und Befugnisse“ (ProLern-Dokumente a, 6/02) ausgehandelt wurden. So zeigten sich im ProLern-Prozess zum einen Wirkungen auf Organisationsebene als auch Anforderungen an die Organisation bzw. Voraussetzungen für Lernberatung in den Organisationen.

4.4.1 Wirkungen von Lernberatung in den beteiligten Organisationen

Ausgangspunkt für die Veränderungen in den ProLern-Organisationen war zunächst die Umgestaltung der Lernorganisation. Daraus ergaben sich neue Arbeits-

strukturen sowohl innerhalb der Projektteams als auch darüber hinaus. So wurden z. B. veränderte Kommunikations- und Kooperationsformen gefunden und z. T. strukturell verankert.

Aus der Weiterentwicklung der pädagogischen Haltung der Mitarbeiter im Sinne einer Ergänzung der persönlichen und institutionellen handlungsleitenden Prinzipien und eines bewussteren Handelns nach diesen Prinzipien ergibt sich eine Veränderung des Umgangs sowohl mit Kollegen als auch mit Lernenden. Die Entwicklung und Erprobung der Lernberatungskonzepte wirkt also auf die Lern- und Arbeitskultur innerhalb der Einrichtungen. So hat Lernberatung Eingang in die (internen) Leitbilder der Organisationen gefunden und wird von den Beteiligten als Qualitätsmerkmal der Einrichtung betrachtet.

Ein weiterer Effekt innerhalb der Organisationen war die Multiplikation über die eigentlichen Erprobungsräume hinaus. Weitergetragen wurden die Konzepte zum einen von den Lernenden: Die Teilnehmer wurden mit neuen Methoden und Gestaltungsmöglichkeiten konfrontiert und trugen diese in andere Kurse weiter, indem sie entweder bei den Lehrkräften ähnliche Methoden einforderten oder selbst die erlernten Methoden einsetzten (vgl. Wenzig 2003). Zum anderen versuchten die Mitarbeiter der Organisationen, ihre veränderte Haltung und ihre neu- oder weiterentwickelten Gestaltungselemente in weitere Arbeitsbereiche zu transferieren. Hierbei zeigten sich allerdings wiederum die oben erwähnten „Stolpersteine“. Nicht zuletzt an dieser Stelle wurde die Notwendigkeit eines systematischen, nach Möglichkeit extern begleiteten Prozesses deutlich, der eine (nachhaltige) Implementierung von Lernberatung in der (gesamten) Organisation unterstützt. Hier konnten allerdings auf Grund der Kürze der Projektlaufzeit durch die wissenschaftliche Begleitung und die Zusammenarbeit im Projektverbund nur Impulse gesetzt werden.

4.4.2 Implementierung von Lernberatung in die Organisationen

Eine positive Bedingung für die Entwicklung und Etablierung der Lernberatungskonzepte in den Einrichtungen war die Auswahl so genannter Experimentierfelder, in denen Erprobungen sowie Um- und Irrwege möglich waren. Dabei sollte „experimentelles Handeln zur Annäherung an eine neue Grundhaltung und zur Erprobung neuer Gestaltungselemente (...) einerseits nicht unter einem kurzfristig gedachten Erfolgsdruck stehen, sondern einen konstruktiven Umgang mit Stolpersteinen bzw. Scheiternserfahrungen im Sinne einer nach vorn gerichteten Fehler(reflexions)kultur erlauben. Dabei sollte allerdings andererseits nicht über-

sehen werden, dass die Motivation der angehenden Lernberater und damit auch die Dynamik des Lern- und Entwicklungsprozesses konkret sichtbarer Schritte bedarf.“ (Wenzig 2004, S. 62 f.)

Als produktiv für den Lern- und Entwicklungsprozess der Teams hat sich die Kombination konkreter „Erfolge“ in nach den Prinzipien prozessbegleitender Lernberatung gestalteten Lern- und Erfahrungsräumen und reflexiven Schleifen des konzeptionellen Austauschs im Team erwiesen. Das Team bzw. die Lerngruppe hat insgesamt einen positiven Einfluss auf den Prozess, da hier gemeinsame und individuelle Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und diskutiert werden können und die Gruppe als Beratungsgremium zur Verfügung steht.

Insgesamt erweisen sich klare (und verbindliche) Strukturen als unerlässliche Orientierungspunkte für die individuellen und kollektiven, selbst organisierten Lernprozesse. Dabei können solche Verbindlichkeiten und Klarheiten allerdings auf Grund des Prozesscharakters des Lernens nichts Statisches sein, sondern müssen in Reflexionsphasen ausgehandelt und redefiniert werden.

4.5 Fazit: Prozessbegleitende Lernberatung als Struktur und Orientierung gebender Rahmen für selbst organisiertes Lernen

Die Entwicklungs- und Erprobungsarbeit in den ProLern-Einrichtungen zeigt, dass auch und *gerade* stark individualisiertes, flexibles, auf Selbstorganisation abzielendes Lernen ein hohes Maß an Strukturiertheit, Organisation und Verbindlichkeit benötigt. Die Tatsache, dass auch Selbstorganisation gewohnte und praktizierende Lernende (vor allem auf Organisationsebene) die Notwendigkeit von Strukturierungshilfen und sozialen Lernprozessen hervorheben, weist darauf hin, dass selbst organisiertes Lernen unabhängig von Voraussetzungen der Zielgruppen kein isoliertes Lernen sein kann, sondern immer eines sozialen Kontextes, Unterstützungsformen und des Eröffnens von Zugängen bedarf.

Wenn Lernberatung die Lern- und Arbeitskultur bestimmt, zeigt sich, dass Fremdorganisation und selbst organisiertes Lernen kein Widerspruch sein müssen, sondern Strukturierungshilfen für selbst organisierte Lernprozesse hilfreiche und notwendige Impulse bieten. Insofern erarbeiten sich Weiterbildungseinrichtungen, die auf der Grundlage von prozessbegleitender Lernberatung arbeiten, zukunftsweisende Leistungspotenziale, da sich die Lernarchitektur innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen nicht nur durch vorhandene und noch zu optimierende Infrastrukturen auszeichnet, sondern vor allem durch die andragogischen Kompe-

tenzen der Mitarbeiter, die es ermöglichen, die angesprochenen Erfahrungsräume so zu gestalten, dass Teilnehmer sich hier in einer orientierungslosen Zeit orientieren können und im sozialen Kontext der Gruppe, in der Interaktion mit anderen und mit der Begleitung durch Lernberater fachliche, methodische und personale Kompetenzen erwerben können.

5 Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis

Rosemarie Klein

In den vorangestellten Beiträgen ist deutlich geworden, dass wir uns in ProLern zwei Aufgaben gestellt haben. Zum einen ging es darum, die Praxisprozesse in den unterschiedlichen Gestaltungsprojekten hinsichtlich der je spezifischen kontextuellen Konzeptentwicklungen genauer zu fassen. Diese sind von den Teilprojekten als Beispiele guter Praxis dargelegt und reflektiert sowie mit Argumenten und Empfehlungen angereichert worden. Zum anderen hatten wir uns als Projektverbund vorgenommen, die sich herauskristallisierenden Gemeinsamkeiten in den Lernberatungskonzepten auf einer übergreifenden konzeptionellen Ebene festzuhalten. Dies hat sich in einem Positionskapitel (vgl. Abschnitt 2) niedergeschlagen und in dem Beitrag der wissenschaftlichen Begleitung, die Aspekte der Differenzierung zwischen prozessbegleitender Lernberatung als übergreifende Konzeption und kontextspezifischen Konzepten beschreibt (vgl. Abschnitt 4).

In diesem Beitrag geht es um Argumente und Empfehlungen, die sich aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfassend ableiten lassen. Immer wieder begegnete uns in ProLern im Rahmen unserer vielfältigen Öffentlichkeitsarbeiten die Frage, wie sich für uns diese pädagogische Konzeption von Lernberatung begründet, wie es gelingen kann, Lernberatung für sich zu erschließen, was das Spezifische an Lernberatung ist, wie der Beitrag für die Ermöglichung selbst organisierten Lernens (SOL) nachzuweisen ist und nicht zuletzt, welche empirischen Ergebnisse für eine solche Konzeption und solche kontextspezifischen Konzepte sprechen. Gerade in einer Zeit, in der in Folge der sogenannten Hartz-Reformen pädagogische Konzepte scheinbar keine Nachfrage mehr haben, ökonomische Überlegungen Qualitätsansprüche zurückdrängen und Qualität kaum mehr in pädagogischen Kategorien von Lernen und Bildung gefasst wird, scheint der Bedarf an Orientierung über das eigentlich Pädagogische in der Erwachsenenbildung zuzunehmen, scheint Gegensteuerung (Tietgens 1997) wieder gefragt.

Vor diesem Hintergrund will dieser Beitrag denjenigen unserer Leser, die entsprechende Entwicklungsimpulse in ihre Kollegenteams, in ihre Abteilungen, in ihre Einrichtungen tragen wollen oder die bereits auf ähnlichen Wegen sind wie wir ProLerner, die zentralen Ergebnisse des Projektverbundes ProLern vorstellen, die sich als projektübergreifende Erkenntnisse nach zwei Jahren Projektlaufzeit identifizieren lassen.

Identifiziert haben wir diese Ergebnisse, Erkenntnisse und daraus ableitbaren Argumentationen und Empfehlungen aus qualitativ angelegten Evaluationen im Rahmen des handlungsforschenden Ansatzes der wissenschaftlichen Begleitung. Diese basierten vorrangig auf reflexiven, dialogischen oder kollektiven Verfahren wie Interviews mit Lernberatern, Analysen mündlicher Berichte auf Arbeitstreffen und Vor-Ort-Beratungen, schriftlichen Prozess- und Produktberichten, Protokollen, Prozessdokumenten aus Projektstagebüchern und Selbstevaluationen der Gestaltungsprojekte.

Die am häufigsten gestellten Fragen an Lernberatung lassen sich in vier Ebenen fassen:

Konzeptionelle, didaktisch-methodische Ebene von prozessbegleitender Lernberatung: Was steht eigentlich hinter der Konzeption von Lernberatung? Was ist neu, was ist alt? Was ist anschlussfähig, was gilt es neu zu entwickeln? Zu welcher „Didaktik-Schule“ gehört Lernberatung?

Wirkungsebene auf Lernende: Welche Wirkungen erzeugt eine kompetenz- und SOL-basierte Lernberatung bei Lernenden? Wird das Lernen besser, leichter, erfolgreicher? Sind die Prüfungsergebnisse besser? Sind die Lernenden zufriedener, motivierter, aktiver, engagierter?

Personalentwicklungsebene: Welche Zugänge von Lehrenden zu Lernberatung gibt es und welche Implikationen/Folgerungen leiten sich für die Personalentwicklung ab? Wie wird man Lernberater? Was verändert sich? Was muss man dafür selbst lernen? Was sollte besser verlernt werden?

Organisationsentwicklungsebene: Was sind (Veränderungs-)Bedingungen in der Einrichtungsorganisation auf dem Weg zu einer kompetenz- und SOL-basierten Lernkultur? Was bewirkt eine solche Konzeption auf dem Weg zum kontextspezifischen Konzept in der Einrichtung? Welche Bedingungen in der Organisation sind günstig/ungünstig? Welche können und sollen Bestand haben, welche bedürfen der Veränderung?

5.1 Zentrale übergreifende Ergebnisse

„Wenn der Wind des Wandels weht,
bauen die einen Mauern, die anderen Windmühlen.“
(Chinesisches Sprichwort)

Die Entwicklung, Erprobung und Implementierung von auf SOL ausrichtenden Lernberatungskonzepten braucht und bewirkt eine Ebenenvernetzung von Konzept-, Personal- und Organisationsentwicklung.

Auch wenn – im Vergleich zu den anderen LiWE-Projektverbünden – der Schwerpunkt von ProLern auf der konzeptionellen, didaktisch-methodischen Ebene von Beratung im und zum Lernen liegt, hat sich als ein zentrales Ergebnis herausgestellt, dass die Entwicklung, Erprobung und Implementierung von Lernberatungskonzepten unter der Perspektive „Wege zu einer neuen kompetenzbasierten Lernkultur“ umfassender betrachtet werden muss. Der gemeinsame Arbeitsprozess in ProLern hat gezeigt, dass die konzeptionelle Entwicklungs- und Erprobungsarbeit in Bezug auf die Gestaltung Selbstorganisation fördernder Lernsettings nur verknüpft mit einer Veränderung von Arbeitskulturen (als Lernkulturen) und organisationaler Strukturen konsequent gedacht und durchgeführt werden kann. Lernberatung als pädagogische Konzeption kann als Impuls für Schritte zu einer neuen Lernkultur dann wirksam werden, wenn die Entwicklungs- und Veränderungserfordernisse auf den Ebenen von

- Konzeptentwicklung im Tätig-Sein (mediale, methodische, verfahrenstechnische Innovationen des Gestaltungsrahmens für Lernen),
- Personalentwicklung als individueller und systemischer Auseinandersetzung mit zu identifizierenden und weiter zu entwickelnden Funktionen, Rollen, Aufgabenzuschnitten aller Beteiligten (auch der Leitung) sowie von
- Organisationsentwicklung als Auseinandersetzung mit Selbstverständnissen, Profilen, Strategien, Strukturen und Zielen in den Einrichtungen

vernetzt werden. Zu vergleichbaren Ergebnissen ist auch das im DIE angesiedelte SELBER-Projekt (www.die-bonn.de/selber) gekommen, wie in einem kollegialen Gespräch zwischen S. Dietrich und der Autorin im Herbst 2003 deutlich wurde.

In ProLern hat sich gezeigt, dass die konzeptionelle, didaktisch-methodische Ausgangsebene eine Wirkmächtigkeit entfalten kann, die die Innovationskraft in einer Organisation auf den beiden anderen Ebenen auf den Prüfstand stellt.

Ein Beitrag beruflicher Weiterbildungseinrichtungen (WBE) zum Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen des selbst organisierten Lernens liegt in Konzepten von prozessbegleitender Lernberatung.

Die mit Projektbeginn vorliegende Expertise von Lernberatung (Kemper/Klein 1998) wurde in ihren Grundzügen in den unterschiedlichen Handlungskontexten des Projektverbundes und in Verbindung mit verschiedenen theoretischen Bezügen der Teilprojekte (vgl. Abschnitt 4) bestätigt, jedoch maßgeblich präzisiert und weiterentwickelt. Dies hat sich auch begrifflich in „prozessbegleitende Lernberatung“ ausgewirkt. Mit der Fokussierung auf den Prozess wird verdeutlicht, dass die Ermöglichungsräume für SOL nicht auf der Konstruktion additiver Lernberatungsangebote basieren, sondern dass Lernen als ein Prozess begriffen wird und in Prozessen stattfindet, die sich durch Gelegenheitsstrukturen für bewusstes

Lernhandeln mit Zielrichtung auszeichnen. Die Expertise wurde weiterentwickelt hinsichtlich

- einer begrifflichen Präzisierung von „selbst organisiertem Lernen“ in fremdorganisierten Kontexten,
- in Bezug auf eine Konkretisierung und Erweiterung der handlungsleitenden didaktischen Prinzipien und
- in Bezug auf Varianten von Umsetzungs- und Gestaltungssettings.

Damit sind wesentliche Voraussetzungen für den Transfer in weitere Handlungskontexte von „Lerndienstleistungsanbietern“ geschaffen. (Der Autorin ist bewusst, wie problematisch der Begriff der Dienstleistung in diesem Kontext ist [vgl. Epping 2004], sie hält gleichwohl den Begriff der Bildungseinrichtung ebenfalls nicht für angemessen. Die Begriffswahl bleibt die vorläufige Verlegenheitslösung.)

Prozessbegleitende Lernberatung trägt wesentlich dazu bei, eigene Lernpotenziale zu entdecken und diese bewusst zur Organisation und Steuerung des eigenen Lernens einzusetzen.

Auch wenn der empirische Nachweis zu den Wirkungen von auf Selbstorganisation im Lernen ausgerichteten Beratungskonzepten noch nicht hinreichend erbracht ist, kann ProLern eine Teilantwort liefern. Die Empirie verweist darauf, dass mit prozessbegleitender Lernberatung dazu beigetragen werden kann, die eigenen (Selbst-)Lernpotenziale zu erkennen und damit wesentliche Voraussetzungen zu schaffen, diese bewusst zur Organisation und Steuerung des Lernens in formellen und informellen Lernkontexten einzusetzen. Dabei wurde auch deutlich, dass sich Lernberatung als Konzeption zur Förderung und Forderung von selbst organisiertem Lernen in unterschiedlichen Handlungskontexten beruflicher Weiterbildung und mit unterschiedlichen Zielgruppen bewährt; d. h. Angebote, das Bewusstsein über die eigenen Lernpotenziale zu schärfen, wurden den unterschiedlichen Zielgruppen gemacht, und es konnte beobachtet werden, dass dies zu Veränderungen im Lernhandeln führt. Die beobachtbar werdenden Veränderungen im Lernhandeln konnten empirisch gefasst werden in der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen in Bezug auf die zu organisierenden und zu steuernden Faktoren im Lernen in einer je individuellen und kontextuellen Ausprägung. (Kontextuell meint dabei, dass die Übernahme von Verantwortung in Abhängigkeit zu den Partizipationsräumen steht, die der Kontext ermöglicht.) Die Veränderungen konnten des Weiteren gefasst werden in zeitnahen Transfer-Lern-Räumen, d. h. in Übergangssituationen von Lernkontexten, wo Lernende, die das selbst organisierte Lernen in der Fremdorganisation für sich kennen und schätzen gelernt hatten, dieses Lernen auch in neuen Lernkontexten reklamierten. Dies war z. B. bei Übergängen von Berufsvorbereitung in Berufsbildung zu beobachten (vgl. Abschnitt 3.1).

5.2 Ergebnisse auf der didaktisch-methodischen Ebene

„Ich brauche einen neuen Brauch, den wir sofort einführen müssen;
nämlich den Brauch, in jeder neuen Lage neu nachzudenken!“

Bertolt Brecht

5.2.1 Didaktische Verortung

Prozessbegleitende Lernberatung basiert auf einem Verständnis von Lernen als Aneignungsprozess und ist damit weniger der Erzeugungs- denn der Ermöglichungsdidaktik zugeordnet.

Prozessbegleitende Lernberatung lenkt in der Tradition der reflexiven Wende der Erwachsenenbildung (80er Jahre) den Blick auf die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse von Lernenden und geht davon aus, dass Lernen nicht unweigerlich und nicht nur durch Lehren in Form von Wissensvermittlung erzeugt wird. Prozessbegleitende Lernberatung basiert auf der Annahme eines *Lernens als Aneignungsprozess*, der von den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, vom situativen Kontext und dem sozialen, milieuspezifischen Umfeld (vgl. Tippelt 2004) beeinflusst wird. Mit dieser Sicht auf Lernen und Lernprozesse geht als Verständnis einher, dass Lernen nicht durch Instruktion erfolgt, sondern dass es Lernarrangements braucht, die die Aneignung von signifikanten Wissensbeständen ermöglicht und die Lernenden bei ihren Aktivitäten des Erschließens von Wissen stützt. In Anlehnung an Hans Tietgens, der bereits Anfang der 90er Jahre in seinen Reflexionen zur Erwachsenenenddidaktik die Erwachsenenenddidaktik als „ein Ermöglichen von Lernprozessen zum Erreichen von rückkoppelungsfähigen Kompetenzen“ beschrieben hat, verortet sich *Lernberatung nicht in der Erzeugungs- sondern in der Ermöglichungsdidaktik* (Arnold 1996). Professionelle Lern-Lehr-Arrangements basieren nach diesem didaktischen Verständnis darauf, Lernende nicht nach einem geschlossenen, vorgeplanten Konzept zu belehren, sondern ihnen, soweit die formalen Vorgaben (bspw. in SGB-III-Angeboten) es zulassen, Möglichkeiten anzubieten und einzuräumen, „aktiv, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation – und ihre Perspektiven und Ziele [Anm. d. Verf.] – eigene Lernprozesse zu realisieren“ (Schüßler/Arnold 2003, S. 2).

Im Verständnis der Lernberatungskonzeption basiert ermöglichungsdidaktisches Handeln sowohl darauf, die Lern- und Arbeitsfähigkeit durch orientierende, metakognitive Angebote zu sichern, als auch darauf, durch das Schaffen und Bereitstellen lernförderlicher Gestaltungssettings die Bedingungen für das selbst organisierte fachliche Lernen und den Erwerb von Handlungswissen zu stellen (vgl. Klein/Reutter 2003). Lernberatung hat eine integrierte orientierende und fachliche Funktion (Heller 2002). Vor diesem Hintergrund wurden in ProLern eine Vielzahl bekannter aktivierender Lernmethoden und -instrumente dahingehend überprüft,

wo ihr Beitrag liegt, die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden zu ermöglichen und zu fördern (vgl. Beitrag Abschnitt 3.4). Lernsettings und -methoden, die das eigenständige Lernen und das eigenständige Lernen als kooperatives Lernen ermöglichen, entsprechen als so genannte Gestaltungselemente zur Erschließung von Handlungswissen, Interaktionswissen, Identitätswissen und Orientierungswissen (Schrader 2003) der Konzeption von prozessbegleitender Lernberatung.

Damit gerät eine besondere Qualität von Lerndienstleistungen beruflicher WBE in den Blick. Die ermöglichungsdidaktischen Settings von prozessbegleitender Lernberatung bewirken eine Weitung der zur Disposition stehenden Wissensbenen im Sinne einer subjektiven Bedarfslage entsprechenden Entgrenzung von berufsfachbezogenem Handlungswissen um Interaktions-, Identitäts-, und Orientierungswissen. In der Vergangenheit dominierte bezüglich der Ermöglichung selbst organisierten Lernens vielfach der methodische Aspekt: Fragen zum WIE des Lernarrangements, zu Methoden, Instrumenten und Medien des Lernens. Mit der Berücksichtigung nicht nur des WIE des Lernens, sondern auch des WAS (und des WARUM) des Lernens entsteht eine neue Qualität von SOL-basierten Lerndienstleistungen in beruflichen WBE. Die Lerninhalte und ihre Begründung rücken ins Blickfeld. In den ProLern-Gestaltungsprojekten wurde dieser Aspekt dort sichtbar, wo auf Grundlage von Bildungsteilnehmerinteressen und -bedarfen Lernberatung über die berufsfachlichen, sozialen und personalen Lerninteressen und -bedarfe im engeren Sinne hinausgeht und weiterreichende Fragen, die eher als Lebensberatung zu bezeichnen wären, aufgreift. Nicht nur in den sog. peripheren Regionen, die in ProLern durch das Projekt in Neustrelitz/Neubrandenburg (vgl. Abschnitt 3.2) vertreten waren, gerieten Fragestellungen zu den zunehmend diskontinuierlicher werdenden Erwerbsbiographien und damit einhergehenden Um-, Ein-, und Aufbrüchen von Identität, zum Umgang mit bedrohter Identität (Negt 1988) sowie Fragen zur sinngebenden Gestaltung von Lebensphasen jenseits von Erwerbstätigkeit in den Blick. Eine Didaktik, die den Anspruch verfolgt, situiert (vgl. Schüßler/Arnold 2003) vorzugehen, kann diese Weiterungen nicht ausblenden, auch wenn damit neue und hohe Ansprüche an die Lernberater, an Profession und Organisation verbunden sind. Die „Enttabuisierung“ solcher Fragestellungen und die Versuche ihrer Didaktisierung in beratenden Lernsettings in den Bildungs- und Lernangeboten beruflicher WBE konnte in ProLern in ersten Schritten verfolgt werden, hat jedoch zugleich zu neuen Fragen geführt (vgl. dazu Klein/Reutter 2004 a, S. 220 ff.).

Es bedarf des reflexiven Austauschs, der Interaktion als Aushandlungsprozess zwischen den beteiligten Lernenden, Lernbegleitenden, Einrichtungsverantwortlichen. Dies verweist auf den *Prozesscharakter bei der Suche nach Konzepten*, Wegen und Formen der Ermöglichung eines Lernens, bei dem die Lernenden selbst zentrale Ausgangs- und Zielpunkte andragogischen Handelns sind, zugleich jedoch auch Lernberatende und Einrichtungsverantwortliche sich als Lernende

begreifen. Interaktion als Aushandlungsprozess verweist auch auf eine innere Prozesshaltung, die darauf basiert, dass die Veränderungsschritte Zeit brauchen, ein gutes Management benötigen und eingebunden werden müssen in eine Konzeption der Personal- und Organisationsentwicklung.

Prozessbegleitende Lernberatung gründet darauf, durch Beratung im Lernen die Selbstverantwortung der Lernenden zu fördern, und folgt dabei dem Ziel, die *Lern-Management-Kompetenz der Lernenden* (Kemper/Klein 1998) als zunehmend wichtiger werdende Kompetenz zur eigenen Steuerung des lebensbegleitenden Lernens zu fördern und zu fordern. Lernberatung verweist einerseits auf diejenigen Unterstützungen, die das Individuum zu mehr selbstbestimmtem Lernen befähigen, erhebt also SOL zum Lerngegenstand. Dies ist, abhängig von den lernbiographisch begründeten individuellen oder auch zielgruppenspezifischen Voraussetzungen, in unterschiedlicher Intensität und Ausrichtung erforderlich, jedoch ein wesentlicher Grundbestandteil.

Hans Dietrich Raapke, der bereits Ende der 60er Jahre den Aufmerksamkeitswechsel vom Lehren zum Lernen angesprochen hat (vgl. Tietgens in Kemper/Klein 1998), wies schon damals auf die *Bedeutung der metakognitiven Kompetenzen* als Bedingungen für gelingendes Lernen hin. Reflektierte Lernerfahrung, situationsangemessene Aktivierung von Vorwissen und biographisch erworbenen Kompetenzen, Informationsstrategien und das Erkennen von Transfer- und Subsumierungsmöglichkeiten sind Kompetenzfelder, die biographisch begründet individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Eher selten ist Lernenden ihr eigenes Lernhandeln bewusst. Und genau an dieser Stelle wird es im Verständnis von Lernberatung zur Aufgabe organisierten Lernens, Raum für eine Meta-Kommunikation über Lernen zu schaffen, damit Lernen gelingt. Diese metakognitiven Kompetenzen einer Reflexion des eigenen Lernens mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Lernmanagement-Kompetenzen erfolgen als eine Reflexion des und im lernenden Tätig-Sein und nicht als isolierte Lerntrainingsangebote.

Lernberatung begreift sich als eine Konzeption, die im neu konkretisierten Verständnis von Teilnehmerorientierung (s. u.) den Weg zum Lernen als Prozess auffasst, bei dem das Individuum selbst entscheidet, welche Lernsettings dem eigenen Lernen am ehesten förderlich sind, und mitentscheidet, in welcher Weise diese im organisierten Lernkontext gesichert werden können. Dieser Prozess ist ein individueller, dessen Erfolg sich darin bemisst, dass Lernende selbst Entwicklungsschritte in ihren Lernhaltungen und Lernverhaltensweisen im Prozess, in dem sie lernend tätig sind, wahrnehmen und ihnen dieses Lernhandeln durch Reflexion zunehmend bewusst wird.

Prozessbegleitende Lernberatung integriert die nach wie vor bedeutsame Aneignung von Handlungswissen (berufsfachspezifischer Inhalte) in einen Struktur und

Orientierung gebenden didaktischen Gestaltungsrahmen in berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Weiterbildungen. Die prozessbegleitende Lernberatung bezieht sich dabei auf

- *den individuellen* Lernprozess der einzelnen Teilnehmer über die gesamte Dauer der Weiterbildung im Zusammenhang institutionalisierter Lernorganisation in einer Weiterbildungseinrichtung,
- den Lernprozess der *Lerngruppe*,
- die Erfahrungen der Lernenden mit Ankoppelungen und *Transferbemühungen* am jeweiligen Arbeitszusammenhang und deren Einbindung in organisationale Strukturen und Veränderungsprozesse (vgl. Abschnitt 3.4 sowie Zisenis 2004, S. 195).

5.2.2 Der Struktur und Orientierung gebende Gestaltungsrahmen und die didaktischen Prinzipien für SOL

Prozessbegleitende Lernberatung hat sich als Konzeption im Sinne eines Struktur und Orientierung gebenden Gestaltungsrahmens für die Entfaltung von Selbstorganisationspotenzialen von Individuen und Gruppen im Lernen in sozialen Kontexten bewährt.

Lernberatung ist ein Struktur und Orientierung gebender Gestaltungsrahmen für die Entfaltung von Selbstorganisationspotenzialen von Individuen und Gruppen im Lernen in sozialen, interaktiven Kontexten. In ProLern wurde sie als „prozessbegleitende Lernberatungskonzeption“ weiterentwickelt und in den Teilprojekten in organisations- und zielgruppenspezifischen *Konzepten kontextualisiert*. Über Selbstorganisationspotenziale verfügt jeder Lernende, aber häufig ohne ein Bewusstsein darüber zu haben. Daher benötigen die meisten Lernenden – Autodidakten ausgenommen – ermöglichende Angebote und einen Gestaltungsrahmen, um Lernpotenziale zur Entfaltung und Weiterentwicklung kommen zu lassen. Dieser Gestaltungsrahmen ist beschreibbar auf den Ebenen von

- pädagogischer Haltung,
- didaktischen Prinzipien,
- Kernelementen und
- methodisch differenzierten kontextuellen Lern-/Lehrsettings.

„Pädagogische Haltung“ zeigt sich im professionellen Handeln in der Realisierung von didaktischen Prinzipien. D. h. ihre Wirksamkeit erweist sich in den hand-

lungsleitenden SOL-basierenden Prinzipien. In ProLern wurden die von Kemper/Klein 1998 vorgelegten Prinzipien einer erneuten Prüfung und in der Folge einer Konkretisierung und Weiterentwicklung durch die Praxis unterzogen. Diese Konkretisierung und Weiterentwicklung der didaktischen Prinzipien von Lernberatung markiert ein zentrales ProLern-Ergebnis auf Verbundebene und hat dazu beigetragen, die Praxistauglichkeit der Prinzipien zu erhöhen.

Prozessbegleitende Lernberatung ist an handlungsleitenden didaktischen Prinzipien orientiert. Die von Kemper/Klein 1998 entwickelten Prinzipien konnten auf Grundlage der Vielfalt der kontextspezifischen Konzepte weiterentwickelt und konkretisiert werden und haben sich in dieser Neufassung in der Praxis bewährt.

Teilnehmerorientierung als didaktisches Leitprinzip konkretisiert um Verantwortungsteilung im Lern-/Lehrprozess

„Me-ti sagte: Jeder Lehrer muss lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst. Die wenigsten sind imstande, sich zu gegebener Zeit von der Wirklichkeit vertreten zu lassen. Die Wenigsten wissen, wann sie mit dem Lehren fertig sind. Es ist freilich schwer, zuzusehen, wie der Schüler, nachdem man versucht hat, ihm die Fehler zu ersparen, die man selbst begangen hat, nunmehr solche Fehler macht. So schlimm es ist, keinen Rat zu bekommen, so schlimm kann es sein, keinen geben zu dürfen.“
Bertolt Brecht

Subjektorientierung und das Selbstverständnis der Mündigkeit des erwachsenen Lerners sind als Postulat in hohem Maß „zustimmungsgerecht“. Die Praxis in ProLern hat allerdings gezeigt, wie mühsam die praktische Umsetzung dieses Anspruchs ist, wenn darunter ein *systematisches* Wahr- und Ernstnehmen der individuellen und kollektiven Lerninteressen und das In-Übereinstimmung-Bringen von fachlichen und persönlichen Lernzielen gefasst ist. Gerade pädagogische Professionen neigen dazu, Entscheidungen der Lernenden dann nicht zu respektieren, wenn sie der eigenen Einschätzung, was für den Lernenden richtig und wichtig sei, widersprechen.

Das Prinzip der Teilnehmerorientierung wurde in ProLern im Hinblick auf SOL durch den Begriff der „Verantwortungsteilung“ präzisiert. Verantwortungsteilung meint Abgabe von Verantwortung an die Lernenden und ist Ausdruck einer dem SOL-gemäßen Haltung, die Mündigkeit resp. den Kompetenzen der erwachsenen Lerner mit Zutrauen zu begegnen. Mit Verantwortungs- und Vertrauens-„delegation“ können aber durchaus auch Zumutungen verbunden sein. „Wir alle kennen das Gefühl: Es ist so verdammt anstrengend, sich immer und überall Unsicherheiten aussetzen zu müssen, selber Entscheidungen zu fällen, deren Tragweite nicht abgeschätzt werden kann, sich mit sich selber (...) auseinanderzusetzen. Die Sehnsucht nach vorgegebenen Rezepten (...) ist in uns allen verborgen angelegt.“ (Karrer 2001, S. 151)

Biographieorientierung: Erfordernis und Begrenzung

Die Orientierung an der Biographie als Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen und ihre Einarbeitung in das Selbstkonzept von Lernen können maßgeblich dazu beitragen, das eigene Lernen aktiv und verantwortlich (mit) zu gestalten. Es hat sich in ProLern gezeigt, dass es Teilnehmergruppen gibt, die erhebliche „Zugangsprobleme“ zur eigenen Biographie haben. Rehabilitanden mit längeren Heimkarrieren oder langfristig Arbeitslose verlieren nicht selten die Einsicht, das Leben „in der Hand zu haben“. Langjährig fremdbestimmte Personen benötigen eine vorsichtige Annäherung an die eigene Biographie, die im Selbstbild zum einen als wertlos erscheint und zum anderen durch Entscheidungen Dritter geprägt ist. Wer zu lange gesellschaftliche Marginalisierung erfährt, Wertlosigkeit von außen zugeschrieben bekommt, schreibt sich selbst den Status des Wertlosen zu. Welche individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen mit dauerhafter Marginalisierung verbunden sind, zeigen die Ergebnisse der noch jungen Disziplin der Demoralisierungsforschung (Keupp 2003). Gleichwohl zeigt die Empirie in ProLern auch in Bezug auf Individuen und Zielgruppen wie z. B. Reha-Teilnehmende, dass und wie biographische Annäherung ermöglicht werden kann.

Kompetenzorientierung ohne Ausblenden von Problemlagen

Das Wissen darüber, dass Lernprozesse erfolgreicher verlaufen, wenn Lernende und Lehrende ein Bewusstsein über vorhandene Kompetenzen und Stärken der Lernenden haben, hat in der Praxis anfänglich zu Irritationen geführt, weil damit scheinbar ein Blickverbot auf die Schwächen und Problemlagen von Lernenden verbunden war. Das Thematisieren von Defiziten, Schwächen, Problemlagen erschien als Ausdruck eines Verhaftetseins in der „nicht mehr zugelassenen“ Defizitorientierung. Dass Kompetenzorientierung ein Wandel in der Haltung, in der Sicht auf die Bildungsteilnehmer bedeutet, die gerade für qualifizierte Pädagogen mit ihrer Schulung auf Defizitwahrnehmung nicht einfach ist, heißt nicht, dass damit die Schwächen-Tabuisierung verbunden sein darf. Diese Irritation hat allerdings auch die Anfänge von ProLern begleitet und sich insbesondere dort gezeigt, wo Lernende mit relativ schlechten Lernleistungsvoraussetzungen dominant waren, sei es aufgrund von Krankheitsbildern (so im REHA-Bereich), sei es aufgrund negativer Schul- und Ausbildungserfahrungen.

Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität durch anschlussfähige Angebote

Dieses Prinzip ist eng verbunden mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung. Lernen in der Kontinuität der bisherigen Lebens- und Berufserfahrung ist Voraussetzung, um etwas Neues zu lernen. Altes Wissen wird mit Neuem verbunden. Lernbereitschaft und Lerninteressen in den Zusammenhang von zukünftiger beruf-

licher Handlungskompetenz zu stellen und zu Lernzielen zu konkretisieren gelingt dann, wenn das Individuum sich in seiner Kontinuität erfährt. Gerade die Entwertungserfahrungen beruflichen Wissens und Könnens und der Veränderungsdruck in Zeiten neuer Diskontinuitäten macht das Bewusstwerden von Kontinuitätslinien in der eigenen Biographie zu einer zentralen Voraussetzung, sich Neuem, sich Veränderung aktiv stellen zu können.

Reflexionsorientierung als „Blick zurück nach vorn“ und bezogen auf Lernen zur berufsfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzentwicklung und zur Weiterentwicklung von Lernkompetenzen

Die Reflexion von Lernerfahrungen ist im Verständnis von Lernberatung unverzichtbarer Bestandteil individuellen und kollektiven selbst organisierten Lernens und bezieht, wie bereits betont, fachliches wie überfachliches Lernen ein. Das Verständnis, dass Reflexion auch für das fachliche Lernen eine Relevanz hat und nicht nur in Verbindung mit biographischen und auf soziale und personale Kompetenzen ausgerichtete Lernen den Bezugspunkt darstellt, hat sich erst durch die systematische Praxis von ProLern hergestellt. Anfänglich erschienen den Lehrenden (und den Lernenden) Reflexionsangebote nur unter dem Aspekt der Förderung sozialer/personaler Kompetenzen relevant und in ihrer Bedeutung bei den Lernenden entsprechend untergewichtet. (Dies war auch dem Umstand geschuldet, dass biographisches Lernen für die meisten pädagogisch Tätigen ein neues und damit interessantes Lernfeld darstellte, wie durch die Interviews belegt ist.) Erst die systematische Reflexion durch den Einsatz von Lerntagebüchern und die Durchführung regelmäßiger Lernkonferenzen hat den Zusammenhang zwischen fachlichem Lernen als auch reflexives Lernen sichtbar werden lassen. Reflexionsorientierung erwies sich in der Praxis als tragfähiges Prinzip, um das individuelle berufsfachliche Lernen zu steuern, um die eigenen Lernhaltungen und -stile ins Bewusstsein zu heben und damit der Bearbeitung zugänglich zu machen und um soziale und personale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Orientierung an den Lerninteressen ohne Abdriften in eine Bedürfnispädagogik

Die Lerninteressen der Lernenden und ihre Identifizierung sind in der Lernberatung zentraler Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidung und Voraussetzung für die Entfaltung der Potenziale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des eigenen Lernprozesses. Das Ermitteln subjektiver Lerninteressen ist auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung subjektiver Lernziele. In der Praxis hat sich dieses didaktische Prinzip in zwei Punkten als schwierig zu realisieren herausgestellt. Zum einen war damit gelegentlich das Missverständnis einer Beliebigkeit verbunden, etwa in dem Sinne, hier könne jeder „nach Gusto“ sprich: nach Interesse lernen, ohne Bezüge zu den inhaltlich-fachlichen Anforderungen herstellen zu müssen. Dieses Missverständnis war weniger auf der Ler-

nenden-Ebene als vielmehr bei den Lehrenden zu beobachten, für die fachliche Anforderung und Interessenorientierung zunächst als inkompatibel erschienen. Zweitens beinhalten zumindest abschlussbezogene Lehrangebote immer auch „sinnlose“ Inhalte, die unabhängig von den eigenen Interessenlagen zum Erreichen des Prüfungserfolges zu bearbeiten sind.

Partizipationsorientierung durch Transparenz und Interaktion

Partizipation meint den Grad der Mitsprache und Mitentscheidung im organisierten sozialen Lern-/Lehrprozess. Dieses Prinzip ist aus unserer Erfahrung heraus dasjenige, das zentral die Qualität des selbst organisierten Lern-/Lehrsettings in der Fremdorganisation ausmacht. Die Praxiserfahrung in ProLern macht deutlich, dass die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen umso höher ist, als das gesamte Lern-/Lehrsetting überschaubar und nachvollziehbar ist. Verantwortung im Lernen als gestaltende Einflussnahme kann umso eher übernommen werden, wenn Transparenz in allen das Lernen steuernden Faktoren gegeben ist. Partizipationsorientierung ist also eng verbunden mit Transparenz und mit Interaktion.

Transparenz im Sinne einer Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/Lehrgeschehens in Bezug auf Organisation, Inhalte, Methoden und mediale Möglichkeiten ist Voraussetzung für eine aktive Partizipation der Lernenden am Lernprozess. Mit Transparenz ist also gemeint, dass die Lernenden das Lehr- und Lerngeschehen möglichst weitgehend durchschauen bzw. überblicken können. *Interaktion* meint die Kommunikationsprozesse, die dem Aushandeln des individuell und kollektiv lernförderlichen und lernhinderlichen Lern-/Lehrsettings in seiner Gesamtheit dienen. Interaktion haben wir in ProLern als ein zentrales Merkmal neuer Lernkultur gefasst, das darauf ausgerichtet ist, die Gesamtheit der für das Lernen relevanten Kompetenzen und Potenziale aller am Lern-/Lehrprozess Beteiligten in der Ausgestaltung eben dieses Prozesses gestaltend tätig werden zu lassen – eben dies zu ermöglichen (vgl. auch Ergebnisse auf der Ebene der Lernenden, Lehrenden sowie der Organisation in den Abschnitten 5.3 bis 5.5).

Prozessorientierung als neues Prinzip von Lernberatung

Lernberatung gestaltet sich als offener, dialogischer und interaktiver Prozess, der – im Gegensatz zu instruktivistisch geprägten Didaktiken – nie als abgeschlossen gelten kann. Prozessorientierung heißt dabei jedoch nicht Verzicht auf Ergebnisse oder Beliebigkeit von Ergebnissen. Vielmehr wird damit dem Prozess die Chance einer anderen Qualität im Verfolgen und Generieren von Ergebnissen zugesprochen, also darauf verwiesen, dass Ergebnisse aus dem Prozess in einer anderen Weise entstehen als z. B. in geschlossenen Curricula mit im Vorfeld definierten Lehr- und Lernzielen. Prozessorientierung birgt für Lernende und Lehrende besondere Lernchancen, weil in der sozialen Lernsituation entstehende Lernfelder

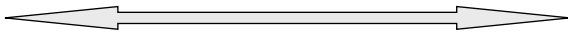
aufgegriffen und bearbeitet werden können. Damit gehen aber auch Irritationen und Verunsicherungen einher, weil die scheinbare Sicherheit geschlossener Curricula oder Konzepte nicht mehr gegeben ist. Gerade in Zeiten hoher Dynamik, wie sie aktuell die berufliche Weiterbildung kennzeichnet, stellt ein prozesshaftes Konzept hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die umso schwieriger zu erfüllen sind, je mehr und stärker andere Sicherheiten wie Beschäftigungssicherheit wegzubrechen drohen. Ein Einlassen auf prozessoffene Konzepte kann sich dann als Überforderung darstellen, wenn nicht ein Grundmaß an Struktur und Orientierung gebenden Sicherheiten gegeben ist und wenn die Ergebnisse aus dem Prozess nicht transparent sind.

Die genannten Prinzipien für SOL-orientierte Lern-/Lehrsettings in der organisierten Weiterbildung stehen in Wechselwirkung zueinander, bedingen sich gegenseitig, greifen ineinander und überschneiden sich teilweise. Sie dienen alle dem Ziel, die Selbstverantwortung beim Lernen zu erhöhen, um dadurch eine Stärkung des Subjekts zu erreichen und bei den Lernenden selbstbestimmtes Handeln zu erweitern.

Prozessbegleitende Lernberatung basiert auf einem Verständnis von Selbstorganisation im Lernen, das sich in der Praxis als anschlussfähig erwiesen hat.

Übersicht 8

Modell zur Handlungsbeschreibung von SOL

Die Selbstorganisation im Lernen bewegt sich im Kontext der zu steuernden Faktoren im Lernen zwischen zwei Polen:		
<i>Beweggrund (Warum?)</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Ziel des Lernprozesses (Worauf hin?)</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Inhalte des Lernprozesses (Was?)</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Lernregulierung (Wann, wie lange?)</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Lernweg (Wie: auf welche Weise, mit welchen Hilfsmitteln, mit welchen Medien, allein oder gemeinsam mit anderen?)</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Ort des Lernens</i>		
klar festgelegt		offen
<i>Überprüfung der Lernergebnisse und -erfolge</i>		
klar festgelegt		offen

Die didaktischen Prinzipien von Lernberatung wurden in ProLern an die Entwicklung eines Verständnisses von Selbstorganisation im Lernen gebunden. Während die Definitionen von SOL in den Projekten durchaus unterschiedlich waren, sich auf verschiedene Fachdiskurse bezogen, entwickelte sich jedoch ein gemeinsames Handlungsmodell, in dem SOL beschrieben wurde. Dieses Modell basiert auf den zu steuernden Faktoren im Lernen und weist über statische definitorische Fassungen hinaus, indem es SOL auf eine prozessbezogene Beschreibungsebene bringt und die Einflussfaktoren von SOL in der Fremdorganisation berücksichtigt. Auch hier haben die Einzelprojekte in der Praxis ihre je eigenen Modelle entwickelt, die jedoch als Varianten der in Übersicht 8 dargestellten gelten können (vgl. hierzu auch Faulstich 2001, S. 42).

Die in bisherigen konzeptionellen Beschreibungen vorgelegten Kernelemente von Lernberatung haben eine breite kontextspezifische Varianz und Anreicherung erfahren und werden auf konzeptioneller Ebene neu beschrieben.

Die Umsetzung der didaktischen Prinzipien kann auf der Grundlage kontextspezifischer und damit konzeptbezogen variationsreicher Praxen in einer offeneren Beschreibung von Kernelementen auf konzeptioneller Ebene expliziert werden:

- *Instrumente und Verfahren für subjektive, biographiebezogene, standortbestimmende Reflexion und die Entwicklung von Zielen:* Lerntagebuch, Zieltraining, Lern- und Arbeitskontrakte, Kompetenzbilanzierungen, Lernbiographische Verfahren
- *Instrumente und Verfahren für kollektive Reflexion zur Planung subjektiver und kollektiver Lernschritte:* Lernkonferenz, Planungskonferenz, Praxisbesuche
- *Medien und Materialien für SOL:* Lernquellenpool, Lernendenbibliothek
- *Instrumente und Verfahren zur Bilanzierung von Lernergebnissen im sozialen Setting:* Feedback und Fachreflexion, Evaluationen zum Lernen und zum Lern-/Lehrsetting; Selbstevaluationen
- *Individualisierte, bedarfsorientierte Beratungsangebote:* Lernberatungsgespräch, Kompetenzbilanzierung
- *Flexibilisierung von Lernzeiten, -orten und Varianzen in Lernwegen und -methoden:* Selbstlernzeiten, selbst organisierte Lerngruppen, kollegiale Beratung, Fallarbeit, Projektarbeit, Projektmanagement, Zeitkonto, Modularisierung

Die prozessbegleitende Lernberatungskonzeption hat eine grundsätzlich für die Praxis orientierende Funktion und ermöglicht den Nutzern hinreichende Freiräume für kontextspezifische Konzeptentwicklung und -umsetzung.

Das Innovative aus der Praxis von ProLern bemisst sich, wie bereits betont, darin, dass die von Kemper/Klein 1998 vorgelegten Kernelemente eine breite kon-

textspezifische Varianz erfahren haben. So findet sich ein breites Repertoire an unterschiedlichen Lerntagebüchern, verschiedene Grund- und Umsetzungsmodelle von Lernkonferenzen, unterschiedliche Praxen zu Lernquellenpools und Evaluationen, verschiedene Modelle von Lernberatungsgesprächen usw. Zum Teil haben die Projekte sich auch, wie der obige Kasten zeigt, für andere, in ihren Kontexten anschlussfähigere und passendere Begrifflichkeiten entschieden und neue Umsetzungen entwickelt. Das Gemeinsame der Kernelemente ist oben in kursiv hervorgehobenen Beschreibungen gefasst, mit denen deutlich wird, um welche didaktisch-methodischen Umsetzungen der leitenden Prinzipien es geht. Perspektivisch werden die Kernelemente in der Lernberatungskonzeption Erweiterungen erfahren und je nach Kontext unterschiedlich gewichtet werden.

Die damit auf der Grundlage der ProLern-Ergebnisse weiter ausbaufähige Expertise auf Umsetzungsebene birgt die Chance, durch die Varianzen in den Kernelementen deutlich werden zu lassen, dass es im Verständnis von prozessbegleitender Lernberatung nicht darum geht, ein „vorgefertigtes“ Kernelement weitgehend zu übernehmen und zu implementieren, sondern eine pädagogische Haltung konzeptionsgebunden (vgl. kursive Hervorhebungen unter den Anstrichen S. 164 f.) und kontextspezifisch (passgenaue Entwicklung, Modifikation, Bezeichnung) zu entwickeln, zu erproben und zu implementieren. Expertise kann durch eine Erweiterung der Umsetzungsinstrumente und -methoden die didaktische Phantasie der Rezipienten anregen.

5.2.3 Offene Fragen

ProLern lässt noch keine wirklich gesicherten Aussagen darüber zu, wie nachhaltig die Befähigung zum selbst organisierten Lernen bei den Individuen ist. Auch wenn wir bei Modul-, Maßnahme-, Abteilungswechseln von Lernenden aus dem ProLern-Kontext in einen anderen Lern-/Lehrkontext Indikatoren dafür finden konnten, dass sie das SOL-basierte Lernen als „das bessere Lernen“ einklagen (Lernberater-Interviews), ist damit noch nicht gesichert, wie weit bzw. nachhaltig die neuen Lernerfahrungen tatsächlich in das Selbstkonzept der Lernenden eingegangen sind, stehen die neuen Lernerfahrungen doch in keinem zeitlichen Verhältnis zu den schulischen Lernerfahrungen. Nachbefragungen von Lernenden wären erforderlich, um solche Nachhaltigkeiten erfassen und ggf. nachweisen zu können.

Inwieweit ProLern Voraussetzungen geschaffen hat, dass die Individuen die Anforderungen lebenslangen Lernens bewältigen und Lernen nachhaltig als persönliche Bereicherung erfahren, wäre gleichermaßen nur durch langzeitige Begleitung nach Maßnahmeabschluss zu beantworten.

5.3 Ergebnisse auf der Ebene der Lernenden

*„Wenn Lerner erfahren haben, dass man selbstgesteuert lernen kann, dann ist das denen schwerlich wieder abzugewöhnen.“
(Interviewzitat ProLern)*

Die Ebene der Lernenden ist von der wissenschaftlichen Begleitung nicht direkt, sondern über die Experteninterviews mit Lernberatern und mit einigen der Gestalter evaluiert worden. Zudem wurden von einigen der ProLern-Projekte Evaluationsinstrumente bei Teilnehmern eingesetzt, die der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) zur Verfügung gestellt wurden, so dass die nachfolgenden Ergebnisse vorgelegt werden können. Anzumerken ist noch, dass beim Blick auf die Lernenden auch der reflexive Blick der Gestalter und der WiB sowie die aus unserem Lernen generierten Erkenntnisse als Ergebnisse in den nachfolgenden Text einfließen.

Die Bandbreite der Ziel- bzw. Lernergruppen in ProLern reichte von hochqualifizierten Mitarbeitern aus dem Pflegebereich über Familienfrauen, die eine berufliche Reintegration anstrebten, und über junge Erwachsene ohne Schul- und Berufsabschlüssen bis hin zu Rehabilitanden.

5.3.1 „Lerntypen – Lernerfahrungen“

Teilnehmer in der Weiterbildung haben häufig kein Bewusstsein über ihre (Selbst-)Lernpotenziale und sind in ihren Lernhaltungen und -handlungen in hohem Maße von schulischen Lernerfahrungen geprägt.

Gemeinsam war – mit Ausnahme hochqualifizierter Mitarbeiter – eine Dominanz des *defensiven Lerntyps* (Holzkamp 1993) mit einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Freiwilligkeit der Teilnahme an Lernangeboten. Von einem Bewusstsein über Selbstlernpotenziale konnte daher größtenteils nicht ausgegangen werden.

Eine zweite, in dieser Dimension nicht erwartete Gemeinsamkeit ist die *Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen*, die auch im Erwachsenenalter die Vorstellungen darüber prägen, was Lernen in der (Fremd-)Organisation sei, wie Lernen dort stattzufinden habe, wie Lernergebnisse dort gemessen werden, wie Lernarchitekturen auszusehen haben und nicht zuletzt, was Aufgabe und Funktion von Lehrenden sei. Diese Wirkmächtigkeit äußert sich anfänglich vor allem in Skepsis oder gar Widerständen gegenüber allen Formen und Rahmen, die vom Vertrauten abweichen und die ein Verbleiben in der „Schülerrolle“, d. h. in der „Konsumentenrolle“ unmöglich machen. Schulische Lernerfahrungen wirken auch auf einer anderen Ebene. Die „Lernfortschritte und das Wachstum eigener Kompetenzen werden (...) sehr

häufig gar nicht realisiert oder in seiner Bedeutung nicht geachtet. Dies hängt [auch] mit dem Lernbegriff der Handelnden zusammen – wenn Lernen z. B. nur verstanden wird als ‚veranstaltetes Lernen‘.“ (Büchle 2004, S. 73) Ein Bewusstsein darüber, was außerhalb formaler Kontexte gelernt wurde, existiert nur rudimentär.

5.3.2 Wirkung von Lernberatung im Tätig-Sein

Die Wirkungen SOL-ermöglichender Settings auf Lernhaltung und -verhalten entstehen im Tätigsein. Die Sinnhaftigkeit neuer Lernkonzepte wie Lernberatung bedarf zwar der Begründung, aber erst das Ermöglichen neuer, positiver Lernerfahrungen schafft die Voraussetzung für produktive Auseinandersetzung mit neuen, vom Gewohnten abweichenden Lernkonzepten.

SOL erschließt sich den Lernenden durch Tätigsein, d. h. durch SOL-ermöglichende Angebote mit der Verpflichtung, sich darauf einzulassen, es für sich zu erfahren, zu prüfen, zu experimentieren.

Ein ermöglichungsdidaktisches Vorgehen in ProLern erwies sich dann als wirksam, wenn

- Verantwortung für gelingendes Lernen an die Lernenden abgegeben wird, was Förderung und Forderung einschließt,
- Verantwortungsdelegation sich dabei sowohl auf das lernende Individuum als auch auf die Lerngruppe bezieht,
- Mitsprache und Mitentscheidung eingeräumt werden und „unübliche“ – in der bisherigen Lernbiographie nicht ermöglichte – Gestaltungsspielräume geschaffen werden,
- ein Interesse der Lernberater an der Person des Lernenden deutlich ist,
- Raum für die Berücksichtigung subjektiver und kollektiver Lerninteressen gegeben ist,
- Fehler als „normale Begleiter“ von Lernen bewertet werden,
- biographische Anschlussfähigkeit an das zu Lernende gegeben ist; dies bezieht sich vorrangig auf Lerngegenstände zur berufsfachlichen und methodischen Kompetenzentwicklung,
- eine transparente und verbindliche Struktur gegeben ist, innerhalb derer sich die Freiräume individuellen Lernens im sozialen Setting entfalten können,
- Effizienz nicht „den Status eines heiligen Dogmas“ besitzt und „sofortige Umsetzung des Gelernten nicht oberstes Prinzip ist“ (Karrer 2001, S. 150).

Die wesentlichen Mitsprache- und Mitbestimmungsfaktoren im Lern-/Lehrprozess durch Lernende wurden im ProLern-Prozess identifiziert (vgl. Übersicht 8,

S. 162). Als wesentlich in Bezug auf die Nutzung dieser Mitbestimmungsangebote durch die Lernenden hat sich die Balance zwischen nicht beeinflussbaren Verbindlichkeiten und aushandelbaren Lern-Bedingungen erwiesen.

5.3.3 Wirkungen auf die Entfaltung von Selbstlernpotenzialen

Selbstorganisation im Lernen kann in entsprechenden didaktischen Settings weiterentwickelt werden.

„Wenn Erwachsene das selbst organisierte Lernen einmal erfahren haben, dann ist ihnen das schwerlich wieder abzugewöhnen.“ Diese Aussage steht in ProLern für eine Fülle von Einzelergebnissen, die darauf verweisen, dass mit einem ermöglichenden Gestaltungsrahmen Lernende ihre Lernpotenziale entfalten, aktivieren und weiterentwickeln.

Von ausschlaggebender Bedeutung hinsichtlich der Bedingungen zur Entfaltung von Lernpotenzialen ist die *Ermöglichung von Verantwortungsübernahme* im Lernen, die Lernenden aus ihren Erfahrungen mit organisiertem Lernen biographisch in der Regel nicht erfahrbar wurde. Als wesentliche Hinführung zu dieser Verantwortungsübernahme hat sich erwiesen:

- Lernenden Angebote zu machen, damit sie ihr *Bewusstsein über lebensbiographisch erworbene Kompetenzen* schärfen können. Nur wer weiß, über welche Kompetenzen er verfügt, wer diese in sein Selbstbewusstsein integrieren kann, kann Verantwortung übernehmen und entwickelt die Bereitschaft, dies zu tun.
- Lernenden Angebote zu machen, damit sie sich *mit ihren biographisch erworbenen Lernhaltungen und -verhaltensweisen auseinander setzen* können. Auch hier gilt: Nur wer ein Bewusstsein über sein eigenes Lernen aus der eigenen Biographie heraus hat, kann diese bewusst einsetzen bzw. mit neuen Lernerfahrungen gestaltend konfrontieren.

5.3.4 Erwartungen von Lernenden

Die der prozessbegleitenden Lernberatung immanenten reflexiven Lernangebote stoßen nicht selten zunächst auf Widerstand, weil sie nicht der Erfahrung von Lernen entsprechen.

Reflexive Lernangebote werden aus Lernerperspektive unverzichtbar, wenn damit die Erfahrung einhergeht, dass die Ergebnisse von biographischer Reflexion und von aktueller Lernreflexion für die Steuerung des Lern-/Lehrprozesses sichtbar und

spürbar genutzt werden. Dies bedeutet in der Konsequenz: Biographische Angebote zum Bewusstmachen von lebensbiographisch erworbenen Kompetenzen, von Lernhaltungen und -verhaltensweisen dürfen sich aus Lernerperspektive nicht in dem Blick zurück und der daraus gewonnenen Erkenntnis erschöpfen, sondern müssen für eine Standortbestimmung genutzt werden, aus der dann konkrete Lernziele und Lernvereinbarungen abgeleitet werden. Der reflexive Blick zurück wird für Lernende dann wertvoll, wenn er für die Steuerung zukünftiger Lernprozesse spürbar genutzt wird bzw. – im ermöglichungsdidaktischen Verständnis – werden kann.

Interessant sind die vorangestellten Ergebnisse im Blick auf die sehr unterschiedlichen Zielgruppen, mit denen wir in ProLern gearbeitet haben, und angesichts der Beobachtung, dass wir es im Holzkamp'schen Verständnis (Holzkamp 1993) mit defensiven Lernern und expansiven Lernern zu tun hatten, also mit dem Lernenden, der lernt, um Nachteile zu vermeiden, ebenso wie mit dem, der Lernen will und dem es dabei um neue und erweiterte Handlungsmöglichkeiten im Arbeits- und Lebenszusammenhang geht, die er sich offensiv erschließen will. Zu meinen, nur der erstgenannte Typus brauche Lernberatung, hat sich als falsch erwiesen. Das zweite Ergebnis lautet: Es gibt unter den Zielgruppen, die in ProLern erreicht wurden, keine Gruppe, bei der man davon ausgehen müsste, dass sie keine Potenziale mitbringen, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Lernende erwarten von Lernberatung als „Prozessbegleitung in der Fremdorganisation“ einen Struktur gebenden Rahmen, innerhalb dessen sie ihre Lernaktivitäten entfalten können.

Dies impliziert die Transparenz bezüglich der Gestaltungsräume, die bei den zu steuernden Faktoren im Lernen verantwortlich gemeinsam entschieden werden können, und bezüglich derjenigen, die strukturelle Voraussetzungen darstellen, die nicht änderbar/wenig änderbar sind. D. h. die „Freiheitsgrade“ für Mitsprache und Mitentscheidung müssen transparent sein (Prinzip der Partizipationsorientierung). Werden Lernenden Partizipationsräume nur vermeintlich eingeräumt, ihre Gestaltungsvorschläge jedoch nicht sicht- und spürbar berücksichtigt, fallen sie zurück in die „Bring-mir-was-bei-Kultur“.

5.3.5 Offene Fragen

Noch nicht hinreichend bearbeitet ist die Frage der Bedeutung biographischer Kontinuität, also der Notwendigkeit, dass neue Lerninhalte anschlussfähig sein müssen. Bei Lernenden, die aufgrund traumatischer Erfahrungen (Rehabilitanden, die als Unfallopfer mit Schädel-Hirn-Trauma überleben, Arbeitslose mit mehrjähriger unfreiwilliger Arbeitslosigkeit u. a.) kaum noch über biographisch gewach-

sene Sicherheiten verfügen bzw. ihre biographische Kontinuität durch die Brüche als solche nicht mehr wahrnehmen (können), stellt sich die Frage, ob es Lebensanlässe gibt, deren Dimension so ist, dass Anschlussfähigkeit nicht mehr gegeben sein kann. Ist Krise Lernanlass oder gibt es Krisen, die Anlass für begründetes Nichtlernen bieten? (Keupp 2004)

5.4 Ergebnisse auf der Ebene der Lehrenden/Lernberater

*„Man kann einen Menschen nichts lehren.
Man kann ihm helfen, es in sich selbst zu entdecken.“
Galileo Galilei*

In ProLern wurde mit dem Begriff der pädagogisch Tätigen operiert, weil die als Lehrenden und zunehmend als Lernberater agierenden Personen unterschiedliche Ausgangsberufe aufweisen und nicht durchgängig über einschlägige pädagogische oder gar andragogische Qualifikationen verfügten. Unter den pädagogisch Tätigen dominierten zwar die qualifizierten Lehrer und Diplompädagogen, es gab aber auch einige, die – teils mit, teils ohne akademischen Hintergrund – sich ihre pädagogische respektive andragogische Kompetenz im Prozess des Unterrichtens und Unterweisens erst angeeignet hatten. Diese Heterogenität der Ausgangsberufe war in ihren Wirkungen auf ProLern durchaus ambivalent. Der größeren Offenheit der „Nicht-gelernten-Pädagogen“ gegenüber neuen Konzepten stand die Schwierigkeit gegenüber, ein pädagogisches Selbstverständnis entweder erst erzeugen oder ins Bewusstsein heben zu müssen und Begrifflichkeiten wie Didaktik und Methodik erst inhaltlich zu füllen.

Die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Sozialisationen der pädagogisch Tätigen haben Auswirkungen auf Zugänge, Engagement und Widerstände bzw. Blockaden, die im Prozess der Rollenreflexion und -entwicklung berücksichtigt werden müssen. Diese biographischen Bedingungen beeinflussen das jeweilige Lernberatungskonzept als Variablen der sich entwickelnden Lernkultur eines Team bzw. einer Organisation (vgl. Wenzig 2004 sowie Abschnitt 4)

5.4.1 „Lehrtypen – Lehrhaltungen“ und die Notwendigkeit professioneller Selbstvergewisserung

Eine Gemeinsamkeit, die auch Parallelen zu den Lernenden aufweist, ist die auch bei den Lehrenden zu beobachtende Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrung.

Bei pädagogisch Tätigen, die eine Lehrerausbildung absolviert haben, lässt sich durchaus auch von der Wirkmächtigkeit von Schulpraktika und Referendariat reden, die ebenfalls die „Ich-muss-sie-was-lehren“-Kultur befördert. Das Selbstbild über ihre Funktion und Aufgabe als Lehrende korrespondiert anfänglich mit den Erwartungen der Lernenden, die „Bring-mir-was-bei“-Kultur, wie wir sie in ProLern nannten, trifft auf eine „Ich-muss-sie-was-lehren“-Kultur. (Am Rande bemerkt: Je unsicherer die individuelle Beschäftigungsperspektiven der pädagogisch Tätigen waren, desto intensiver wurde am klassischen, Sicherheit gebenden Lehrerbild festgehalten. Ein Abschiednehmen von der alten Rolle und ein Vertrautmachen mit der neuen Anforderung als Lernberater setzt ein Mindestmaß an Perspektivensicherheit voraus.) Es hat sich bewährt, den Blick auf lernförderliche und lernhinderliche Bedingungen von Bildungsteilnehmern als Reflexionsfolie für Lernberater zu nutzen und diese Bedingungen für das eigene Lernen als Transferreflexion zu nutzen.

Grundsätzlich kann von einer generellen Bereitschaft zu Veränderung und Lernen bei Lehrenden ausgegangen werden; *Lernen scheint als professionelle Daueraufgabe im Selbstverständnis pädagogisch Tätiger verankert zu sein.*

Die besondere Herausforderung liegt jedoch für viele darin, das bisherige Denken und Handeln, das sich nicht unmaßgeblich aus der Fachexpertenrolle speist, zu hinterfragen und sich auf neue, unbekannte und sich im Mehrwert kognitiv nicht erschließbare Wege einzulassen, für deren Verlauf und Ergebnis sie dann selbst verantwortlich sind. In ProLern konnte beobachtet werden, dass vor allem konkrete Anlässe oder latente Unzufriedenheiten mit dem eigenen Lern-/Lehrhandeln die Offenheit für das Arbeiten an der eigenen Rolle fördern, getragen von der Erkenntnis: „So wie es ist, ist es nicht gut, anders kann es nur besser werden.“ (ProLern-Dokumente b 2003) Neben solchen Anlässen sind es vor allem auch Anschlüsse an Bekanntes, Bewährtes und Bestätigungen eigener Alltagstheorien, die die Entscheidung befördern, selbst organisiertem Lernen einen Gestaltungsrahmen zu geben, genauso wie die Bereitschaft, sich selbst auf einen selbst organisierten Lernprozess einzulassen. Aufgabe der Arbeit in ProLern war daher, Zugänge zu Lernberatung für die Lehrenden genauer in den Blick zu nehmen. Als Ergebnis lässt sich festhalten:

Auf dem Weg zur prozessbegleitenden Lernberatung bedarf es der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Selbstverständnis.

Der Wandel vom Lehrenden zum Lernberater kann nicht vorrangig auf den Ebenen theoretischer Begründungen geführt werden. Zwar ist es notwendig, auch aus theoretischer Perspektive zu begründen, warum traditionelle Lehr-/Lernformen angesichts ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen ins Abseits führen,

hinreichend ist diese Art der Auseinandersetzung jedoch nicht. Es bedarf darüber hinaus der individuellen Erfahrung, dass die neue Rolle nicht nur zu Verunsicherungen und Irritationen bei allen Beteiligten führt, sondern auch der Erfahrung des individuellen Zugewinns. Das bedeutet, dass die von der WIB angebotenen Fortbildungen vor Ort und innerhalb der Verbundtreffen immer der Ergänzung durch Beratung/Coaching in der Praxis bedurften.

Handlungsleitende didaktische Prinzipien müssen durch Entwicklungen und Erprobungen mit Leben gefüllt werden.

Die aus den didaktischen Prinzipien ableitbaren methodischen Vorgehensweisen durch die Kernelemente von Lernberatung wurden in den Fortbildungen nicht primär unter der Lernerperspektive thematisiert, sondern prägten auch die Fortbildungen. Ausgehend von der Prämisse, dass Methoden immer zuerst der Selbstüberprüfung bedürfen, wurden biographieorientierte Methoden oder Elemente wie das Lerntagebuch Bestandteil von Fortbildungen, ebenso wie das Praktizieren von Lernkonferenzen, das Arbeiten mit dem Lernquellenpool oder das Feedback.

5.4.2 Individuelle und kollektive Kompetenzen nutzen

Von Kompetenzen und Ressourcen ausgehen: Das handlungsleitende Prinzip der Kompetenzorientierung ist unverzichtbar in der Weiterentwicklung des professionellen Handelns.

Die Entwicklung „neuer“ pädagogischer Konzeptionen und Ausrichtungen birgt die Gefahr, zur Entwertungserfahrung zu werden und Bewährtes aus dem Blick zu verlieren. Dies erzeugt innere und äußere Barrieren und Widerstände bei den pädagogisch Tätigen. Deshalb ist es erforderlich, dass pädagogisch Tätige, die sich auf den Weg zu Lernberatung und SOL machen, zunächst ein Bewusstsein darüber erlangen müssen, was an Kompetenzen, Potenzialen und Ressourcen bei ihnen selbst, in ihren Teams und in ihrer Einrichtung vorhanden ist, also welche Bedingungen für das weitere Erschließen der veränderten Ausrichtung bereits gegeben sind, die es in Teilen zu bewahren gilt und an die angeschlossen werden kann. Die diesbezüglich unterschiedlichen Praxen in ProLern erlauben die Formulierung des Ergebnisses: Wer umgekehrt vorgeht und zuerst die Barrieren und Stolpersteine in den Blick nimmt, die sich für seine Einrichtung aus einer Neuorientierung ergeben oder die ihr im Weg stehen, wird daher dazu neigen, am scheinbar Bewährten festzuhalten. Die Energien werden dann eher umgeleitet und gebunden in Widerstand. Kompetenz-, Potenzial- und Ressourcenbilanzierungen müssen einen ersten Schritt darstellen, wenn pädagogisch Tätige (und Organisationen) sich auf den Weg zu ihrer Lernberatungskonzeption machen.

Das Team nutzen und kollegiale Praxisberatung praktizieren: Zugänge zu Lernberatung werden möglich, wenn das Team genutzt und kollegiale Praxisberatung praktiziert wird.

Nicht nur aus Gründen begrenzter Kapazitäten hat die WiB in ProLern von Anfang an darauf gesetzt, die Kompetenzen und Potenziale der jeweiligen Projektteams binnenwirksam werden zu lassen. Gemeinsame Reflexionsräume in den beteiligten Teams, Arbeitsgruppen zur Ausarbeitung teilnehmeradäquater Methoden, gegenseitige Hospitationen und kollegiale Praxisberatung waren Felder, in denen die Selbstlern- und Selbstorganisationspotenziale des Teams und seiner einzelnen Mitglieder sich entfalten können. Der Zugang zu Lernberatung gelingt dort, wo „neue“ Schritte nicht alleine, sondern im Team entwickelt, erprobt und reflektiert werden können. Das Schaffen von Lernräumen als individuelle und kollektive Reflexionsräume für pädagogisch Tätige sind unabdingbare Voraussetzung.

5.4.3 Rollen-Zugänge schaffen im Tätig-Sein

Die pädagogische Haltung ändert sich im Tätig-Sein.

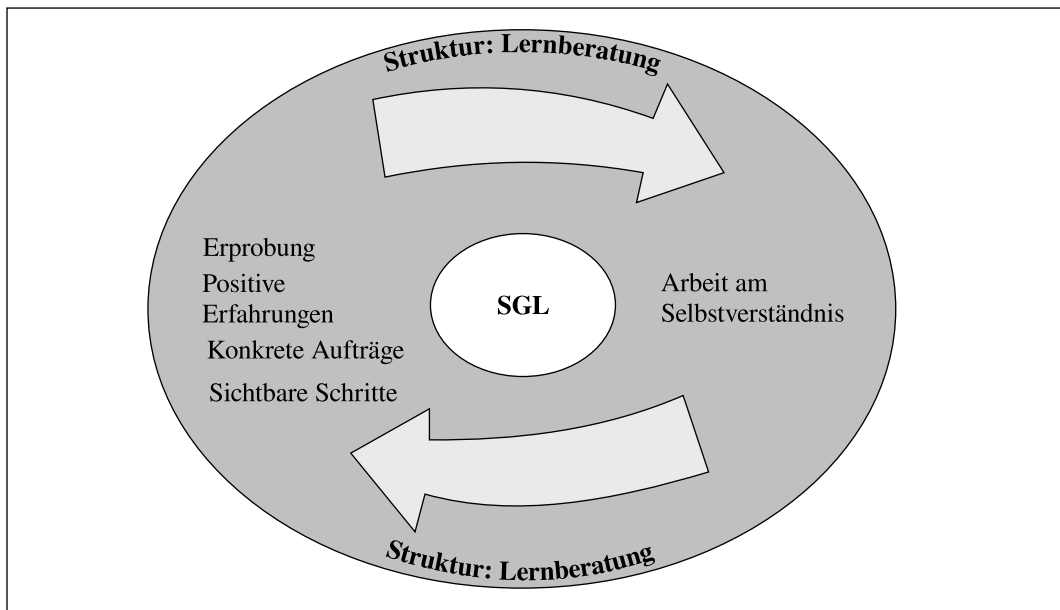
„Was war Ihr größter Irrtum in Bezug auf Lernberatung, wenn Sie die letzten 2 Jahre Revue passieren lassen?“ lautete eine Frage in den letzten Interviews mit den Lernberatern. Eine Antwort: „Zu meinen, mit meinen Lernenden ginge SOL nicht.“ Diese Antwort ist nur ein Beispiel dafür, wie sich durch Erfahrung mit Lernberatung im Tätigsein und durch die Reflexion dieser Erfahrung der eigene Blick auf die Lernenden wandelt. Sie stellt damit einen Indikator für eine veränderte pädagogische Haltung: für eine kompetenzorientierte Haltung dar. Dies wird auch in folgendem Zitat anschaulich: „Als Lernberaterin erfolgt mein berufliches Alltagshandeln mit einem anderen Denken: Mit welchen Angeboten und Nicht-Angeboten übermittele ich meinen Lernenden, dass ich ihnen zutraue, Verantwortung für ihr Lernen übernehmen zu können, ohne dass der Eindruck entsteht, ich selbst stähle mich aus der Verantwortung und ließe sie alleine? Und in Bezug auf mich denke ich, ich kann immer besser Verantwortung abgeben, ich muss nicht mehr immer alleine den Prozess unter Kontrolle haben. Es ist nicht leicht, sich zur richtigen Zeit zurückzuziehen, aber ich habe erfahren, wenn der Zeitpunkt gut ist, dann passiert ganz viel Lernen in der Gruppe.“

Für die Gestaltung des Lern- und Entwicklungsprozesses (bezogen auf Grundhaltung/Selbstverständnis und Konzeptentwicklung), hat sich die Kombination von miteinander wechselwirkenden Bestandteilen bewährt: Dazu gehört es zum einen, im Handeln mit und für die Lerngruppen Experimente und Erfahrungen (z. B. mit Methoden und Instrumenten) zu machen und zum anderen aus den konkreten

Situationen hinaus zu gehen, um gemeinsam mit den Kollegen diese Erfahrungen zu reflektieren und zu einem konzeptionellen Austausch zu kommen, also reflexive Schleifen ins Tätigsein zu integrieren (Übersicht 9). Die hier stattfindende „Arbeit am Selbstverständnis“ bezieht sich sowohl auf das professionelle Selbstverständnis als auch auf das Lernberatungsverständnis bzw. -konzept.

Übersicht 9

Struktur der Lernberatung



Im Tätigsein wird der Nutzen erfahrbar.

Der Zugang zu Lernberatung wird dann maßgeblich befördert, wenn der Nutzen erfahrbar wird. Nutzen meint dabei Mehrwert und bemisst sich im Konkretheitsgrad, mit dem Lernberatung erfahrbar wird: Die Auseinandersetzung mit und das Kennenlernen, Entwickeln, Erproben von Lernsettings und Methoden, die Belebung des eigenen Methodenrepertoires scheinen Türöffnerfunktion für die Auseinandersetzung mit Neuem zu sein.

In Bezug auf die sich neu ausprägende Rolle des prozessbegleitenden Lernberaters lässt sich festhalten, dass in ProLern neue Beschreibungsebenen gefunden wurden, die dem personalen Erschließen einer Rolle gerecht werden wollen.

Die Bedeutung der pädagogischen Kompetenzen steigt mit dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen.

Grundsätzlich war festzustellen, dass ein Lernberatungskonzept erst durch die Personen, die es umsetzen und mit ihrem gesamten Bündel von Kompetenzen,

Erfahrungen und Haltungen handelnd mit Leben füllen, seine tatsächliche Ausprägung und Wirkung erhält. „Insofern ist auch die Frage, was einen Lernberater (im Vergleich zu anderen in Bildungsprozessen Tätigen) ausmacht, nur bis zu einem bestimmten Punkt beantwortbar (vgl. hierzu den Versuch von Krischausky 1998, S. 138, das Kompetenzprofil von Lernberatern zu fassen).“ (Wenzig 2004) Das Profil eines Lernberaters kann als Zusammenspiel verschiedener Faktoren betrachtet werden, an dem nicht grundsätzlich alles neu für pädagogisch Tätige in Bildungsprozessen ist. Der Unterschied liegt in einer Akzentverschiebung und Erweiterung bisheriger Tätigkeiten und professioneller Kompetenzen. Geht man von den von Epping vorgeschlagenen berufsspezifischen Kompetenzen von Erwachsenenbildnern (Epping 1998, S. 48) aus, der die Kompetenzbereiche „Fachkompetenz“, „Arbeitsfeldwissen“ und „pädagogische Kompetenz“ unterscheidet, so lässt sich in Bezug auf die Förderung und Forderung von selbst organisiertem Lernen durch Lernberater eine Bedeutungszunahme pädagogischer Kompetenzen beobachten. Neben didaktischer und methodischer Kompetenz (hierbei vor allem solche Methoden, die SOL unterstützen und den Prinzipien von Lernberatung entsprechen bzw. diese ausdrücken) erfährt hier die Sozialkompetenz (vgl. Epping 1998, S. 50 f.) eine besondere Relevanz. Sozialkompetenz ist zu erweitern durch eine (evtl. auch durch einschlägige methodische Ausbildungen fundierte) Beratungskompetenz, die einen sicheren Umgang mit vielfältigen auf Lernen und auf individuelle Lernprozesse fokussierten Beratungssituationen erlaubt. „Eine Schlüsselrolle im Zusammenhang mit Kompetenzen von und Anforderungen an Lernberater kommt darüber hinaus der Authentizität zu. Ein Lernberater muss sich mit seiner Rolle und dem Lernberatungskonzept identifizieren, dies für sich angenommen haben, wenn er im Umgang mit den Lernenden authentisch sein und handeln will. (...) Die Notwendigkeit von Authentizität stellt sich vor allem – weil es dort schnell sichtbar wird, wenn sie nicht vorhanden ist – beim Einsatz von Methoden und Instrumenten zur Gestaltung des Lernprozesses. Diese müssen zu den sie einsetzenden Personen und ihrer Grundhaltung ‚passen‘, nicht zuletzt auf Grund der Tatsache, dass Methoden in ganzheitlich gedachten Lernprozessen nicht Selbstzweck sein sollten.“ (Wenzig 2004)

5.4.4 Offene Fragen

Das Verhältnis von Expertise/Fachkompetenz und Selbstverständnis von Lernberatern ist noch nicht hinreichend geklärt. Der Begriff der Lernpartnerschaft zwischen Lernberatern und Lernenden, der in Vorgängerkonzeptionen von Lernberatung verschiedentlich verwendet wird, scheint auch Verunsicherungen bei den Lernberatern und Teilnehmern in der Frage auszulösen, inwieweit der Lernberater als Fachexperte überhaupt noch wirksam werden soll. Die Praxis von ProLern hat den Lernpartnerschaftsbegriff als Arbeitsbegriff zunächst auch verwendet, jedoch

im Prozess zunehmend kritisch konnotiert und dahingehend konkretisiert, dass die Asymmetrie der Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lernberatern als real gegeben gesehen werden muss und dass es sich um eine Partnerschaft unter „Ungleichen“ handelt. Mit dem Partnerbegriff wird ein egalitäres Verhältnis zwischen Lernendem und Lernberater unterstellt, ein Verhältnis, das durch Gleichheit gekennzeichnet ist. Lernende teilen egalisierende Auffassungen eher nicht. Sie wollen bewusst den Lernberater als Experten nutzen. Das Selbstverständnis eines Lehrenden als Lernberater, so ein zentrales und maßgeblich von Holtschmidt/Zisenis und Behlke vehement vertretendes Ergebnis von ProLern, würde an Realitäten vorbeigehen, wenn er sich als Lernpartner im Verständnis von „sich gleich machen“ sähe. Der unreflektierte Gebrauch des Partner-Begriffs birgt u. E. die Gefahr, eher wohlwollende Rhetorik denn Ausdruck faktischer Verhältnisse zu sein. Hier bedarf es noch eines differenzierteren Blicks. Wenn z. B. in zertifizierenden Qualifizierungsangeboten Prüfungen in Form von Fremdbewertungen vorgenommen werden, liegt die Verantwortung und die Macht beim Lernberater. Sie wird ihm nicht nur von außen, sondern auch von den Lernenden zugeschrieben.

5.5 Ergebnisse auf der Ebene der Organisation

*„Wir haben nicht viel Zeit, lass uns langsam vorgehen.“
Ruth C. Cohn*

5.5.1 ProLern-relevante Organisationsfaktoren

In ProLern war es nicht in dem Maße Projektanliegen, wie es sich dann als erforderlich erwies, Elemente der Organisationsentwicklung gestaltend in den Blick zu nehmen, schienen doch die drei Ebenen der Didaktik-Methodik, der Lernenden und Lehrenden in der relativ kurzen Laufzeit bereits eine Fülle von Arbeits- und Forschungsfragen zu beinhalten. Dass Organisationsentwicklung zum Thema von ProLern geworden ist, war zwangsläufige Begleiterscheinung des Prozesses. Ursächlich sind dafür verschiedene Faktoren:

Das in Teilbereichen einer Organisation entwickelte und etablierte Konzept der Lernberatung strahlt auf die Gesamtorganisation in mehrfacher Weise aus.

Zum einen entwickeln Lernende, die in den ermöglichungsdidaktischen Lern-/Lehrsettings prozessbegleitender Lernberatung gelernt haben, ein verändertes Verständnis von Lernen und Lehren und lassen die innerhalb von Lernberatung gegebenen Partizipations- und Gestaltungsräume zu Qualitätsmerkmalen werden, die sie an andere Lehr-/Lernsettings als Maßstab anlegen und einklagen.

Die nach anfänglicher Verunsicherung als Zugewinn erlebte Erfahrung im Wandel zum Lernberater erhöht – trotz gestiegener zeitlicher und inhaltlicher Anforderungen – die Arbeitszufriedenheit.

Gründe liegen in der höheren Zufriedenheit der Lernenden, der Erfahrung gelingender Verantwortungsteilung und dem höheren Grad an Autonomie im Lehr-/Lernhandeln. Da in den meisten Organisationen Teilsysteme eine Vielzahl von Bezügen zu anderen Teilsystemen der Organisation haben, werden derartige Veränderungen auch von nicht in Lernberatung eingebundenen Mitarbeitern registriert und machen zumindest neugierig, mehr über die Vorteile dieser Konzeption zu erfahren. Allerdings waren auch im ProLern-Kontext Abwehrhaltungen zu beobachten, weil veränderte Erwartungen der Lernenden an die Qualität und die Gestaltung des Lernens Verunsicherungen auslösten, umso mehr, je weniger die Konzeption kommuniziert wurde.

Insbesondere die vorn vorgestellten Felder der Partizipation durch die Lernenden stellen, wenn sie umgesetzt werden, immer auch Anforderungen an die Flexibilität und Veränderungsbereitschaft zunächst des Teilsystems, dann des Gesamtsystems, betreffen also auch Fragen der Führung des Systems.

Sie stellen Prüfsteine dar, inwieweit die Führung einer Organisation aktiv das Konzept der Lernberatung unterstützt. Die ProLern-Erfahrungen zeigen, dass die Umsetzung von Lernberatung in den Einrichtungen auf der Führungsebene am ehesten mit Schwierigkeiten konfrontiert war, wo die Führung das Etablieren von Lernberatung zwar akzeptierte, aber nicht mit Überzeugung dahinter stand. Von daher sollte zukünftig überlegt werden, die Verantwortlichkeiten von Führung im Vorfeld zu kontraktieren. ProLern hat in seiner Laufzeit genügend Erfahrungen gesammelt, um einen derartigen Kontrakt inhaltlich angemessen zu füllen. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die „Dreieckskontrakte“ des Projekts der Kaiserswerther Seminare (vgl. Abschnitt 3.4), bei denen mit den Arbeitsorganisationen, in die die Lernenden nach der Fortbildung bei den Kaiserswerther Seminaren zurückkehren, Kontrakte dahingehend abgeschlossen werden, dass Transferlernen am Arbeitsplatz gesichert ist. Auch wenn dieses Unterfangen noch in der experimentellen Phase ist, halten wir dies für einen Weg, der weiter verfolgt und geprüft werden sollte und der durchaus auch für Leitungen von Weiterbildungseinrichtungen Chancen des Herstellens von Verbindlichkeiten für Transferlernen bietet.

Lernberatung braucht eine Vertrauenskultur und Veränderungsbereitschaft in der Organisation oder: Organisation erzeugt Widerstand.

Die Bereitschaft, neue Wege in den Einrichtungen zu gehen, stehen bei den pädagogisch Tätigen in direkter Abhängigkeit zur Vertrauenskultur in den Organisationen: Dort wo Vertrauen sich in klaren Partizipations- und Entscheidungsräumen

erweist (high trust relation), steigt die Bereitschaft, auch unter Belastungen neue Wege zu beschreiten. Widerstand bei pädagogisch Tätigen entsteht und verfestigt sich bei vermeintlichen oder tatsächlichen Veränderungsresistenzen in der Organisation und bei gering ausgeprägter Risikobereitschaft, fehlendem Experimentiermut und fehlender Fehlerkultur in der Organisation. Widerstand entsteht und hält sich auch dort, wo die Belastungsgrade durch Arbeitsverdichtungen so hoch sind, dass die Freiräume für Entwicklungs-, Erprobungs- und Reflexionsarbeit nicht kontinuierlich und verlässlich gegeben sind.

5.5.2 Offen Fragen

Die in der Projektlaufzeit umgesetzten Vorschläge der Hartz-Kommission in SGBIII-Maßnahmen schränken die Versuchs- und Modellräume in den beruflichen WBE in einem so erheblichen Maße ein, dass eine Etablierung neuer Lernkonzepte immer weniger möglich ist. Wie ein Transfer der Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung und -praxis in die Arbeitsmarktpolitik zukünftig gestaltet werden kann und welche Politikberatungsfunktion der Weiterbildungsforschung überhaupt noch zugesprochen bzw. zugebilligt wird, ist derzeit offen und kann nicht alleine von der Forschungsseite her beantwortet werden.

Offen ist derzeit auch noch die Frage, auf welche Weise Lernberatung als Konzeption, die bislang vorrangig in und für mehr als dreimonatige Lernzeiten in sozialen Kontexten entwickelt und erprobt wurde, in den zunehmend kürzeren und durch Modularisierung und zersplitterte Gruppenkonstellationen geprägten SGB-III-Maßnahmen als Konzeption genutzt werden kann und welche Umsetzungskonzepte dafür entwickelt werden müssten. Auch wenn WBE mit ihren Bildungsangeboten immer nur einen Beitrag zum selbst organisierten Lernen Erwachsener leisten, also Teil eines individuellen Lernprozesses sind und Schritte zum SOL mit den Lernenden gehen können, bleibt als grundlegende pädagogische Erkenntnis: Lernen braucht Zeit für Reflexion, weil es sich im Prozess entfaltet. Kompetenzentwicklung und das Verfolgen von Zielen zur Erhöhung der Selbstlern-Management-Kompetenz sind in Hauruck-Verfahren aus derzeitigem Erkenntnisstand nicht erfolgversprechend.

5.6 Schlussbemerkung

Mit den jeweils am Kapitelende aufgeworfenen offenen Fragen habe ich versucht, deutlich zu machen, in welchen Feldern noch Entwicklungs- und Forschungsbedarfe bestehen, wo es veränderter bildungspolitischer Rahmenbedingungen bedarf

und bei welchen Zielgruppen noch weitere Erprobungsfelder nötig sind, um zu gesicherten Ergebnissen zu kommen. Dieser Beitrag hat hoffentlich auch deutlich gemacht, dass wir als Projektverbund ProLern eine interessante und für alle Beteiligten – Gestalter und wissenschaftliche Begleitung – produktive Suchbewegung eingegangen sind, deren Gelingen zu einem guten Teil auch der engagierten Beteiligung der QUEM-Projektverantwortlichen geschuldet war. Dafür: Danke!

Literatur

Arnold, R.: Weiterbildung – Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München. 1996

Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2003

Aschenbach, G.: Philosophie der Psychologie. In: Asanger, R.; Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim 1994

Baltes, P. B.; Baltes, M.: Optimierung durch Selektion und Kompensation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35, 1989, S. 85-105

Baltes, P. B.; Baltes, M.; Freund, A. M.; Lang, F.: The measurement of selection, optimization, and compensation (SOC) by self-report. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 66. Berlin 1999

Bauer, K.-O.: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. 2000

Behlke, K.; Behlke, K.; Grube, B.; Kugler, S.; Raß, G.: Beratungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement und selbstgesteuertem Lernen von Rehabilitanden nach kritischen Lebensereignissen. Projektbericht. Isny 2001 (unveröffentlichtes Manuskript)

Behlke, K.; Grube, B.: Zwischenbericht ProLern. Isny 2002 (unveröffentlichtes Manuskript)

Behrens, H.; Ciupke, P.; Reichling, N.: Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Zur Kontinuität und Transformation politischer und pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003, S. 269-344

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied 1995

Brunstein, J. C.: Motivation nach Misserfolg. Göttingen 1995

Brunstein, J. C.; Maier, G.: Persönliche Ziele – Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Psychologische Rundschau, 47, 1996, S. 146-160

Büchele, U.: Kann man Lernberatung lehren? In: Rohs, M.; Käßlinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2004, S. 67-78

De Shazer, S.: Wege der erfolgreichen Kurztherapie. Stuttgart 1989

De Shazer, S.: Worte waren ursprünglich Zauber. Dortmund 1996

Deck, R.; Kohlmann, T.; Raspe, H.: Erwartungen und Motivationen bei Patienten in der medizinischen Rehabilitation. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 6, 3, 1998, S. 101-108

Epping, R.: Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein, R.; Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler 1998, S. 46-53

Epping, R.: Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung in der Weiterbildung – eine aussichtsreiche Entwicklung für Bewältigung von Diskontinuität? In: Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A.: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004, S. 315-323

Epping, R.; Klein, R.; Reutter, G.: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld 2001

Faßnacht, M.: Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001

Faulstich, P.: Förderung selbst gesteuerten Lernens. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 39-55

Forum Bildung: Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn 2001

Franzke, A.; Franzke, M.: Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre in der DDR. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003, S. 99-176

Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung für Wiedereinsteigerinnen (unveröffentlichte Studie)

Grossmann, R.; Hemerl, K.; Heller, A.; Scala, K.: Organisierte Gesellschaft. In: Grossmann, R. (Hrsg.): Wie wird Wissen wirksam. iff Texte, Band 1. Wien 1997

Haenschke, B.: Identitätslernen im Transformationsprozess. In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft. Baltmannsweiler 1998

Heller, P.: Innovative Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen. Eine Studie zur Vorbereitung des Aufbaus einer regionalen Struktur für Lernberatung. Erarbeitet im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor- schung e. V. Neubrandenburg 2001

Heller, P.: Zur orientierenden und fachlichen Funktion von Lernberatung. Vortrag 3. Arbeitstreffen ProLern. Neubrandenburg 2002

Henkel, M.; Schwarz, A.: Aus der Geschichte lernen. Erwachsenenbildung – Be- griff und Begründung 1970-1989. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003, S. 7-98

Holtschmidt, I.: Fortbildungsmodul „Pflegepädagogik“ des DIE-Projekts iku: „In- terkulturelle Fortbildungen für das Personal in der Altenpflege“ 2002

Holtschmidt, I.; Zisenis, D.: Innovative Beratungskonzepte für selbstgesteuertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur. Düsseldorf 2001

Holzcamp, K.: Lernen. Frankfurt a. M., New York 1993

Hürtner, E.: Wandel in der Trainerrolle. In: Schattenhofer, K.; Weigand, W. (Hrsg.): Die Dynamik der Selbststeuerung – Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen 1998

ILA Informieren – Lernen – Arbeiten. Unveröffentlichtes Konzept 2003

Kampendonk, D.; Marx, M.: Fallverstehen als eine Voraussetzung für professionel- les Handeln (Diplomarbeit). Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Köln 2000

Karrer, H.-P.: Ketzerische Gedanken zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Biele- feld 2001, S. 147-152

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruf- lichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998

Keupp, H.: Sich selber finden – Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen. In: <http://www.ipp-muenchen.de/texte> 2004

Keupp, H.: Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.9.2003 in Magdeburg 2003 (online im Internet)

Klein, R.: Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R.; Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler 1998, S. 115-130

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R.: Weiterbildung – Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen und Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 170-186

Klein, R.; Reutter, G.: Umgang mit bedrohter Identität – ein Thema beruflicher Erwachsenenbildung? In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler 2004 a, S. 203-223

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung. Voraussetzungen in Weiterbildungseinrichtungen. In: Rohs, M.; Käßpinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2004 b

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Weinheim 1995

Krischausky, B.: Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. In: Klein, R.; Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler 1998, S. 131-141

Langmaack, B.; Braune-Krickau, M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim 2000

Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 1974, S. 36-43

Negt, O.: Neue Technologien und menschliche Würde. Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Zivilisation. In: Studienbrief der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen. Hagen 1988, S. 197-204

Negt, O.: Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Hrsg): Lernkonzepte im Wandel – die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998

Petzold, H. G.: Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/2: Klinische Theorie. Paderborn 1992

Petzold, H. G.: Integrative Therapie. In: Petzold, H. G.; Sieper, J. (Hrsg.): Integration und Kreation – Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien (2 Bände), Band 1. Paderborn 1993

Petzold, H. G.: Integrative Supervision, Meta-Consulting u. Organisationsentwicklung – Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Paderborn 1998

ProLern-Dokumente a: Protokolle von Arbeitstreffen, Workshops, Reflexionspapiere, Statusberichte, Selbstdarstellungen. Alzey, Düsseldorf, Isny, Neustrelitz/Neubrandenburg 1/2002 – 12/2003

ProLern-Dokumente b: Interview-Transkripte. Dortmund 10/02 und 10/03

Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 228-253

Schüßler, I.; Arnold, R.: Vorwort und einleitender Überblick. In: Arnold R.; Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2003, S. 1-2

Siebert, H.: Lernberatung und selbst gesteuertes Lernen. In: Report 46, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Dezember 2000, Thema: Beratung. DIE (Hrsg.). Bonn 2000

Siebert, H.: Selbst gesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001

Siebolds, M.; Weidner, F.: Kooperation zwischen Medizin und Pflege. In: Dr. med. Mabuse, Ausg. 115. Frankfurt/M. 1998, S. 44-50

Stuhler, H.: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Erfahrungen auswerten und nutzen. In: QUEM-Bulletin 6/2002, S. 15-17

Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, Thesen zum Bildungskongress der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland, These 9. Berlin 2000

Tietgens, H.: Indirekte Kommunikation. Bad Heilbrunn 1997

Tippelt, R u. a.: Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus. In: Dewe, B.; Wiesner, G.; Zeuner, Chr. (Hrsg.): Report 1/2004: Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2003 der Sektion Erwachsenenbildung der DgEf. Bielefeld 2004, S. 45-52

Tuckman, B. W.: Developmental Sequence in Small Groups, Psychological Bulletin, vol. 63, 1965, pp. 384-399

Tuschhoff, T.: Motive erkennen und fördern – eine Basisqualifikation für die Rehabilitation: In: Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.): Motivation – Basis der Rehabilitation. Bonn 2002

Wenzig, A.: Lernberatung als Impuls für die Organisationsentwicklung von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen. Münster 2003, www.bbb-dortmund.de

Wenzig, A.: Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung. In: Rohs, M.; Käßplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2004

Witzgall, E.: Aufgabenorientierte Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003, S. 177-268

Zisenis, D.: Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung. In: Rohs, M.; Käßplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Münster, New York, München, Berlin 2004, S. 187-199