Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Matthias Rohs, Bernd Käpplinger (Hrsg.)

# Lernberatung

## in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

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

Dieser Band ist aus einer gemeinsamen Tagung des
Fraunhofer Instituts für Software- und Systemtechnik, Berlin (ISST)
und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn (DIE) entstanden.

ISBN 3-8309-1365-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2004

http://www.waxmann.com
E-Mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Satz: Franziska Damian
Druck: Krips, Meppel (Niederlande)
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

# Inhalt

Vorwort ..... 7

## GRUNDLAGEN

*Matthias Rohs, Bernd Käpplinger*
Lernberatung – ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour ..... 13

*Sabine Schmidt-Lauff*
Beratung als Support zur Inanspruchnahme von Weiterbildung ..... 29

## LERNBERATER

*Anja Wenzig*
Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung ... 47

*Ute Büchele*
Kann man Lernbegleitung lehren?
Erfahrungen aus der Schulung von Lernberatern ..... 67

*Detlef Flügge, Udo Vormbrock*
Vom Ausbilder zum Lernprozessbegleiter ..... 79

## UNTERNEHMEN

*Rosemarie Klein, Gerhard Reutter*
Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene ..... 89

*Gerhard Herz*
Lernchancenanalyse und Lernberatung ..... 115

## UMSETZUNG

*Matthias Rohs*
Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung ..... 133

*Johannes Einhaus, Claudia Loroff*
Praxiserfahrungen aus der Lernprozessbegleitung in Umsetzungsprojekten der IT-Weiterbildung ..... 159

*Annette Groth*
Lernberatung im Rahmen eines Weiterbildungsprojekts mit kleinen und mittleren Unternehmen in Brandenburg ..... 177

*Dieter Zisenis*
Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung im Rahmen beruflicher Weiterbildung ..... 187

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 201

# Vorwort

Psychologische Beratung, Eheberatung, Berufsberatung, Unternehmensberatung, Steuerberatung, Politikberatung, Familienberatung und nun auch noch Lernberatung. Es scheint so, als ob die Entscheidungsgrundlage und -fähigkeit in den meisten gesellschaftlichen Bereichen abhanden gekommen ist. Selbst das Lernen – so suggeriert der Lernberatungsbegriff – kann nicht mehr ohne professionelle Hilfe auskommen.

Bedarf es wirklich einer Lernberatung? Ist Lernberatung nur ein Konzept für Lernschwache oder kann sie jedem helfen? Werden mit der Lernberatung nur alte Konzepte neu aufgerollt oder gibt es wirklich innovative Ansätze? Entwickelt sich gar eine neue Profession der Lernberater?

In der Entwicklung neuer Lernkonzepte haben wir, Bernd Käpplinger (DIE) und Matthias Rohs (Fraunhofer ISST Berlin) uns intensiv mit aktuellen Lernanforderungen auseinander gesetzt und sind unabhängig voneinander zu dem Schluss gekommen, dass der Lernberatung im Kontext lebenslangen Lernens ein besonderer Stellenwert zukommt. Gleichzeitig fiel aber auf, dass es eine intensive Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Möglichkeiten abseits eines defizitären Verständnisses der Ausgangslage kaum gibt. Diese Situation war für uns Anlass, Akteure und Protagonisten der Lernberatung aus unterschiedlichen Handlungsfeldern zu dem Workshop „Lernprozessbegleitung – Bindeglied zwischen formellem und informellem Lernen“ einzuladen, um insbesondere die Umsetzbarkeit des Lernberatungskonzepts zu diskutieren. Im vorliegenden Sammelband haben wir die Beiträge einiger Teilnehmer zusammengetragen, um die Ergebnisse des – wie wir meinen – hochinteressanten Themas, der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Im ersten Beitrag wird das „neue“ Begriffsverständnis von Lernberatung skizziert, das sich in der öffentlichen Diskussion aber auch als Ergebnis unseres Workshops herauskristallisiert hat.

Sabine Schmidt-Lauff rückt die Lernbeartung in einen größeren Zusammenhang und geht auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Beratung und seine Schnittstellen- und Vernetzungsfunktion ein.

Anja Wenzig und Ute Büchele thematisieren anschließend die Anforderungen an Lernberater und mögliche Qualifizierungswege. Detlef Flügge und Udo Vormbrock beschreiben dann aus der Sicht von Lernberatern den Entwicklungsprozess vom Ausbilder zum Lernberater sowie die sich daraus ergebenden Veränderungen von Sicht- und Handlungsweisen.

Neben den traditionellen Feldern der Lernberatung (Schule und berufliche Erstausbildung) gewinnt das Konzept insbesondere in der beruflichen Weiterbildung an Bedeutung. Aus diesem Grund beschäftigen sich die folgenden Beiträge vor allem mit der Sicht der Unternehmen und Bildungsdienstleister auf dieses Konzept und stellen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vor. Rosemarie Klein und Gerhard Reutter führen in die Umsetzung von Lernberatung ein. Auf der Basis empirischer Untersuchungen werden Rahmenbedingungen und Stolpersteine benannt sowie konkrete Hinweise für die Praxis gegeben. Mit den Beiträgen von Annette Groth und Dieter Zisenis, Johannes Einhaus & Claudia Loroff sowie Matthias Rohs werden weitere konkrete Umsetzungsszenarien für Lernberatung in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen beschrieben. Matthias Rohs sowie Johannes Einhaus und Claudia Loroff gehen auf das Konzept und die Umsetzung von Lernberatung im Rahmen des neuen IT-Weiterbildungssystems ein. Dabei wurde Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der methodisch-didaktischen Umsetzung verankert. In dem Beitrag von Dieter Zisenis wird die Umsetzung von Lernberatung im Pflegebereich vorgestellt, wobei insbesondere auf den Zusammenhang von Lernberatung und Organisationsentwicklung eingegangen wird. Auch Annette Groth berichtet über die Erprobung von Lernberatung aus dem Blickwinkel eines Bildungsanbieters. Sie stellt ein Projekt vor, in dem Lernberatung für kleine Unternehmen durch ein Netzwerk von Bildungsdienstleistern realisiert wird.

Der Workshop bestätigte, dass Lernberatung und Lernprozessbegleitung in vielen unterschiedlichen Bereichen von betrieblicher und beruflicher Weiterbildung diskutiert wird. Dabei zeigte sich, dass es sehr anregend und stimu-

lierend sein kann, wenn Akteurinnen und Akteure aus so unterschiedlichen Fortbildungsbereichen wie Pflege und Informationstechnologie zum Diskurs zusammengebracht werden. Zwar wäre es idealistisch anzunehmen, dass man hierdurch wirklich ein gemeinsames Begriffsverständnis etablieren könnte, trotzdem wurden viele Prinzipien von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geteilt (z. B. stärkere Teilnehmerorientierung in pädagogischen Settings, Reflexion anregen, selbst organisiertes Lernen fördern, Biografieorientierung, Vertrauensbeziehung zwischen Lernern und Beratern/Lehrenden).

Als Fazit kann konstatiert werden, dass Lernberatung eine wichtige methodische Antwort auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt und seine Lernherausforderungen ist. Dennoch bleiben viele Fragen, die durch praktische Erprobung, empirischen Austausch und Diskussionen beantwortet werden müssen. Bislang bewegt man sich hier zu großen Teilen auf der Ebene von Postulaten und Annahmen. Auf der einen Seite scheint die kritische Finanzierungssituation in der Weiterbildungsbranche ein Hemmnis für die Einführung und Erprobung der Lernberatung zu sein. Auf der anderen Seite bietet die Notwendigkeit der Umstrukturierung und Neuorientierung die Chance und die Bereitschaft, sich auf neue Konzepte einzulassen. Dazu ist es notwenig, das Thema Lernberatung weiter in das Bewusstsein von Wissenschaft, Unternehmen und Bildungsanbietern zu bringen und zu diskutieren.

Sollte uns dies mit dieser Publikation ein Stück weit gelingen, ist nicht nur allen Beteiligten des Workshops zu danken, sondern auch dem Fraunhofer ISST, insbesondere Jörg Caumanns, sowie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, die mit viel Weitsicht diese Veranstaltung erst ermöglicht haben. Nicht zu vergessen sind darüber hinaus Franziska Damian und Manuela Cammin, die uns wesentlich dabei unterstützt haben, die Beiträge in der vorliegenden Form zusammenzubringen.

Matthias Rohs und
Bernd Käpplinger

Berlin und Bonn, März 2004

# GRUNDLAGEN

Matthias Rohs, Bernd Käpplinger

# Lernberatung – ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour

## Gründe für Lernberatung

Die Schlagworte der Informations-, Wissens- oder Dienstleistungsgesellschaft beschreiben einen Wandel, der durch technologische, ökonomische sowie parallel durch soziale und normative Veränderungen geprägt ist. Die damit verbundene Globalisierung führt dazu, dass sich die Unternehmen und Arbeitnehmer unter einem zunehmenden Wettbewerbs- und Innovationsdruck sehen. Auf mikroökonomischer Ebene wird darauf mit veränderten Produktions-, Arbeitsorganisations- und Managementkonzepten reagiert, die von den einzelnen Mitarbeitern verstärkte Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit fordern. Aus dieser Situation ergeben sich veränderte Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit. Vom Mitarbeiter wird nicht nur das Zurechtfinden in dezentralen und komplexen Strukturen und mehrdimensionalen Entscheidungswelten gefordert, sondern auch mehr Flexibilität, Selbständigkeit und Wahrnehmung von Verantwortung. Insbesondere Letzteres betrifft nicht nur die Arbeit selbst, sondern wird für alle gesellschaftlichen Bereiche – zu erinnern sei hier nur an Alters- und Gesundheitsvorsorge – und so auch für die Weiterbildung relevant. Unter dem Schlagwort der Ich-AG wird diese Selbstverantwortlichkeit für die berufliche Handlungsfähigkeit und das finanzielle Auskommen als Herausforderung etikettiert, die suggeriert, dass „jeder kann, der nur will“ (vgl. Verwoert 2003). Inwiefern die Forderung nach einer rationalen Lebens-, Berufs- und Karriereplanung angesichts von sich rapide verändernden und zum Teil kaum kalkulierbaren Rahmenbedingungen wirklich möglich wird, bleibt fraglich. Es sind eine Vielzahl von Ambivalenzen und Widersprüchen zwischen Postulaten und Realität zu beobachten.

Da sich aufgrund der kurzen Innovationszyklen und den zunehmend wechselnden beruflichen Anforderungssituationen die Lernziele und Inhalte ständig verändern, kommt der beruflichen Weiterbildung die Vorbereitung auf

diesen konkret-inhaltlich immer weniger prognostizierbaren Wandel zu. Die berufliche Ausbildung schafft weiterhin wichtige Grundlagen, reicht aber insbesondere in den jungen und innovativen Branchen nicht mehr aus, um ein Leben lang davon zu zehren, so dass sie immer weniger Sicherheit bietet. Dafür wird der Wechsel von Arbeitsaufgaben, Arbeitgebern und Arbeitsfeldern zum festen Bestandteil der Berufsbiografie. Lernen ist hier eine elementare Voraussetzung, um sich diesen Veränderungen anzupassen. Der Lernende selbst sieht sich damit zunehmend in der Situation über Lernziele zu entscheiden, Lernangebote zu identifizieren und hinsichtlich Inhalt, Methode und Kosten zu bewerten und die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten mit den momentanen und zukünftigen Anforderungen der Arbeitswelt zu vergleichen.

Als Konsequenz dieses ständigen Veränderungsdrucks gewinnen vor allem Kompetenzen an Bedeutung, die diese Anpassungsfähigkeit gewährleisten und u. a. als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Dazu zählen neben den sozialen Kompetenzen, die mit der zunehmenden Dienstleistungs- und Kundenorientierung in vielen Branchen an Bedeutung gewinnen, auch die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen.

Für Konzepte beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bedeutet dies, den Teilnehmer mit seinen spezifischen Lernzielen, seiner individuellen berufsbiografischen Entwicklung und auch seinen spezifischen Lernmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfen in den Mittelpunkt zu stellen. Pädagogisches Handeln hört dabei nicht mit der einmaligen Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen auf. Vielmehr bedarf es darüber hinaus einer lebensbegleitenden professionellen Unterstützung selbst gesteuerten und informellen Lernens (Fischer 2003, Dehnbostel, Molzberger & Overwien 2003).

Selbstlernkompetenzen sind dabei Eigenschaften, die jeder Mensch von Geburt an besitzt, die aber entsprechend den gestiegenen Anforderungen an die Effizienz des Lernens auch einer ständigen Weiterentwicklung bedürfen. Damit sind insbesondere die methodischen Fähigkeiten zur Analyse, Organisation und Reflexion des eigenen Lernens gemeint. Diese Fähigkeiten sind aber nicht gesondert zu entwickeln, sondern ebenso wie andere Schlüsselqualifikationen nur im Kontext von (fachlichen) Lernprozessen.

Die Selbststeuerung des Lernprozesses durch den Lerner kommt dabei sowohl wirtschaftlichen Anforderungen von Unternehmen als auch dem Ziel einer größeren Lernerautonomie entgegen. Selbststeuerung bedeutet dabei nicht, dass die Verantwortung allein beim Lernenden verbleibt. Auch die Unternehmen und Bildungsdienstleister müssen daran ihren Anteil übernehmen.

Die Zunahme der Informationen und des Wissens führt zu einer zunehmenden Spezialisierung, die insbesondere in der IT-Branche zu beobachten ist. Nicht nur die große Anzahl an Berufsprofilen (vgl. Artikel von Rohs in diesem Band), sondern auch die Berufspraxis zeigt ein hohes Maß an Spezialisierung. Diese Situation schafft sehr individualisierte Weiterbildungsbedarfe und damit neue Anforderungen an die Angebotsstrukturen öffentlicher und privater Bildungsinstitutionen.

In diesem Kontext gewinnen Konzepte zur Unterstützung selbst gesteuerten Lernens bildungspolitisch an Bedeutung, so dass auch bei Weiterbildungseinrichtungen das Interesse an diesen Ansätzen wächst. Dabei werden u. a. folgende zentrale Angebote genannt:

- Lernberatung (Lernzielbestimmung, finden von Lernwegen und formen),
- Coaching,
- (Lern-)Prozessbegleitung und
- (Entwicklungs-)Moderation

(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 219). Diese Ansätze unterstützen individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse, sind inhaltlich flexibel organisiert und tragen damit den veränderten Rahmenbedingungen des Lernens Rechnung.

Durch Lernberatungskonzepte soll das Lernen stärker in den betrieblichen Alltag gerückt werden. Die Lernervoraussetzungen können besser berücksichtigt und redundante und irrelevante Vermittlung von Fachinhalten vermieden werden. Entsprechend der Bedeutungszunahme informellen Lernens insbesondere im Arbeitsprozess trägt Lernberatung zur Reflexion aufgabenorientierter Lernprozesse bei und macht dieses Lernen über den konkreten Anwendungskontext hinaus verwertbar.

Dieses Verständnis von Lernberatung ist dabei nicht an individuellen Schwächen orientiert, die einer besonderen Beratung bedürfen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine konzeptionelle Konkretisierung des Paradigmenwechsels in der Didaktik, von einer Angebotsorientierung hin zu einer nachfrageorientierten subjektbezogenen Didaktik, die die Sichtweise auf die Organisation von Lehr-/Lernprozessen insgesamt ändert.

Dies bedeutet weder, dass Lernberatung im Kontext einer Unterstützung von Personen mit Lernschwächen oder Lernproblemen ihre Berechtigung verliert, noch dass diese Probleme nun breite Bevölkerungskreise erfasst haben. Vielmehr zeigt sich, dass aufgrund der veränderten Anforderungen an das Lernen diese Ansätze besondere Stärken aufweisen.

Noch ist die Lernbiografie stark geprägt von den klassischen Methoden des Frontalunterrichts und hat sich dementsprechend in den Lerngewohnheiten der Lernenden manifestiert. Aus diesem Grund erfordert es große Anstrengungen, die in der Lernsozialisation geprägten Vorstellungen von Lernen und Lehren und den darauf ausgerichteten Strukturen der Aus- und Weiterbildung zu verändern.

Wo es Lernberatung als Konzeption gelingt, diesen Erwartungen gerecht zu werden und wo sie an Grenzen stößt, kann man noch nicht empirisch gesichert sagen. Erste Ergebnisse sind durchaus vielversprechend (siehe Beiträge zur Umsetzung in diesem Band). Lernberatung als Konzeption hilft, Lernen und Lehr-/Lernarrangements in Anbetracht neuer Rahmenbedingungen neu zu bedenken und zu gestalten. Dies macht es erstrebenswert, Lernberatung als Konzeption in seinen Umsetzungspotentialen weiter auszuloten und zu entwickeln.

## Verständnis von Lernberatung

Zitat 1:

„Information und Beratung sind konstitutive Elemente lebenslangen Lernens (...) Lernberatung zeigt die Möglichkeiten des Lernens auf, beschränkt sich aber nicht auf die Vermittlung der Technik geistiger Arbeit, sondern ist auch lernpsychologische Beratung, indem sie dazu beitragen soll, spezifische Lern-

hemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden. Im Selbstlernzentrum ist der Lernberater unentbehrlich. Lernberatung bezieht sich auch auf die Arbeit mit Unterrichtsmedien und führt in die Nutzungsmöglichkeiten der Unterrichtstechnologie ein. Als Fachberatung kann sie weniger im Rahmen der allgemeinen Bildungsberatung erfolgen, sondern muß durch den Lehrenden unmittelbar werden."

Zitat 2:

„Lernberatung ist ein Support-Angebot, das darauf abzielt, dem Lernenden, das eigene Lernen zu erleichtern (oder zu ermöglichen), die Lernergebnisse zu verbessern, die eigene Lernkompetenz zu fördern und Lernerfolg zu sichern durch:

- vorbereitende Unterstützung
- Unterstützung im Prozess
- auf fachlicher Ebene zur Sicherung des Lernfortschritts
- auf lernmethodischer Ebene zur Förderung der eigenen Lernkompetenz
- auf sozialer Ebene zur Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit in der Gruppe
- auf persönlicher Ebene bezogen auf individuelle Einflussfaktoren, die sich negativ auf das Lernen auswirken (Probleme in familiärer oder finanzieller Hinsicht, Zielkonflikte, ...)
- Reflexion der Lernergebnisse am (vorläufigen Prozessende)"

Zwischen diesen beiden Definitionen von Lernberatung liegen 28 Jahre, was zeigt, dass das Thema Lernberatung sich schon lange auf der erwachsenenpädagogischen Agenda befindet (vgl. Kemper & Klein 1998, S. 8), wenngleich die praktische Umsetzung und empirische Analyse noch in den Anfängen steckt (vgl. Beitrag von Schmidt-Lauff in diesem Band). Die erste Definition stammt aus dem Strukturplan Weiterbildung von 1975 (Schulenberg u. a., S. 62-63). Die zweite Definition stammt von einem Teilnehmer des in diesem Band dokumentierten Workshops.

Trotz der erstaunlich wirkenden Aktualität des ersten Zitats und der großen inhaltlichen Übereinstimmung mit der aktuellen Definition kann jedoch nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass mit neuen Lernberatungskonzepten wieder „alter Wein in neue Schläuche" gefüllt wird. Neue Akzentset-

zungen und veränderte Rahmenbedingungen haben zu einer Ausweitung des Verständnisses und einer Vielzahl unterschiedlicher Ansätze geführt. Im Folgenden wird an einigen markanten Charakteristika das „neue" Verständnis von Lernberatung skizziert.

Lernberatung ist kein Konzept mehr, das sich ausschließlich um (Lern-)Benachteiligte und von Arbeitslosigkeit Bedrohte richtet, sondern das sich an alle Menschen richtet, die im Rahmen der erhöhten Anforderungen ihr Lernen „professionalisieren" wollen. Da mit dem Einzug der Informationstechnologien und den damit verbundenen starken Veränderungen in fast allen Wirtschaftsbranchen Lernen jetzt und in Zukunft für einen Großteil der Arbeitenden aber auch für den wachsenden Anteil der nicht Arbeitenden unerlässlich wird, müssen sich große Teile der Bevölkerung mit einer gestiegenen Notwendigkeit an Weiterbildung auseinandersetzen. Dies betrifft auch lerngewohnte und formal höher gebildete Bevölkerungsschichten.

Mit der Ausweitung der Zielgruppe gerät auch der Begriff der „Beratung" in die Kritik, da er bei Außenstehenden oftmals negative Assoziationen weckt. Wer Beratung braucht „hat's nötig" oder wird als ein „defizitärer Lerner" gesehen. Ein bisschen klingt dies auch in der Definition von 1975 an, wenn als eine Aufgabe von Lernberatung gesehen wird: „spezifische Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten zu überwinden" (Schulenberg u. a. 1975, S. 63). Ein expliziter Kompetenzansatz ist jedenfalls nicht erkennbar. Auch heute wird Lernberatung als „pädagogisch-psychologische Hilfestellung zum Abbau oder der Bewältigung von Lernschwierigkeiten verstanden" (Scharnhorst 2002, S. 36). Dabei wird aber verstärkt betont, „dass es auch darum geht, bei den Lernenden vorhandene Stärken oder Ressourcen zu festigen und auszubauen" (ebd.).

Um Assoziationen zu vermeiden, die Beratung vornehmlich in den Kontext einer Unterstützung in Problemsituationen stellt (Eheberatung, Drogenberatung) wird von Lernprozessbegleitung gesprochen. Lernprozessbegleitung versteht sich dabei als kontinuierliche und nicht ziel-, sondern prozessorientierte Sichtweise der Beratung, die vor allem als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird. Lernprozessbegleitung richtet sich damit nicht nur an Schüler, Berufsschüler, Studenten und Teilnehmer formaler Weiterbildung, sondern

schließt auch die Menschen mit ein, die außerhalb organisierter Weiterbildung informell und selbst gesteuert lernen.

Als wesentliche Konsequenz aktueller Entwicklungstendenzen der beruflich-betrieblichen Bildung ergibt sich eine Veränderung der Betonung, die „Subjektorientierung vor Sachorientierung" setzt. Der Lernende wird in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, womit eine konsequente Umsetzung der schon länger postulierten Teilnehmerorientierung erreicht werden soll.

Dementsprechend erstaunt es nicht, dass viele Leitprinzipien von den unterschiedlichen Protagonisten der Lernberatung geteilt werden. Dies gilt auch über einzelne Disziplinen, Professionen oder Branchen hinweg. Solche Leitprinzipien sind Teilnehmer-, Biografie-, Reflexions-, Kompetenz-, Interessen- oder Partizipationsorientierung. Der Teufel steckt aber wie so oft im Detail und so zeigen sich erst in der Praxis unterschiedliche Ausprägungen von Lernberatung und die Prinzipien fließen in z. T. sehr unterschiedlichen Setting ein. Dass Lernberatung als Konzept trotzdem momentan in unterschiedlichen Bereichen und Branchen diskutiert wird, hängt mit den allgemeinen wirtschaftlichen und strukturellen Veränderungen zusammen. Dieser gesellschaftliche Trend bildet sich in der Lerndiskussion darin ab, dass zunehmend Eigenverantwortung und Selbststeuerung von Lernenden gefordert und erwartet wird. Lernberatung scheint hier ein unterstützendes Konzept zu sein, das diese Prozesse flankierend fördern will. Nicht unumstritten ist dabei die Frage, ob Lernberatung allein ein bilaterales Verhältnis Berater-Lernender meint oder ob Lernberatung auch Gruppen von Lernenden einbezieht und wenn ja, in welchem Maße (siehe Beitrag von Zisenis in diesem Band). Hier gibt es bislang differente Fokusse in Konzepten von Lernberatung. Diese Sichtweise erfordert aber nicht nur von den Bildungseinrichtungen und den darin Tätigen neue Kompetenzen, sondern bedarf auch eines veränderten Selbstverständnisses der Teilnehmer. Als Gestalter ihres eigenen Lernprozesses kommt ihnen eine aktive Rolle in der Weiterbildung zu.

Lernberatung versteht sich aber nicht als Gegenentwurf zur Lehrkultur, die als Folge des Zeitgeistes vom selbst gesteuerten Lernen unsichtbar zu werden scheint und aktuell kaum diskutiert wird (Heuer 2001, S. 8). Zwar verschieben sich die Aufgabenanteile des pädagogischen Personals von der Lehre zur Be-

ratung; Lehre oder z. B. ein gut strukturierter Wissensinput wird damit aber nicht überflüssig. Gerade als Impulse werden Wissensinputs sogar eher wichtiger, weil sie vielfältige Anregungen und Anstöße für zeitlich nachfolgende Lernprozesse bieten müssen.

Lernberatung soll auch die Fähigkeit Lernen zu lernen fördern. 1975 versteckte sich dies in den Termini „Technik geistiger Arbeit" sowie „Möglichkeiten des Lernens aufzeigen" (Schulenberg u. a. 1975, S. 63). In dem Workshop-Zitat wird dies mit „Lernkompetenz fördern" beschrieben. Es gibt starke Zweifel, ob diese Fähigkeit abstrakt und simuliert in Sonderkursen oder neuen Schulfächern gelernt werden kann (s. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 9; Weinert 2001) oder ob dies nicht eher prozessbegleitend anhand „normaler", fachlicher Inhalte geschehen muss.

Generell kann man festhalten, dass sich von Lernberatungskonzeptionen eine Förderung des Lernens versprochen wird, wobei das Lernen selbst, aber auch Ziele, Methoden und Wege reflexiv zugänglich gemacht werden sollen. Davon wird sich z. T. auch ein selbstbestimmteres und erfolgreicheres Lernen versprochen, wenngleich gerade in der betrieblichen Bildung ausgelotet werden muss, wie viel Freiraum für den einzelnen Lernenden unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen von Produktion/Dienstleistung und Wettbewerb geschaffen werden kann.

Zum Begriff der Lernberatung gibt es bislang kein universelles Begriffsverständnis, sondern vielmehr eine Sammlung von Facetten dieses Begriffes um einen Kern von Leitprinzipien herum. Wenngleich ein universelles Begriffsverständnis in einem so praxisorientierten Feld wie dem der Weiterbildung auch nicht zu erwarten ist, so besteht hier sicherlich noch begrifflicher Verständigungs- und Klärungsbedarf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lernberatung als ein holistisches Konzept verstanden wird, dass sich bewegt zwischen:

- Berufsberatung und Wahl der richtigen Lernmittel/-medien
- individueller Beratung zum Lernprozess und Organisationsberatung bei Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen

- punktueller Unterstützung zur Erreichung von Abschlüssen und langfristiger Begleitung auf Karrierepfaden
- Lernberatung von Personen mit Lernproblemen und Unterstützung von Erkenntnisprozessen (Coaching) bei Managern
- Fachlicher Beratung und Persönlichkeitsentwicklung
- Einzel- und Gruppenberatung

Lernberatung kann damit auch als eine „andragogische Gesamtkonzeption" aufgefasst werden. Dies macht aktuell ähnlich dem Lernkulturbegriff den Charme des Lernberatungsbegriffes für viele aus, da es einer eingeschränkten Sicht auf Lernprozesse entgegenwirkt und Lernen in seiner ganzen Komplexität anerkennt und mitgestaltet. Auf der anderen Seite erklärt es aber auch, warum Lernberatung dabei ist, zu so etwas wie einem neuen Omnibusbegriff zu werden, in dem viele Akteure und Konzepte einen Platz suchen. Die Unschärfe des Begriffes ist gut für dessen Verbreitung, kann gleichzeitig aber zu Verständigungsproblemen führen. Gegenwärtig müsste man von Lernberatungskonzepten sprechen, da ein singuläres Konzept eigentlich nicht existiert, sondern es eine Vielfalt von Konzepten gibt. Als wesentliche Charakteristika erweisen sich:

- Subjektorientierung: Lernberatung wird häufig mit selbst organisiertem Lernen in Verbindung gebracht. Lernberatung kann „Hilfe zur Selbsthilfe" sein. Lernberatung wird als eine Umsetzungsform von Teilnehmerorientierung begriffen.
- Lernökologie: Lernberatung bedarf einer Gestaltung bzw. eines Einbezugs der Rahmenbedingungen (Lebenswelt, Umfeld, päd. Setting, Organisationskultur einer Einrichtung, Hierarchien, etc.). Lernberatung versucht Lernen zu „ermöglichen".
- Reflexionsimpuls: Lernberatung kann die Reflexion des Lernprozesses und der Lernergebnisse fördern. Insbesondere der Lernprozess soll bewusst gemacht werden und ein zentraler Gegenstand der Lernberatung werden.

# Rahmenbedingungen von Lernberatung

## Motivation für Lernberatung

Die Frage, ob sich Lernberatung als Form der Unterstützung lebenslangen Lernens durchsetzen wird, entscheidet sich nicht nur daran, ob es didaktisch sinnvoll ist. Entscheidend ist auch, ob:

- die Nachfrage durch die Teilnehmer,
- die Umsetzbarkeit durch Bildungsdienstleister (Kosten, Strukturen) und
- der Effekt für die Unternehmen (Steigerung von Qualität und Wettbewerbsfähigkeit) gegeben ist.

Wie Untersuchungen zeigen (Weiß 2000, Staudt & Kley 2001), besitzt informelles und selbst gesteuertes Lernen im Arbeitsprozess innerhalb der betrieblichen Weiterbildung einen hohen Stellenwert. Circa 46 % des Stundenvolumens an Weiterbildung fällt auf diese Lernformen (Weiß 2000, S. 22). Über 45 % der Befragten rechnen darüber hinaus mit einer Zunahme dieser Lernformen (ebd. S. 44). Im Jahr 2000 gaben in einer Untersuchung 39 % der Befragten an, sich selbst etwas beigebracht zu haben (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 200). 80 % dieser Personen konnten dabei auch ihre persönlichen Lernziele erreichen. Angesichts dieser durchaus guten Quote könnte man meinen, dass es für diesen Personenkreis keiner Lernunterstützung bedarf. In der Untersuchung zeigte sich aber auch, dass etwa drei Viertel der Befragten auf externe Hilfe – hier wurden Freunde und Arbeitskollegen benannt – zurückgriffen. Darüber hinaus wurde das Fehlen professioneller Unterstützung als eine Hauptschwierigkeit selbst gesteuerten Lernens benannt (ebd.). Dies zeigt deutlich den Bedarf an Lernprozessbegleitung im Rahmen selbst gesteuerten Lernens und ist damit deutliches Indiz dafür, dass entsprechende Angebote auch auf Interesse stoßen werden.

Auch für die Unternehmen ergibt sich mit der Einführung von Lernberatung eine Reihe von Vorteilen. Insbesondere kleine Unternehmen haben das Problem, dass sie für ihren individuellen Weiterbildungsbedarf und ihre nur schwer entbehrlichen Mitarbeiter kaum adäquate Angebote finden. Die individuelle Unterstützung von Mitarbeitern beim selbst gesteuerten Lernen hingegen weist nicht die Nachteile herkömmlicher Weiterbildung auf, sondern

ermöglicht eine zielgerichtete und bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter.

Für die Bildungsdienstleister bedeutet die Einführung von Lernberatung die Möglichkeit auf die gestiegenen Anforderungen der Teilnehmer zu reagieren. Damit schaffen sie sich nicht nur einen kurzfristigen Wettbewerbsvorteil, sondern sind durch den engeren Kontakt zum Kunden auch in der Lage ihre Angebote langfristig besser am Markt auszurichten. Des Weiteren wird auch angeführt, dass sich mit dem Konzept der Lernberatung auch für die pädagogisch Tätigen die Möglichkeit ergibt, Idealvorstellungen von Bildung auszuleben und neue Herausforderungen wahrzunehmen (siehe Beitrag von Klein und Reutter in diesem Band).

Darüber hinaus bringt Lernberatung für alle etwas, da es dazu führt, dass Lernchancen überhaupt erst erkannt und wahrgenommen werden, unstrukturiertes Lernen Form und Richtung erhält und der Lerner größere Professionalität in der Bewältigung von (Lern-)Herausforderungen gewinnt.

Die Frage nach einer wirtschaftlichen Umsetzung kann an dieser Stelle noch nicht eindeutig beantwortet werden. Aus den bisherigen Erfahrungen kann jedoch geschlossen werden, dass Kosteneinsparungen durch diese Form der Lernunterstützung nicht wahrscheinlich sind. Ebenso sprechen die Erfahrungen aber auch dafür, dass bei einer entsprechenden Umstellung der Strukturen eine wirtschaftlich tragfähige Umsetzung von Lernprozessbegleitung möglich erscheint.

## Tendenzen zur Professionalisierung von Lernberatung

In den unterschiedlichen Lernberatungskonzepten, die in diesem Band vorgestellt werden, treten Lernberater mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlicher Verantwortung auf. Dementsprechend werden an sie auch unterschiedlich hohe Anforderungen der Professionalisierung gestellt.

Auf der einen Seite wird die Ansicht vertreten, dass Lernberatung von ihrem Inhalt her (Unterstützung des Lernenden durch eine Lehrkraft) schon immer Inhalt guter (Erwachsenen-)Pädagogik war. Dementsprechend wird auch empfohlen, dass Erwachsenenpädagogen noch mehr ihr beraterisches Profil schärfen und sich u. a. mehr Wissen über Diagnostik und Analyse aneignen.

Auf der anderen Seite gibt es auch den Ansatz, in der Lernberatung die Entwicklung einer eigenen Profession zu sehen, die auf pädagogischen und psychologischen Grundlagen basiert und ähnlich wie das Coaching zwar keinen Beruf im engeren Sinne darstellt, aber viele Merkmale einer Profession besitzt. Dazu gehört situative Handlungskompetenz auf einer fundierten wissenschaftlichen Basis, die als gesellschaftlich lizensierte und objektiv notwendige Dienstleistung Personen angeboten wird. Darüber hinaus wird zum Schutz der Klienten eine Selektivität des Zugangs und der Ausbildung, kontrollierte professionelle Sozialisation sowie kollegiale Beratung und Kontrolle erwartet. Tendenzen dazu sind durch entsprechende Ausbildungsangebote sowie einer zunehmende wissenschaftliche Fundierung der Kompetenzanforderungen gegeben (vgl. Büchele in diesem Band). Für die weitere Professionalisierung wird entscheidend sein, ob der Bedarf an Lernprozessbegleitung weiter steigt und sich entsprechende Konzepte und Angebote verbreiten.

Die Profession des Lernberaters besteht nicht nur in seinen fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Da die Lernberatung auch ein großes Maß an Einfühlungsvermögen voraussetzt, sind es vor allem soziale und personelle Eigenschaften, die die Qualität eines Lernberaters mitbestimmen. Darüber hinaus muss er nicht nur dem Teilnehmer sondern auch dem Unternehmen gegenüber ein Vertrauensverhältnis aufbauen können, da er in der Tätigkeit auch private und betriebswirtschaftlich bedeutende Informationen erhalten kann.

Es wird jedoch nicht zu vermeiden sein, dass der in erster Linie auf diese Tätigkeit hin ausgebildete Lernberater auch an seine Grenzen stößt. Personen mit psychosozialen oder psychopathologischen Problemlagen, die in diesem Kontext entdeckt werden, müssen gegebenenfalls an Psychologen oder andere spezialisierte Berater weitervermittelt werden.

Der Lernberater sollte mit der Beratung keine individuellen Interessen vertreten, dennoch kann wohl nicht davon ausgegangen werden, dass auch eigene berufsbiografische und institutionelle Interessen in der Beratung eine Rolle spielen.

### Lernberatung und Organisationsentwicklung

Bei der Umsetzung von Lernberatung ist es sehr wichtig, die organisatorischen Rahmenbedingungen zu beachten. Es zeigt sich, dass die Umsetzung von Lernberatung weit reichende Konsequenzen für Unternehmen und Weiterbildungsorganisationen zeigt (s. Beiträge zu Umsetzungen in diesem Band). Auch Teamstrukturen und das Verhältnis Lehrender/Lernender müssen neu geordnet, Freiräume für Beratung geschaffen, neue Methoden-/Materialpools eingerichtet oder Lerninhalte modularisiert angeboten werden. Dies erfordert in der Regel nicht nur von den Bildungsanbietern sondern auch von den Unternehmen eine Umstellung. Individuelle Kompetenzen sind damit zwar notwendige Voraussetzungen für die Transformation von Weiterbildung, müssen aber mit einem Strukturwandel der Einrichtungen einhergehen (vgl. Fischer 2003, S. 44). So wurde beispielsweise mit der Einführung der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung bei der Deutschen Telekom (siehe Beitrag Flügge & Vormbrock), in der die Lernprozessbegleitung eine zentrale Rolle spielt, ein umfangreicher Entwicklungsprozess angestoßen, der nicht nur die Teilnehmer und Bildungsabteilungen miteinbezieht, sondern auch die Vorgesetzten, die in diesem Kontext eine aktive Rolle in der Personalentwicklung spielen. Sie sind für die Gestaltung der Arbeits- und Lernkultur in ihren Bereichen verantwortlich, die für die Umsetzung von Lernberatung nach dem Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung eine wichtige Rolle spielt. (vgl. Beitrag von Rohs in diesem Band)

Lern- und Arbeitskultur umschreiben damit lernförderliche Rahmenbedingungen, zu denen neben den Lerngelegenheiten, womit abwechslungsreiche und herausfordernde Tätigkeiten gemeint sind, auch ausreichend Zeit zum Lernen sowie konkrete Lernunterstützung im Sinne von Lernressourcen und Ansprechpartner zählen (vgl. Beitrag von Herz in diesem Band).

## Ausblick

Krisensituationen, wie wir sie zurzeit in der Weiterbildung erleben, sind immer auch eine Chance zur Veränderung. Lernprozessbegleitung als umfassendes Konzept zur Lernunterstützung bietet in dieser Situation eine Möglichkeit zur Orientierung. Trotz oder gerade wegen der weit reichenden

Konsequenzen stellt Lernprozessbegleitung eine Möglichkeit dar, aus dieser Krise gestärkt hervorzugehen.

Der Erfolg von Lernprozessbegleitung hängt entscheidend davon ab, ob diese Chance erkannt und genutzt wird. Da sich mit der Einführung entsprechender Konzepte nicht nur die Teilnehmer, sondern auch die Bildungsdienstleister und Unternehmen auf ein neues Terrain begeben, wird es notwendig sein, auch sie in der Umsetzung und den damit verbundenen Veränderungsprozessen zu begleiten. Und was wäre da sinnvoller als eine Lernprozessbegleitung?

## Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001). Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen – Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.). Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.

Dehnbostel, P., Molzberger, G. & Overwien, B. (2003). Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Band 56. Berlin: BBJ-Verlag.

Fischer, E. (2003). Weiterbilden – Weiterlernen: Neues Lernen in der Weiterbildung. In Qualifikations-Entwicklungs-Management – QUEM (Hrsg.) Weiterlernen – neu gedacht: Erfahrungen und Erkenntnisse, Report, Heft 78, S. 41-57.

Heuer, U. (2001). Einleitung. In U. Heuer u. a. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung (S. 8-10.). Bielefeld.

Kemper, M. & Klein, R. (1998). Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Scharnhorst, U. (2002). Lernberatung – individuelle Unterstützung auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen. In Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.) Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP (S. 39-53). Zollikhofen.

Schulenberg, W. u. a. (1975). Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Staudt, E. & Kley, T. (2001). Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen, QUEM-report, 69, (S. 227-276).

Verwoert, J. (2003). Die ICH-Ressource: Zur Kultur der Selbst-Verwertung. München.

Weinert, F. E. (2001): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen – Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht (S. 43-48). Bonn.

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung: Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, Deutscher Instituts Verlag: Köln.

Sabine Schmidt-Lauff

# Beratung als Support zur Inanspruchnahme von Weiterbildung

Das Lernen Erwachsener bildet ein weites Feld mit steigender Bedeutung bei gleichzeitig geringer Regelungsdichte, hoher Intransparenz, Selektionsproblematik durch Ungleichgewichtung im Zugang und zunehmender Dynamik und Verunsicherung für den Einzelnen. Für das Jahr 2000 stellte das Berichtssystem Weiterbildung VIII eine Weiterbildungsteilnahme von insgesamt 43 % fest (vgl. BMBF 2003), damit ist „Weiterbildung fast unbemerkt von der Öffentlichkeit zum größten Bildungsbereich gewachsen" (vgl. Faulstich 2002, S. 8). Jeder Dritte (33 %), der an Weiterbildung teilnimmt, besucht mehr als eine Weiterbildungsmaßnahme pro Jahr (vgl. BMBF 2003, S. 20). Mit 29 % bildet die berufliche Weiterbildung den größten Bildungsbereich.

Im Gegensatz zu den in den letzten Jahren durch die Debatte um lebenslanges Lernen noch geschürten Proklamationen über die steigende Bedeutung von Erwachsenen- und Weiterbildung steht ihre Realität. Erstmalig seit Erfassung der Teilnahmedaten durch das Berichtssystem Weiterbildung (1974) nahmen im Jahr 2000 die Weiterbildungsaktivitäten ab. Der Rückgang wird vorrangig durch die allgemeine (5 %), kaum jedoch durch die Abnahme beruflicher Weiterbildungsbeteiligung (1 %), hervorgerufen. Dabei verringert sich in beiden Fällen das zeitliche Volumen, indem sich sowohl der Zeitaufwand pro Veranstaltung (Teilnehmertage im Jahr) als auch der Zeitaufwand pro Person (Teilnehmerstunden im Jahr) um jeweils etwa 15 % reduziert hat (vgl. BMBF 2003, S. 60). Somit kumulieren sich zwei Effekte: Weniger Personen nehmen an immer kürzer werdenden Bildungsmaßnahmen teil (vgl. BMBF 2003, S. 58 ff.). Daneben bestehen noch immer nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleiche Chancen auf Weiterbildung. Bildungsbenachteiligt sind Frauen, Ausländer, Ältere, Geringqualifizierte, flexibel Beschäftigte usw. (vgl. BMBF 2003).

Gleichzeitig wird durch Überlegungen zum lebenslangen Lernen aber das konzeptionelle Nachdenken über Lernformen und -arrangements, institutionelle Sicherung, didaktische Gestaltung, individuelle Inanspruchnahme und Professionalisierung des Personals angeregt. Die weit reichendste und tief greifendste Veränderung hat sich für die zeitliche Dimension von Lernen ergeben. Zum einen ist Lernen nicht mehr begrenzt auf spezifische Lebenszeiten (Kindheit und Jugend) oder Lebensphasen (beruflicher Auf- oder Wiedereinstieg; Anpassung oder Fortbildung). Zum anderen sind auch die Formen und Arrangements, in denen Lehren und Lernen stattfinden, temporär entzerrt. Das zeigt sich z. B. in der zunehmenden Betonung informellen bzw. nichtformellen Lernens[1] und scheinbar flexiblerer Verortungen, wie Lernen in der Arbeit (on-demand) oder auch im Bedeutungszuwachs neuer Medien und virtueller Lernszenarien (E-Learning, Blended Learning).

Diese chronologischen Ausweitungen, temporären Verschiebungen und gleichzeitigen Verkürzungen ziehen unterschiedlichste Konsequenzen für Lernberatung nach sich. Verfolgt man die historische Entwicklung von Lernberatung in Deutschland seit den 70er Jahren, so zeigt sich, dass jede Phase ihre eigenen Vorstellungen über Beratungsleistungen hervorgebracht hat. Allerdings nicht immer mit Rückwirkungen auf die Überarbeitung der bestehenden Konzepte oder tatsächlichen Neukonzeptionierungen (vgl. Schiersmann 2000). Handlungsleitende Fragestellung für die aktuelle Diskussion wird sein, wie neuere Beratungskonzepte unterschiedlichste Interessenkonstellationen in der Weiterbildung einbeziehen können. Dabei tritt Beratung derzeit in verschiedensten Varianten und Formen auf und reicht von der individuellen und organisationalen bis hin zur politischen Beratung. Keinesfalls kann sie mehr auf einzelne Zielrichtungen und Ansatzpunkte redu-

1 Wenn das BMBF seit der ersten Erfassung 1994 eine ständige Zunahme informeller Lernformen verzeichnet (von 52 % im Jahr 1994 auf 67 % im Jahr 2000; BMBF 2003, S. 189), durch die zusätzlich anscheinend besonders bildungsferne bzw. -benachteiligte Gruppen erreicht werden können, stellen die AutorInnen das Ergebnis in seiner absoluten Bedeutung jedoch in Frage: „Allerdings ist zu bezweifeln, ob sich tatsächlich die Lernaktivitäten in diesem Ausmaß verändert haben. Vermutlich hat sich vor allem das Antwortverhalten dem Zeitgeist angepasst“ (vgl. Gnahs zit. in Siebert 2001, S. 90).

ziert werden – was die Fassung ihrer Konzepte jedoch nicht unbedingt erleichtert.

Für Lernberatung wird die zunehmende Komplexität, in der sich Lernen von Erwachsenen bewegt, zu einer neuen Herausforderung werden. Schon heute wünscht sich über ein Drittel der Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren mehr Beratung über Weiterbildung (vgl. BMBF 2003, S. 74). Wo kann Lernberatung beim Individuum und in Organisationen ansetzen? Wie lässt sich der Brückenschlag zwischen institutionellem und individuellem, zwischen formellem und informellem Lernen finden und wo ist Beratung zeitlich anzusiedeln?

## Ebenen in der Weiterbildung

Das Lernen Erwachsener ist eingebettet in Ordnungsprinzipien, deren herausstechendstes Merkmal in Deutschland auf bildungspolitischer Ebene die geringen Regelungsansätze und das vorherrschende Subsidiaritätsprinzip sind. Das ist deshalb zu betonen, weil das Postulat des lebenslangen Lernens eine „Reformstrategie" beinhaltet, die sich auf das gesamte Bildungssystem bezieht: „Es geht um die grundlegende Umgestaltung der Lernwege als Möglichkeitsbedingungen von Bildung" (vgl. Faulstich 2003, S. 262). Ziel ist, Lernzeiten im Verhältnis zu anderen Tätigkeitsformen in die gesellschaftliche Zeitverwendung einzufügen und zu einem „Strukturprinzip der Organisation des Lernens in den Zeitstrukturen der Gesellschaft" zu machen (ebd. 2003, S. 261). Lernen braucht Zeit; unter Druck und Zeitnot werden Lernwiderstände provoziert oder übersehen. „Deshalb müssen für Lernansprüche Anteile gesellschaftlicher Zeitverwendung gesichert werden" (ebd. 2003, S. 262).

### Regelungsebenen

Aus juristischer Sicht lässt sich von einem „zusammenhängenden Recht der Weiterbildung" (vgl. Füssel 2002, S. 31) nicht sprechen. Zwar ist die Bedeutung der Weiterbildung durch das Bundesverfassungsgericht festgeschrieben (Bundesverfassungsgericht 1987, S. 333): „Unter den Bedingungen fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels wird lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und

gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit im Wechsel der Verhältnisse. Dem Einzelnen hilft die Weiterbildung, die Folgen des Wandels beruflich und sozial besser zu bewältigen. Wirtschaft und Gesellschaft erhält sie die erforderliche Flexibilität, sich auf veränderte Lagen einzustellen", allerdings fehlen konkrete – besonders zeitliche – Anspruchsregelungen.[1] Solche Regelungen könnten in einer sich unablässig dynamisierenden Welt, in der alle Tätigkeiten zunehmend verdichteter, gleichzeitiger und beschleunigter stattfinden (vgl. Geißler 1999), Ordnungsstruktur und Optionen bieten. Lernen stünde dann nicht in der Gefahr, zu einem zusätzlichen (außerdem noch lebenslangen!) ‚Zeit-Zwang' zu werden. Schon heute wird in durchweg allen Altersgruppen der 19- bis 64-Jährigen angegeben, dass „keine Zeit" für Weiterbildung vorhanden sei (vgl. BMBF 2003, S. 83). Für beinahe jede(n) Zweite(n) (43 %) ist die mangelnde Zeit letztlich ausschlaggebender Hinderungsgrund einer Nichtteilnahme an Weiterbildung.

Auf Bundesländerebene existieren mittlerweile in zwölf Bundesländern Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmer-Freistellungsgesetze, die einen konkreten jährlichen Anspruch auf bezahlte Freistellung zur Teilnahme an Weiterbildung beinhalten. Allerdings haben trotz dieser Anspruchsrechte in den letzten Jahren im Bundesdurchschnitt nur geschätzte 1,5 % daran teilgenommen (vgl. Wagner 1995). Daneben bietet das Sozialgesetzbuch III (SGB III) eine Anspruchsgrundlage für erwerbslose Leistungsempfänger, die eine Förderungsdauer von bis zu zwei Jahren vorsieht.

Die im Prinzip weit reichendsten und umfassendsten Ansprüche zur Teilnahme an Weiterbildung bestehen auf betrieblicher Ebene durch (Flächen-)Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen und individuelle Freistellungsregelungen (vgl. Heidemann 1999). Studien haben jedoch gezeigt (vgl. Faulstich & Schmidt-Lauff 2000; Schmidt-Lauff 2003a), dass trotz bestehender Regelungen und konkreter Anspruchsrechte ein Großteil der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ihren Anspruch nicht einfordern. Zunehmende Arbeitsdichte und Überlastung, Nichtwissen bzw. Intransparenz der Personalent-

1 Seit Juni 1999 gibt es eine Initiative der GEW, HBV, IG Metall, ver.di und Experten aus Wissenschaft, Praxis und Parteien für Regelungen zu einem bundesweiten Weiterbildungsgesetz, was jedoch bislang so nicht durchgesetzt werden konnte.

wicklungsinstrumente und Anspruchsmöglichkeiten, unterschiedlichste Ängste und die kritische Rolle der Führungskräfte werden am häufigsten als Hinderungsgründe benannt.

Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, dass Erwerbstätige zunehmend in ihrer Freizeit lernen. Insgesamt liegen in der beruflichen Weiterbildung bereits 50 % des Bildungsvolumens in der freien Zeit (vgl. BMBF 2003). So geben Erwerbstätige durchschnittlich 102 Stunden an, die sie für betrieblich-berufliche Weiterbildung aufgebracht haben, während Unternehmen nur von 34 Stunden sprechen, die aufgewendet werden (vgl. Husemann & Vonken 2003, S. 95). Es ist anzunehmen, dass umfangreiche private Zeitinvestitionen für Weiterbildung betrieblich genutzt werden. Lernen gerät in ein Spannungsverhältnis zwischen (scheinbar) zwingenden ökonomischen Forderungen, gesellschaftlichen Teilhabechancen und individueller Bringschuld wie auch Nutzen (vgl. Schmidt-Lauff 2003b). Es stellt sich die Frage, woraus die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Proklamationen, betrieblicher Bekenntnisse zu Human Ressourcen und der individuellen Bildungsbeteiligung resultiert. Wenn die Existenz gesetzlicher, tariflicher, betrieblicher oder individualrechtlicher Weiterbildungsregelungen keinen Rückschluss darauf zulässt, wie mit bestehenden Vereinbarungen tatsächlich verfahren wird, ist dies ein wichtiges Aktionsfeld zur Intervention.

## Individuelle Ebene

Ungleichheiten werden durch Bildung verschärft – sie werden „in der Schule begründet und durch Weiterbildung bestätigt und verfestigt" (vgl. Faulstich 2003, S. 21). Es sind vor allem die jüngeren Altersgruppen (bis 49 Jahre), Männer häufiger als Frauen, Höherqualifizierte und gehobene Berufsstatusgruppen, die an Weiterbildung teilnehmen (vgl. BMBF 2003). Dass sich soziale Selektivität „im Maßstab erfolgreicher Leistung beim Erwerb von gesellschaftlich als relevant angesehenem Wissen" (ebd. 2003, S. 21) legitimiert, bildet eine Grundproblematik, mit der Lernberatung umzugehen hat. Durch Flexibilisierungs-, Individualisierungs- und Deregulierungstendenzen noch verschärft, bestehen Beratungsdefizite besonders für bildungsbenachteiligte Gruppen (Frauen, Ausländer, Ältere, Geringqualifizierte, flexibel Beschäftigte u. a.). Dabei stellt Bildung nicht nur mehr und mehr ein

Eintrittsbillet in den Arbeitsmarkt dar (vgl. Bosch 2001), sondern wirkt weiter: als Selektionskriterium für Bleibe- und Aufstiegschancen in der Erwerbstätigkeit. Bildungsansprüche sind ein wichtiger Aspekt der Biografisierung: „Mit der Durchsetzung von verfügbaren Lernzeiten ist die Chance auf eine erweiterte Gestaltung als Souveränität über die eigene Lebenszeit verbunden" (vgl. Faulstich 2001, S. 47).

Da Lernberatung vor allem auf der individuellen Ebene ansetzt und in seiner Mischtypologie als informative, situative und biografische Beratung wirkt (vgl. Gieseke/Opelt/Ried 1995), ist sie als Netzwerkerin und Mittlerin gefragt. Sie kann die unterschiedlichen Interessenkonstellationen, in denen berufliches und persönliches Lernen im Zusammenhang mit der Arbeitswelt stehen, ausloten helfen. Als Konsequenz sind steigende Anforderungen an Lernberatung mit einer fortschreitenden Ausweitung ihres Aktionsfeldes zu erwarten. Außerdem ist für ein Beratungsgeschehen in zeitflexibleren und ausgedehnteren Lernkulturen auch mit einer Ausdehnung von Lage und Dauer der Beratung zu rechnen. Dadurch könnten ihre Aufgabenbereiche und Funktionen besser verknüpft werden. Gerade mit dem Blick auf sich zunehmend flexibilisierende Lebens- und Arbeitsverhältnisse (Patchworkbiographien), ist ein umfassendes, intermediäres Verständnis von Beratung anzustreben. So wie im lebenslangen Lernen Bildung nicht als zeitlich begrenzte Handlung begriffen werden kann, verliert auch unikale Beratung im komplexen Bildungssystem an Bedeutung. Umfassendere und auf Kontinuität angelegte Strategien und Konzepte werden zunehmend wichtiger werden.

## Zwischen Lernberatung, Beratung von Lernen und Beratung für Lernen

Die begriffliche Differenzierung ‚Lernberatung', ‚Beratung von Lernen' und ‚Beratung für Lernen' weist auf die unterschiedlichen Perspektiven und Ansatzpunkte von Beratung hin. Beratung steht im pädagogischen Diskurs heute für vieles: Lagen die Anfänge noch bei spezifischen Zielgruppen (Bildungsferne), bedeutete Beratung später allgemeine Unterstützung und Intervention in Lernprozessen, so meint Beratung heute auch die Hilfe zur Veränderung ganzer Organisationsprozesse von Institutionen und struktur-

politischer Bildungsentwicklung und -förderung. In historischer Perspektive zeigt sich zunächst die Entwicklung von Weiterbildungsberatung resp. Lernberatung durch das Entstehen von Beratungsstellen. Die Praxis solcher Beratungsstellen ist zunächst durch drei Aufgabenschwerpunkte gekennzeichnet:

- individuelle Personenberatung,
- Institutionenberatung vor allem von Weiterbildungsträgern und
- koordinierte Bildungswerbung für eine bestimmte Region.

Institutionalisierung von Beratung erscheint als notwendige und sinnvolle „kommunale, also trägerübergreifende Aufgabe in der pluralen Realität von Weiterbildung" (vgl. Mader 1999, S. 319; Kejcz 1988).

Daneben entsteht eine zweite Richtung, die der ‚Beratung von Lernen' oder Beratung im Lernprozess. Sie beruht nicht auf gesellschaftlichen Funktionszuweisungen oder Bedürfnissen, sondern resultiert aus dem Blick auf die tägliche Arbeit in der Weiterbildung bzw. der Tätigkeit in der Bildungs- und Lernsituation selbst. In der Praxis von Weiterbildung kommen Beratungsvorgänge immer zusammen – und möglicherweise auch konkurrierend – mit anderen Tätigkeiten vor. Damit ist „Beraten als zwar unterscheidbare, aber nicht trennbare Dimension bzw. Funktion des lehrenden und planenden Handelns in der Weiterbildung zu entwickeln und zu etablieren" (vgl. Mader 1999, S. 320).

Als drittes ließe sich schließlich noch das neue Feld der ‚Politikberatung' nennen, das durch Experten und Wissenschaftler der Disziplin Erwachsenenbildung ausgefüllt wird. Sie werden im Sinne der Zwischenschaltung in Zeiten größerer Strukturänderungen von der Politik angefragt, um durch bildungspolitische Analysen und Prognosen Empfehlungen zu geben. Als Beratungsleistungen werden Gutachten und Programme auf Bundes- und Länderebene entwickelt und der Strukturpolitik für den Weiterbildungsbereich zur Verfügung gestellt. Problematischerweise befindet sich die Politikberatung zur Förderung und Entwicklung der Erwachsenenbildung in einer meist „paradoxen Konstellation von Expansionsdrang und Kürzungsinteressen", was dazu führt, dass sie dann vor allem „Entlastungseffekten gegenüber Handlungsdesideraten" dient (vgl. Faulstich & Vespermann 2002, S. 11).

‚Beratung von Lernen' hat in einer zweiten Trendwelle erheblichen Anschub durch die Akzentverlagerung von der Vermittlungs- zur Ermöglichungsdidaktik erhalten (vgl. Arnold & Siebert 1997). Hier „sind Lernbeobachtungen und Lernhilfen integrierte, ‚mitlaufende' Aktivitäten einer professionellen Lehre. Lehrende richten ihre Aufmerksamkeit dann nicht nur auf das ‚Was', also das Inhaltliche, sondern auch auf das ‚Wie', also die Aneignungsformen der Lernenden. Lernberatung wird hier also nicht als besondere pädagogische Tätigkeit ausgegrenzt, sondern als Bestandteil aller Lehr-/Lernprozesse verstanden" (vgl. Siebert 2000, S. 93). Teilweise lassen sich diese Fähigkeiten innerhalb (selbst-)reflexiver Metakompetenzen im traditionellen erwachsenenpädagogischen Professionskanon finden. Genauso, wie bislang unter evaluatorischen Aspekten benannte Funktionen jetzt in der Beratung, die „eine Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation" ermöglicht, aufgehen (vgl. Dietrich 2000, S. 107). Überspitzt formuliert könnte man sagen, dass in Zeiten des Konstruktivismus und selbst gesteuerten Lernens heute beinahe alles an einem pädagogischen Prozess Beratungsleistung ist. Das Problem einer solchen Perspektivausweitung liegt vor allem in der Diffussionstendenz unterschiedlichster pädagogischer Handlungsfelder und Kompetenzbereiche. Es ist beinahe so, dass man den Eindruck gewinnen könnte, „Lehren spiele eigentlich gar keine Rolle mehr, es gehe nur noch um das Beraten und Ermöglichen" (ebd. 2000, S. 100).

## Aufgabenbereiche

Es lassen sich für den derzeitigen Einsatz von Beratung sieben Aufgaben- bzw. Anwendungsbereiche herausarbeiten (vgl. dazu auch Mader 1999; Gieseke 2000; Schiersmann 2000):

- Beratung als Bildungsberatung, die den Entscheidungs- und Findungsprozess des Einzelnen unterstützt, indem Motive, Wünsche, Lebensrealitäten und Bildungsbiographien aufeinander abzustimmen sind.
- Beratung als psychosoziale Beratung in sozialpädagogischen Kontexten.
- Lernberatung bei Lernhemmungen, -schwierigkeiten oder -problemen innerhalb einer Bildungssituation.

- Beratung für und in Unternehmen und Organisationen, die zumeist im Zusammenhang mit Neu- oder Umstrukturierungsprozessen stattfinden und vor allem dem Ziel ökonomischer Effizienz folgen.
- Beratung im didaktisierten Sinne erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernprozesse. Meist gekoppelt an die Proklamation neuer Lernkulturen zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens.
- Beratung im Anschluss an Lernprozesse (vor allem auch bei informellem Lernen) zur Erfassung, Bewertung, Einordnung und Akkreditierung erworbener Kompetenzen (s. Bildungs- oder Kompetenzpass).
- Beratung als Politikberatung zur Entwicklung und Förderung der Strukturpolitik von Erwachsenenbildung (vorrangig auf regulativer [gesetzgebender] institutioneller und finanzieller Ebene).

Die beschriebenen Aufgabenbereiche stehen in der Beratungsrealität nicht getrennt nebeneinander, sondern sind in vielfältigster Weise miteinander verbunden. Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich Beratung als wichtiger Aspekt von „Lerninfrastrukturen" (vgl. Brödel 2003) noch weiter vernetzen wird.

## Diffusionstendenzen

Der Begriff der Beratung verliert im Zusammenhang mit der Diskussion um neue Lernkulturen (vgl. Heuer/Botzat/Meisel 2001) „seine Eindeutigkeit" (vgl. Gieseke 2000, S. 14). Er wird als Teil von Lernen generalisiert, was zum einen „auf eine begriffliche Enge in den Erziehungswissenschaften" deuten mag (ebd. 2000, S. 14). Zum anderen spielt die allgemeine Tendenz, sich in den Erziehungswissenschaften mehr und mehr vom klassischen Begriff der Bildung, und damit auch bisherigen Verständnis von Lernen, zu entfernen, eine Rolle. In Distanz zu humanistischen Ansprüchen wie Emanzipation, Entwicklung des Selbst in Auseinandersetzung mit dem Anderen und der Umwelt wird stattdessen ein „radikalisierender Individualismus" forciert (vgl. Faulstich 2002, S. 22). Diffusionen entstehen durch die Betonung des Einzelnen innerhalb des (Bildungs- bzw. Lern-) Prozesses.

Beispiel dafür ist vielfach die Realität betrieblicher Personalentwicklung, die Beschäftigte im Zuge von ‚employability' zu ihren eigenen „Arbeitskraftunternehmern" (vgl. Pongratz & Voß 2003) und Führungskräfte zu Weiterbildungsentscheidern ihrer Mitarbeiter macht (vgl. Schmidt-Lauff 2003a, S. 217

ff.). Führungsleistungen werden mit Beratungsleistungen verknüpft und bestehen darin, vorhandene Kompetenzen zu beurteilen, nötige Qualifikationen zu erarbeiten, zukünftige Bedarfseinschätzungen zu treffen, Potenziale zu eruieren und all dies in Beratungs- bzw. Mitarbeitergesprächen angemessen zu kommunizieren. „However, people must be supported and guided while undertaking their work tasks to ensure that these become opportunities for learning" (vgl. Nyhan u. a. 2003). Betriebe haben die Notwendigkeit von Beratungen längst erkannt; an der professionellen Umsetzung, ihrer Explizierung in organisationalen Entwicklungsprozessen und den entsprechenden Konzepten mangelt es jedoch noch.

## Schnittstellen- und Vernetzungsfunktion oder bloße Performanzeffizienz?

Das „Zwischen" (Mader 1999, S. 318), die „Passung" (vgl. Kejcz 1988, S. 172) oder auch „Gelenkstellenfunktion" (vgl. Bauer 1991, S. 382) von Lernberatung bestand in der Vergangenheit vorrangig zwischen Anbieter- und Nachfragerseite, zwischen Angebot und Bedarf. Zukünftige Anforderungen an Beratung werden verstärkt sowohl diagnostische (rückblickend reflektierend) als auch prognostische (vorausschauend interpretativ) Anteile besitzen. Lernen wird im Zusammenhang sozialgesellschaftlicher, ökonomischer und persönlich individueller Veränderungen auf die jeweilige gegenwärtige Situation des ‚Jetzt' zu reflektieren sein; genauso wie es darum gehen wird, Chancen und Grenzen für zukünftige Situationen abzuwägen. In diesem Spannungsfeld zu vermitteln und sich zu bewegen, heißt beraten: „In einer Zeit und einer Gesellschaft, in der es immer weniger möglich ist, einen Rat im Sinne einer Zielorientierung mit entsprechender Handlungsaufforderung zu geben, gewinnt die Beratung im Sinne eines Entscheidungsfindungsprozesses zunehmend an Bedeutung" (vgl. Mader 1999, S. 318).

Betrachtet man die individuelle Ebene, Wünsche und Präferenzen Lernender, so birgt die zunehmende Deregulierung, Individualisierung und Komplexität von Bildungszusammenhängen eine Uneinschätzbarkeit über Bedeutung und Rolle von Lernen[1]; schließlich wird ‚das ganze Leben zum Lernen'. Hintergrund ist die Suche nach Orientierung, Einordnung und Bewertung von Lernen für die eigene Biografie. Dabei verändern Lebensalter und Lebens-

situationen die emotional erlebte Qualität von Lernen (Spaß, Selbstverwirklichung, Zwang u. a.); Kennzeichen einer horizontalen Temporalität (Lebensverlauf). Gleichzeitig steht Lernen im individuellen Kontext immer in Konkurrenz zu anderen Zeitverwendungsformen (Arbeit, Familie, Freizeit, Muße etc.), woraus sich eine vertikale Temporalität (Zeiteinheiten) ergibt. Zeit wird zum Aushandlungs- und Gestaltungsfaktor für die Realisierung von Lernprozessen in unterschiedlichen Lebenssituationen und -phasen (vgl. Schmidt-Lauff 2003b). Beratung kann in diesen komplexen Prozessen in vielfältigen Varianten und auf verschiedenen Ebenen tätig werden. Sie ist in einem erweiterten Sinne zu verstehen und verbindet Lernberatung und Bildungsberatung zu einer Art „Lernwegeberatung", wobei „die Verknüpfung des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Lernorten sowie die Vernetzung verschiedener Lernformen zunehmend Bedeutung erlangen" (vgl. Brödel 2003, S. 5 f.). Lernberatung ist zunächst explizit und implizit temporäre Begleiterin komplexer Bildungsprozesse.

Die Zunahme von Beratungsbedarf und -nachfrage in Lebens- und Arbeitswelten und die Ausweitung bereits wahrgenommener Beratungsbereiche, die nicht immer explizit als solche erkannt und benannt werden (siehe das Beispiel der Personalentwicklung), hat ihre Ursachen in der Komplexität und Beschleunigung mit der der Wandel in unserer heutigen Welt einhergeht. Sowohl Gieseke (2000) als auch Engel (1998) sehen Zusammenhänge zwischen den Beschleunigungsprozessen und einem neuen Typus von Wissen: „Das Wissen dient nicht mehr einer Idee oder gar der Emanzipation, sondern allein der schnellen Umsetzung in Handeln" (vgl. Gieseke 2000, S. 12). Das Tempo des Wandels, die Vielfalt der Veränderungen, die Verkürzung der Phasen von Stabilität, das Auflösen von Traditionen usw. generieren einen neuen Wissenstypus. Dabei erzeugt der große Anteil an Strukturierungsoptionen für die Gestaltung zukünftiger Gegebenheiten ein verständliches Bedürfnis nach Orientierung. Vorsicht ist dort geboten, wo eine verwertungs-, produktbezogene und betriebswirtschaftliche Logik dominiert, „die nur die Oberfläche, das schnelle Erkennen betrifft, ohne nach Ursachen und Begründungen zu fra-

1 Vgl. zur Problematik der Abgrenzung eines Lernprozesses von anderen Prozessen die Einteilung in vier Dimensionen: Inhaltlichkeit, Funktionalität, Didaktik und Zeitlichkeit nach Husemann/Vonken (2003).

gen“ (ebd. 2000, S. 12). Beratung verkommt dann zur Performanzeffizienz (vgl. Engel 1998), die dieser schnellen, flexiblen Oberflächenstruktur scheinbar stärker zu entsprechen scheint als das konkrete Lernen auf Dauer. Die Berater sind dabei „die neuen Informationsschnittstellen, sie bündeln notwendige Informationen, um schnellstmögliche Beschleunigung und größte Zielgenauigkeit in der Umsetzung zu erreichen“ (vgl. Gieseke 2000, S. 12). Das Sich-Einlassen auf solche Beschleunigungsprozesse bringt die Gefahr mit sich, dass Beratung eine „merkantile Ausrichtung“ erhält (ebd. 2000, S. 12), was allerdings der zunehmenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche entsprechen würde.

Konträr dazu erscheint Lernen als ein entschleunigender Prozess, der von Zeitverbrauch gekennzeichnet ist (vgl. Dolch 1964). Entsprechend ließe sich auch Beratung als ‚zeitaufwändige‘, durch Interaktion und „kommunikative Begleitung mit dem Interesse an reflexiven Gesprächen zur individuellen Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsfindung“ verstehen (vgl. Gieseke 2000, S. 12). Beratung kann mit Widerständen zu tun haben, die sich erst im Prozess zeigen – der Dialog darüber ‚kostet‘ Zeit. Also bleibt Lernberatung nicht bloße temporäre Begleiterin von Bildung, sondern wird selbst Teil der Zeitlichkeit von Lern- und Bildungsprozessen.

## Schlussfolgerungen

Im Rückblick lässt sich erkennen, dass ‚Beratung von Lernen‘ und ‚Lernberatung‘‘ seit vielen Jahren eine feste Position innerhalb erwachsenenpädagogischer Praxis und Wissenschaft besitzen. Allerdings hat dies längst nicht zu einer befriedigenden wissenschaftstheoretischen und empirischen Bearbeitung des Feldes geführt. Im Gegenteil, nach dem Boom der 70er Jahre, in dem durch die allgemeine Bildungsreformdebatte und die sich ausweitende Bedeutung der Weiterbildung vor allem die Integration bildungsferner Bürgerschichten durch Beratung angestrebt war, verebbte die Diskussion über die Thematik für längere Zeit. Zwar waren durch vielfältige Modellprojekte Beratungsstellen entstanden, die (wie aus der Professionalisierungsdebatte bekannt) einen wichtigen Schritt in Richtung Etablierung durch Institutionalisierung leistete. Aber in den 80er Jahren stagnierten zunächst die Bemühungen, und es wurden nur wenige Neukonzeptionen zur Weiterbildungs-

beratung durch Qualifizierungsberatung von Klein- und Mittelbetrieben entwikkelt (vgl. Schiersmann 2000). Erst in den 90ern, ausgelöst durch die Wende und Neugestaltung der Weiterbildungslandschaft vor allem in den neuen Bundesländern, kam es in einer „zweiten Welle" (ebd. 2000, S. 19) zur Neugründung und Erweiterung von Weiterbildungsberatungsstellen.

Vorhandene Ansätze und Konzepte stehen allerdings schon bzw. noch immer relativ beziehungslos nebeneinander und es mangelt an ausführlichen theoretischen und empirischen Untersuchungen zu Prozess-, Interaktionsverläufen und Wirkungsrichtungen unterschiedlicher Beratungstypen.

Nicht eindeutige und komplexe Funktionszuweisungen und die Vereinzelung erwachsenenpädagogischer Ansätze wirken sich dabei umso prekärer aus, als Weiterbildungsberatungsstellen im Zuge neuer arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitischer Veränderungen teilweise in Job- bzw. Kompetenz-Center und Personal-Service-Agenturen (PSA) überführt werden, deren Ausrichtung auf die Vermittlung in den Arbeitsmarkt und weniger in der individuellen Weiterentwicklung bzw. -bildung bestehen. Allerdings lässt das neue Interesse an Beratung und ihren Konzepten, und die zunehmende Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit in flexibler und komplexer werdenden Lernzusammenhängen, auf eine verstärkte Profilbildung hoffen. Möglicherweise ist der Startschuss für weitergehende und übergreifende Forschungszugänge gegeben, die intervenierende Prozesse und ihre Wirkungen im Sinne erwachsenenpädagogischer Empirie und Wissenschaft betrachten.

Wenig hilfreich erscheint es, weiterhin zwischen personen-, organisations- oder institutionenbezogener Beratung zu trennen, sondern einem erweiterten Verständnis von Beratung „als Prozess, als Interaktion, als Selbstfindung, als Intervention" auf allen Ebenen zu folgen (vgl. Gieseke 2000, S. 11). Ziel ist es, eine intermediäre Position von Beratung zu entwickeln und zu etablieren. Wo lassen sich die Aufgabenbereiche und Ansätze synergetisch miteinander verbinden und im Sinne eines erweiterten Beratungsverständnisses und -typus integrieren? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist umso wichtiger, je komplexer und diffuser sich das Weiterbildungssystem als solches darstellt. Aufgabe von Beratung wird es sein, explizite wie auch implizite Wirkungsrichtungen von Lernen und die Flexibilisierung wie auch Individualisierung von

Lernwelten aufzugreifen, weil Beratung ein „Denken in Übergängen" zu unterstützen vermag (vgl. Siebert 2000, S. 97).

## Literatur

Arnold, R./Siebert, H. (1997). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bauer, G. (1991). Weiterbildungsberatung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24, S. 375-384.

BMBF (2003). Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn.

Bosch, G. (2001). Der Zusammenhang zwischen Arbeitszeit und Qualifikation. In R. Dobischat/H. Seifert (Hrsg.), Lernzeiten neu organisieren, S. 129-152. Berlin: Sigma.

Brödel, R. (2003). Intermediärenarbeit als Lerninfrastrukturleistung. QUEM-Bulletin, 3, S. 1-7.

Bundesverfassungsgericht, Beschluß vom 15. Dezember 1987 zu den Bildungsurlaubsgesetzen in Hessen und Nordrhein-Westfalen, 1BvR 563, 582/85, 974/86 und 1 BvL 3/86. In: Entschließungen des Bundesverfassungsgerichts Bd. 77: 308-340.

Dietrich, St. (2000). Beratung im Kontext selbst gesteuerten Lernens. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 46, S. 100-113.

Dolch, J. (1964). Die Erziehung und die Zeit. Zeitschrift für Pädagogik, 10(4), S. 361-372.

Engel, F. (1998). Beratung zwischen Performanz und Bildung. PÄD Forum, 5, S. 425-430.

Faulstich, P. (2001). Zeitstrukturen in der Weiterbildung. In R. Dobischat & H. Seifert (Hrsg.), Lernzeiten neu organisieren, S. 33-60. Berlin: Sigma.

Faulstich, P. (2002). Zeit zum Lernen sichern – Lernmöglichkeiten eröffnen. In P. Faulstich (Hrsg.), Lernzeiten, S. 7-17. Hamburg: VSA.

Faulstich, P. (2003). Weiterbildung. München, Wien: R. Oldenbourg.

Faulstich, P. & Schmidt-Lauff, S. (2000). Lernzeitstrategien betrieblicher Bildung. BWP, 4, S. 18-22.

Faulstich, P. & Vespermann, P. (Hrsg.) (2002). Weiterbildung in den Bundesländern: Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. (Hrsg.) Max-Traeger-Stiftung der GEW. – Weinheim, München: Juventa.

Füssel, H.-P. (2002). Recht der Weiterbildung – Recht auf Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), Lernzeiten, S. 31-46. Hamburg: VSA.

Geißler, K.A. (1999). Vom Tempo der Welt. Basel, Wien: Herder.

Gieseke, W., Opelt, K. & Ried, S. (1995). Weiterbildungsberatung II. Studienbrief Erwachsenenbildung des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung. Kaiserlautern.

Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 46, S. 10-17.

Heidemann, W. (1999). Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf: Der Setzkasten.

Heuer, U., Botzat, T. & Meisel, K. (2001). Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Husemann, R. & Vonken, M. (2003). Zeitmuster von Lernzeiten. In R. Dobischat, H. Seifert & E. Ahlene (Hrsg.), Integration von Arbeit und Lernen, S. 83-130. Berlin: Sigma.

Kejcz, Y. (1988). Weiterbildungsberatung. Bonn.

Mader, W. (1999). Weiterbildung und Beratung. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 318-326. Opladen: Leske + Budrich.

Nyhan, B. u. a. (2003). Facing up to the learning organisation challenge. Cedefop Reference series. Belgium: CEDEFOP.

Pongratz, H.J. & Voß G.G. (2003). Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Sigma.

Schiersmann, Chr. (2000). Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 46, S. 18-32.

Schmidt-Lauff, S. (2003a). Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. In R. Dobischat, H. Seifert & E. Ahlene (Hrsg.), Integration von Arbeit und Lernen, S. 205-232. Berlin: Sigma.

Schmidt-Lauff, S. (2003b). (Lern)Zeitforschung in der Weiterbildung. In Grundlagen der Weiterbildung, 6/2003, S. 297-302

Schmidt-Lauff, S. & Faulstich, P. (2001). Weiterbildung durch das Arbeitszeitverkürzungs-Programm [Themenheft]. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, (2001)III.

Siebert, H. (2000). Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. In Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 46, S. 93-99.

Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand.

Wagner, A. (1995). Teilnahme an Bildungsurlaub. Düsseldorf.

# LERNBERATER

Anja Wenzig

# Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung

## Begriffsverständnis von „Lernberatung“

Bevor hier näher auf die Rolle des „Lernberaters“[1] und auf Zugänge zu dieser Rolle eingegangen wird, soll zunächst erläutert werden, welches Lernberatungsverständnis und welcher Erfahrungshintergrund diesen Ausführungen zu Grunde liegt: Ich beziehe mich im Wesentlichen auf die Lernberatungs*konzeption* von Kemper und Klein (Kemper & Klein 1998) und die darauf bezogene Umsetzung und Ausgestaltung von Lernberatungs*konzepten* in einem Projektverbund, der sich zwei Jahre lang im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung der Entwicklung, Erprobung und Implementierung von „Beratungskonzepten für selbstorganisiertes Lernen“ gewidmet hat.[2] Darüber hinaus stütze ich mich auf eigene Praxiserfahrungen als Lernberaterin u. a. im breiten empirischen Feld des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund und auf dort vorliegende Arbeiten zum Lernberaterverständnis (vgl. Klein 1998 a und b; Kemper 1998). In diesem Verständnis steht „Lernberatung“ für eine andragogische Konzeption zur Förderung und Forderung selbst organisierten Lernens in Kontexten der organisierten beruflichen Weiterbildung. Lernberatung ist damit vor allem Ausdruck einer professionell pädagogischen *Grundhaltung*, die sich an bestimmten handlungsleitenden Prinzipien festmachen lässt. Diese Prinzipien (s. u.) finden ihre Umsetzung in Kern-(Gestaltungs-)elementen, wodurch Lernberatung zu-

1 Zur Vereinfachung und besseren Lesbarkeit verwende ich ausschließlich männliche Wortendungen. Gemeint sind damit weibliche und männliche Personen.

2 Der Projektverbund „Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen in einer neuen Lernkultur – ProLern“ ist Teil des Themenfeldes „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im von der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. getragenen BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Nähere Informationen dazu unter www.abwf.de.

gleich auch ein Gestaltungs*modell* darstellt, das orientierende Funktion für eine kontextspezifische Modifikation, Konkretisierung und Umsetzung hat.

Dabei soll nicht das Missverständnis entstehen, es handele sich um einen ‚Verfahrens- und Methodenbaukasten mit Gebrauchsanleitung'. Der Begriff „Modell" verweist darauf, dass es sich hier nicht um etwas fertig Entwickeltes handelt, das genau so jederzeit auf beliebige Kontexte übertragen und dort übernommen werden kann. Vielmehr sind hier das professionelle Selbstverständnis und die pädagogische Haltung, mit der Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung so gestaltet werden, dass selbstorganisiertes Lernen durch Strukturierungshilfen einen Rahmen bekommt, ausschlaggebend und müssen in einem Lernprozess der „Lehrenden" für jede Weiterbildungsorganisation, jedes Team, jede Zielgruppe, jede Maßnahmeform etc. (neu) entwickelt werden. Diese Haltung bestimmt auch die Entwicklung und den Einsatz von geeigneten Methoden, Instrumenten und Verfahren, in denen die das Handeln leitenden Prinzipien ihren Ausdruck finden und die möglichst förderlich für individuelles, selbst organisiertes Lernen im sozialen Kontext der Lerngruppe sein sollten. Gestaltungselemente dienen also in diesem Verständnis der *Ermöglichung* (Arnold 1996) der jeweiligen Lernprozesse und der praktischen *Umsetzung* der jeglichem Handeln mit und für die Lernenden zu Grunde liegenden Prinzipien. Damit ist gleichzeitig angedeutet, dass Lernberatung allem Handeln in Bezug auf den Lernprozess einzelnen und der Gruppe innewohnt, also sowohl die Gestaltung fachlicher Lernprozesse bestimmt als auch über die Betonung des *selbst organisierten* Lernens *in der Gruppe* die Entwicklung von Selbstorganisations- und Selbststeuerungskompetenzen, sowie sozialer, kommunikativer und methodischer Kompetenzen zum Ziel hat. Da in diesem Verständnis von Lernberatung der Lern*prozess* im Mittelpunkt steht, haben sich die Umsetzenden begrifflich auf „Lernberatung als Lernprozessbegleitung" verständigt.

## Leitprinzipien von Lernberatung

Wenn hier von Leitprinzipien die Rede ist, hat dies wiederum Konzeptcharakter. Es handelt sich dabei um solche Herangehensweisen, die sich in der Umsetzung von Lernberatung in unterschiedlicher Gewichtung und mit jeweils anderen Schwerpunkten als förderlich für umfassende Lernprozesse erwiesen

haben. Welche Prinzipien für einzelne Kontexte wie stark von Bedeutung sind, hängt von den jeweils handelnden Personen, den Bedarfen der Teilnehmenden, den Rahmenbedingungen und Vorgaben der jeweiligen Maßnahmen sowie von organisationalen Gegebenheiten und ähnlichen Einflussfaktoren ab. Es lässt sich also für einige Grundbestandteile von pädagogischer Haltung ein Konsens finden, der allerdings auf Grund der individuellen, kontext- und personenspezifischen Ausprägungen weder abschließend zu definierende Expertise sein kann noch Ausdruck von Beliebigkeit ist.

- Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung / Ermöglichung von Eigenverantwortung: Um das Ziel der weitgehenden Selbstorganisation und Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Teilnehmer zu ermöglichen und zu erreichen, ist es nötig, dass diese (Mit-)Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (können). Dafür muss erkennbar und erlebbar sein, dass es Bereiche gibt, in denen *gemeinsame* Gestaltung möglich ist. Das heißt, die Lehrenden müssen als Lernberater im originären Tietgens´schen Verständnis einen Teil ihrer Verantwortung an die Teilnehmer abgeben, womit sie ihnen diese gleichzeitig auch zutrauen, zumuten und von ihnen einfordern.
- Partizipationsorientierung / Transparenz: Eine *partizipationsorientierte* Gestaltung von Lernprozessen ist nur unter der Voraussetzung einlösbar, dass Bedingungen und Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen, die die Grundlage für eine begründete Entscheidung bilden, allen Beteiligten transparent sind. Dass dies zwar eine notwendige, keinesfalls aber hinreichende Voraussetzung für Beteiligung und Mitsteuerung durch Lernende darstellt, zeigt die Praxis: Die Umsetzung von Verantwortungsteilung und das Eröffnen von Partizipationsräumen erweist sich hier als besonders große Herausforderung, da dies in der Interaktion zwischen Lernenden und Lernberatern nur möglich ist, wenn es auch auf Organisationsebene gelebt wird. An dieser Stelle zeigen sich häufig (mehr oder weniger überwindbare) Grenzen organisatorischer Verantwortungs- und Entscheidungsstrukturen, die es mit der Umsetzung von Lernberatung in Frage zu stellen gilt.
- Kompetenzorientierung: In diesem Verständnis von Lernberatung ist eine weitere Voraussetzung für die verantwortliche Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Lernenden ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen, um diese zielgerichtet einsetzen zu können. Dazu gehört auch, dass die Lernberater ihren Teilnehmern mit einem ‚Kom-

petenzblick' begegnen, das heißt ihre häufig vorherrschende Defizitorientierung zu Gunsten einer grundsätzlich positiven Voreinstellung (Rogers 1989, Zitat nach Epping 1998) aufbrechen und sich selbst und den Teilnehmern bewusst machen, welche Kompetenzen und Ressourcen vorhanden sind und wie sie für individuelle und Gruppenprozesse genutzt werden können.

- Biografieorientierung: Ein Weg, Kompetenzen sichtbar und nutzbar zu machen, ist der Blick in die (Lern-)Biografie. Dieser eröffnet zudem Zugänge zu positiven und negativen Lernerfahrungen und darin liegenden Rollenbildern, die in der Regel das aktuelle Lernen beeinflussen. Biografieorientierung bedeutet auch, als Lernberater die Lernenden in aktuellen Lernsituationen vor dem Hintergrund ihrer (Lern-)Biografie zu betrachten und so mögliche Potenziale erkennen bzw. Widerstände oder blockierende Verhaltensweisen erklären und eventuell auch aufbrechen und positiv wenden zu können.
- Reflexionsorientierung: Sowohl die Erforschung individueller Kompetenzen und Lernerfahrungen als auch die konstruktive Auseinandersetzung mit dem aktuellen Lernprozess und die Steuerung desselben fußen auf individuell persönlicher und kollektiver Reflexion. Reflexion dient hier dem Brückenschlag zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, indem z. B. im aktuellen Lernprozess zurückliegende Lernphasen reflektiert werden, um anschließende Lernphasen planen zu können. Solche Reflexionsräume bzw. Instrumente dienen damit auch der Integration fachlicher und methodischer bzw. sozialer Lernprozesse.
- Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität: Die (lern-)biografische Reflexion dient nicht nur der Transparenz über Lernerfahrungen und Rollenbilder, um diese für die Gestaltung des Lernprozesses zu berücksichtigen. Anliegen von Lernberatung ist es darüber hinaus, angesichts zahlreicher Diskontinuitäten in den (Erwerbs-)Biografien der Teilnehmer „[e]ine Sicherheit gebende kontinuierliche Grundlinie in der Biographie (...)" (Wenzig 2003, S. 17) herauszufiltern, um so „einerseits an die bisherigen Lebens- und Berufserfahrungen anzuknüpfen, und andererseits etwas Neues in die Zukunft zu denken" (ebd.), d.h. subjektiv (biografisch) Sinn machende Perspektiven zu erarbeiten sowie Lerninteressen und Lernziele herauszufinden.

- Praxisorientierung / Handlungsorientierung: Einen besonderen Stellenwert hat Reflexion dann, wenn es um die Orientierung an der beruflichen Praxis der Lernenden und um die Entwicklung von Handlungskompetenz geht. Über die Reflexion eigener und fremder Berufspraxis ist es möglich, die unterschiedlichen Erfahrungen einzelner so zusammenzuführen, dass sie für den Einzelnen eine Bereicherung und eine Erweiterung seiner Handlungskompetenz darstellen. Darüber hinaus dient Praxisorientierung als Bezugspunkt für das Lernen in der Lerngruppe und kann somit die Motivation und Eigeninitiative der Lernenden erhöhen, indem ein klarer Nutzen erkennbar ist.
- Prozessorientierung: Im Sinne von Lernberatung prozessorientiert zu handeln meint nicht nur einen bewussten, auf der Grundlage von Reflexion (selbst) gesteuerten Umgang mit individuellen und kollektiven Lernprozessen. Es geht dabei auch darum, eine gewisse Prozessoffenheit zuzulassen und zu eröffnen, in der – ohne in Ziellosigkeit oder Beliebigkeit zu geraten – Umsteuerungen und prozessbedingte Umentscheidungen bezüglich der Ziele und angezielten Ergebnisse, Wege, Inhalte und anderer (bedingt selbst) zu steuernder Faktoren möglich sind (vgl. Klein 2004 a)). Darüber hinaus bietet „[D]er professionelle Blick auf den Prozess (...) Lernanlässe, die jenseits ‚vorgeplanter' Lernangebote durch Lernberater/-innen liegen, die in der Situation von Lernenden eingebracht werden, die in sozialen Situationen entstehen und damit nicht selten unmittelbaren Interessen und Bedarfen entsprechen." (ebd. S. 69).
- Interessenorientierung: Die Prinzipien der Teilnehmer-, Partizipations- und Prozessorientierung verweisen zudem auf einen weiteren auf die Teilnehmer ausgerichteten Faktor, der von Lernberatern bei der Gestaltung von Selbstorganistion ermöglichenden Lernsettings berücksichtigt werden sollte: die Orientierung an den (Lern-)Interessen der Teilnehmer. Das Identifizieren und Benennen von begründeten Lerninteressen hängt hier eng zusammen mit dem Definieren von Lernzielen und dem Aufbau bzw. Aufrechterhalten von Motivation. Darüber hinaus ist eine Transparenz über persönliche Lerninteressen die Voraussetzung für ein Ausbalancieren unterschiedlicher Interessen in einer Lerngruppe und für die Gestaltung von Lernsettings, in denen diese Interessen ihren angemessenen Raum finden.

Die beschriebenen Prinzipien machen in ihrem je individuellen Zusammenspiel, durch persönliche Gewichtung und Ergänzung durch weitere Prinzipien

Grundhaltungen von Lernberatern aus, die die Gestaltung und Organisation von (Gruppen-)Lernprozessen, die jeweilige Sicht auf die Teilnehmer sowie den Zugang auf und den Umgang mit den Teilnehmern beeinflussen. Um diese Grundhaltung in den Lernprozessen erlebbar und lebendig werden zu lassen, bedarf es Methoden, Instrumente und Verfahren, die als Gesamtsetting den Prinzipien von Lernberatung entsprechen und diese in der Interaktion der Teilnehmer untereinander und zwischen Lernberater und Teilnehmer zum Ausdruck bringen.

## Gestaltungselemente von Lernberatung

Es haben sich in der praktischen Umsetzung von Lernberatung einige Elemente herauskristallisiert, die die Leitprinzipien transportieren und sich so förderlich für selbst organisierte Lernprozesse erweisen. Auch diese Gestaltungselemente gehen in weiten Teilen und vor allem in Bezug auf die Intentionen zurück auf die von Kemper/Klein formulierten „Kernelemente" (Kemper/Klein 1998). Allerdings handelt es sich hierbei im Sinne von ‚Konzeption' um gestaltende und zu gestaltende Elemente, bei denen die jeweiligen Einsatz- und Gestaltungsformen sowie die begriffliche Fassung stark differieren, während die zu Grunde liegenden pädagogischen Intentionen und Haltungen zu einer grundsätzlichen Entscheidung für derartige Elemente in Lernberatung praktizierenden und dabei ihre individuellen Lernberatungskonzepte entwickelnden Weiterbildungseinrichtungen führen. So gibt es z. B. Instrumente, die der individuellen oder kollektiven Reflexion und Steuerung des Lernprozesses bezogen auf Lerninhalte, die Lerngruppe, Lernziele, Lernwege, Lernzeiten und -räume etc. dienen und in unterschiedlichen Settings unabhängig voneinander oder miteinander verschränkt eingesetzt werden (z. B. Lerntagebücher u. Ä. zur Selbstreflexion, die gleichzeitig Grund- lage für Lernberatungsgespräche zwischen Lernendem und Lernberater bzw. für Lernkonferenzen u. Ä. Interaktionsforen mit der gesamten Lerngruppe sein können). Darüber geht es um die Bereitstellung von Lerninfrastrukturen für ‚Selbstlernräume- und zeiten' allein oder in kleineren Gruppen, also um Räumlichkeiten und unterschiedlichste Lernmedien und -materialien, die für das Lernen z. B. an Arbeitsaufgaben genutzt werden können und deren Nutzung gleichzeitig in das Gesamtkonzept der Lerngestaltung integriert sein sollte (z. B. Lern-

quellenpools, Lernbibliotheken, Selbstlernbüros). Eine weitere wichtige Rolle spielen Methoden, die über kooperative Lernformen die Integration von fachlichem, methodischem und sozialem Lernen ermöglichen bzw. individuelle Lernwege, -bedarfe und -interessen berücksichtigen. Hierbei kann in der Regel in Lernberaterteams bereits auf ein breites Methodenspektrum zurückgegriffen werden, dass es transparent zu machen und der gegenseitigen Nutzung zu öffnen gilt. Zudem kann eine Erweiterung des Methodenrepertoires einzelner und von Teams durch externe Impulse erreicht und für eine Integration in die je spezifischen Lernberatungskonzepte genutzt werden.

## Merkmale und Kompetenzen des Lernberaters

*„Das, was wir machen, lässt sich nicht auf eine CD brennen."* *„Wenn du Lerner zentriert arbeiten willst, musst du immer neu entscheiden (...)"* (ProLern Dokumente 2003)

Grundsätzlich ist 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).

Auf der Grundlage des skizzierten Lernberatungsverständnisses lässt sich allerdings festhalten, dass das Profil eines Lernberaters als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren betrachtet werden kann, das nicht grundsätzlich neu für pädagogisch Tätige in Bildungsprozessen ist, sondern dass der Unterschied in einer Akzentverschiebung und Erweiterung bisheriger Tätigkeiten und professioneller Kompetenzen liegt (Klein, 1998 b, S. 123). Geht man von den von Epping vorgeschlagenen „b]erufsspezifische[n] Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen" (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 selbst organisiertes Lernen unterstützen und den Prinzipien von Lernberatung entsprechen bzw. diese ausdrücken) erfährt hier die Sozialkompetenz (vgl. Epping 1998, S. 50 f.) eine besondere Relevanz. Diese ist Voraussetzung für prozessorientiertes Arbeiten und Lernen, indem Einzel- und Gruppenprozesse intensiv wahrgenommen und so Bedarfe und situative Notwendigkeiten aufgegriffen werden können. Die besondere Herausforderung als Lernberater liegt also darin, sich einerseits auf die Lerngruppe und ihre Prozesse einzulassen, also entwicklungsoffen bzw. teilstrukturiert zu planen und flexibel zu reagieren, und andererseits gemeinsam mit den Lernenden Verbindlichkeiten herzustellen, die den Lernprozess strukturieren und einen Rahmen sowie den Lernenden Orientierung geben. Ein Lernberater bewegt sich also immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Verantwortungsabgabe bzw. dem Schaffen von Entscheidungsfreiräumen und Lernräumen einerseits und dem Herstellen von Verbindlichkeiten und Strukturierungen (gemeinsam mit der Gruppe) andererseits. Dabei stehen solche Klärungen und (vorläufigen) Festlegungen keineswegs im Widerspruch zur Selbstorganisation und Partizipation der Teilnehmer, solange diesbezügliche Aushandlungsprozesse auf den Prinzipien der Verantwortungsteilung und Prozessorientierung beruhen: „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." (Wenzig 2004, S. 42 f.). So werden Verbindlichkeiten quasi zu ‚Verabredungen mit sich selbst und den weiteren am Lernprozess Beteiligten' und können situativ begründet neu ausgehandelt werden. Verbindlichkeit und „Klarheit hat ja auch etwas damit zu tun, Verantwortung zu übernehmen für das, was man tut, was man macht. Aber auch nicht und und nicht macht." (Lernberaterinterviews 2003).




Abb. 1: Merkmale und Kompetenzen des Lernberaters

In auf der Grundlage von Lernberatung gestalteten Lernprozessen, die sich durch Reflexionen, gemeinsame Planungen und Strukturierungen auszeichnen, ist Sozialkompetenz zudem zu erweitern durch eine (evt. auch durch einschlägige methodische Ausbildungen fundierte) Beratungskompetenz, die einen sicheren Umgang mit vielfältigen Beratungssituationen erlaubt. Dies können informelle oder im Lernprozess strukturell verankerte und verbindliche Einzelberatungsgespräche oder auch Gruppensituationen sein, in denen Lerninhalte, Ziele, Wege, Befindlichkeiten, Stolpersteine, Prozesse u. Ä. diskutiert und Entscheidungen ermöglicht werden und die insofern je unterschiedliche Anforderungen an den Lernberater stellen. Hierbei gilt es, Teilnehmer individuell und differenziert wahrzunehmen, auf dieser Grundlage konstruktives Feedback zu geben und Impulse zu setzen, um die Lernenden in ihren Such- und Entscheidungsprozessen zu begleiten. Neben der Anregung zur Selbstreflexion und Gestaltung von Strukturierungshilfen ist Geduld ein entscheidender Faktor von (Lern-)Beratungskompetenz, d. h. die Fähigkeit, auch solche Entwicklungen ‚aushalten' zu können, die sich aus der professionellen Außenperspektive als Irrwege oder Umwege darstellen (vgl. Wenzig 2004, S. 31).

Ausschlaggebender Unterschied zwischen ‚traditionell' gestalteten Lernprozessen und Lernberatungsprozessen ist die Grundhaltung, mit der die Lernprozesse gedacht und gestaltet werden. Dabei ist das Rollenverständnis auf Grund der handlungsleitenden Prinzipien ein anderes. Dies ist abhängig vom

eigenen Verständnis und den eigenen Lern- und Praxiserfahrungen, sowie den Rollenzuschreibungen von Seiten der Lernenden, Kollegen und Vorgesetzten, die wiederum von gewohnten Lernerfahrungen und Rollenbildern abhängen. Durch dieses andere Herangehen und Vorgehen in Lernprozessen unterscheiden sich didaktisch-methodische Settings, die von Lernberatern gestaltet werden, von anderen Settings, die auf den ersten Blick ‚auf dem Papier' relativ ähnlich erscheinen. Entscheidend ist hier die Umsetzung durch den Lernberater mit seiner Grundhaltung, die das Miteinanderumgehen und das Lernen in Lernberatungsettings besonders macht.

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. Bei den Lernenden ist zu beobachten, dass sie ungewohnte Lernsettings und Rollen vor allem dann akzeptieren, wenn für sie zu spüren ist, dass Methoden, Instrumente und Interaktionsformen der Grundhaltung und dem Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen entsprechen. Im Umkehrschluss reagieren sie eher ablehnend, wenn sie erkennen, dass Denken und Handeln nicht zusammen gehen. 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. Sie können vor allem dann, wenn sie in ein Gesamtkonzept der Lerngestaltung eingebunden sind, ihre Wirkung entfalten und dem Lernen im intendierten Sinn förderlich sein. Eine entscheidende Rolle spielt dabei neben der Einbindung ins Lernberatungskonzept die Person des Lernberaters, denn der „Standard wirkt erst durch die Person, die damit arbeitet (…)" (ProLern-Dokumente 2003).

Die ausführliche Beschreibung von Kompetenzen und Anforderungen, die jenseits einer auf den Lerngegenstand bezogenen Fachkompetenz liegen, soll allerdings nicht die Bedeutung des Fachlichen schmälern. Lernberatung ist vielmehr als ein Konzept organisierter Weiterbildung zu verstehen, das der In-

tegration von fachlichem und überfachlichem Lernen dient. In diesem Verständnis gilt es für den Lernberater, seine Fachkompetenz auf andere Art und Weise in den Lernprozess einzubringen und dabei auf seine pädagogischen Kompetenzen zurückzugreifen, diese stärker auszubilden und für die Lernprozessgestaltung und -begleitung zu nutzen, z. B. indem Arbeits- oder Projektaufgaben und Lernmaterialien auf der Grundlage des eigenen Fachwissens konzipiert werden.

## Wege zum Lernberater

Lernberater brauchen Lernberatung – und umgekehrt! Lernberatung als strukturgebender Rahmen für selbst organisiertes Lernen ‚Lehrender'.

Wie wird man nun vom Dozenten, Kursleiter, kurz: vom Lehrenden zum Lernberater? Die vorangehenden Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass es sich hierbei nicht um einen Gegenstand handelt, der ohne weiteres didaktisiert und ‚gelehrt' werden kann. Soll etwas gelehrt werden, muss es davon eine zumindest vorläufig feststehende Vorstellung (hier im Sinne von Expertise) geben. Dies ist in Bezug auf Lernberatung bei manchen Elementen möglich, bei anderen jedoch nicht, da diese (z. B. die Leitprinzipien) nur bis zu einem bestimmten Punkt ‚definiert' werden können, da alles, was darüber hinaus geht, individuelle Ausprägung und subjektive Interpretation betrifft. Allerdings können in der Bildungsarbeit Tätige lernen, Lernberater zu sein, wenn ein entsprechendes Lernarrangement dies ermöglicht. Im Projektverbund ProLern wurden folgende Zugänge/Wege zu Erschließung der Lernberaterrolle festgehalten:

- Lernen im Tätigsein (Entwickeln, Erproben, Evaluieren)
- Reflexives Lernen (Bilanzierung von Umsetzungserfahrungen individuell und im kollegialen Austausch)
- Biografisches Lernen (Vergewisserung um eigene Lernerfahrungen und Ableiten von Konsequenzen auf das eigene Lehrverständnis)
- Lernen durch Lesen, durch Seminare und Workshops (Auseinandersetzung mit Ansätzen von Expertise, Entwicklung eigener Expertise) (vgl. Klein 2004 b)

Relativ einfach in didaktische Settings zu bringen sind Methoden, Instrumente und Verfahren, wobei auch diese erst durch eine Einbindung in kontext-

spezifische Konzepte und den individuellen Einsatz durch die handelnden Personen mit Leben gefüllt werden. Definitiv nicht lehrbar und didaktisierbar ist jedoch das entscheidende Element der Lernberaterrolle, das pädagogische Selbstverständnis bzw. die Grundhaltung die das professionelle Handeln bestimmt. Sie ist zwar in Prinzipien beschreibbar, die man benennen kann, die Annahme, Interpretation und Integration in das persönliche Selbstverständnis dagegen ist ein Entwicklungsprozess (oder auch selbst organisierter Lernprozess), der einen lernförderlichen, strukturgebenden Rahmen braucht. Hierzu gehört neben Strukturierungshilfen vor allem auch die Einbindung in den sozialen Kontext anderer Lerner, z. B. in ein Team, das sich gemeinsam der Entwicklung eines Lernberatungskonzepts widmet. Grundsätzlich empfiehlt es sich, für Lernprozesse der Lernberater aus den Lernbedürfnissen und -förderlichkeiten der Teilnehmer zu lernen und diese auf den eigenen (Gruppen-)Prozess zu übertragen.

## Bedingungen zur Erschließung der Lernberaterrolle bei zukünftigen Lernberatern und ihrem beruflichem Umfeld

Die Entscheidung, sich auf diesen Entwicklungsprozess ‚einzulassen', ist offenbar an einige Bedingungen auf Seiten der zukünftigen Lernberater gebunden. Dabei spielt die persönliche berufliche Situation – häufig instabil und prekär, also geprägt von Unsicherheiten und Unwägbarkeiten – eine Rolle, indem sie einerseits dazu veranlasst, sich mit Lernberatung zu beschäftigen, um die individuelle Professionalisierung voranzutreiben, sich also beruflich persönlich weiterzuentwickeln, und damit gleichzeitig zur Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung beizutragen. Auf der anderen Seite hemmen diese Unsicherheiten bzw. latenten Bedrohungen eine Entscheidung für Lernberatung, da die Entwicklung eines veränderten Selbstverständnisses und eines individuellen Lernberatungskonzeptes als zusätzlicher Zeitfaktor angesichts sowieso schon vorhandener Arbeits- und Anforderungsdichte wahrgenommen wird. Zudem ist aktuell in vielen Teams unklar, wie lange Teamstrukturen und -zusammensetzungen konstant bleiben und ob Entwicklungsprozesse tatsächlich gemeinsam zu Ende gebracht werden können. Dennoch entscheiden sich Personen und Einrichtungen gerade in dieser Krisensituation für die Entwicklung eines neuen

Lernkonzepts, um die Wettbewerbsfähigkeit der Einrichtung und die Beschäftigungsfähigkeit der Personen zu fördern.

Unerlässlich für eine Beschäftigung mit Lernberatung ist also die Bereitschaft, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ergebnis nicht konkret vorherzusagen ist, und bei dem der Mehrwert nicht ohne weiteres absehbar ist. Bei dieser generellen Bereitschaft zur Veränderung liegt die besondere Herausforderung darin, das bisherige Handeln und Denken, das sich nicht unmaßgeblich aus der Fachexpertenrolle speist, also all das, was einen als professionell pädagogisch handelnde Person ausmacht, zu hinterfragen und sich auf neue, unbekannte und unvorhersehbare Wege einzulassen, für deren Verlauf und Ergebnis man letztlich selbst mitverantwortlich ist. Es ist zu beobachten, dass vor allem konkrete Anlässe (z. B. Unzufriedenheiten mit der aktuellen Lernsituation o. Ä.) eine Offenheit in Hinblick auf den Rollenwechsel und die Arbeitsumstellung fördern, da sie einen direkten Nutzen der Veränderung erkennen lassen. Neben Anlässen sind vor allem auch Anschlüsse an Bekanntes, Gewohntes und Bewährtes förderlich für die Entscheidung, selbst organisiertem Lernen einen Gestaltungsrahmen zu geben und sich selbst auf solche Lernprozesse einzulassen (vgl. Klein/Reutter in diesem Band, die auf die Notwendigkeit von bilanzierender Selbstvergewisserung verweisen). Hier zeigt sich wiederum, dass es lohnenswert ist, das, was sich auf Grund persönlicher Erfahrungen für den Lernprozess der Teilnehmer als wichtig und richtig erweist, für das eigene Lernen zu berücksichtigen und diese Erkenntnisse zu nutzen. Anschlussfähigkeit sollte also nicht nur bei der Konzeptionierung von Lernarrangements auf Teilnehmerebene, sondern auch auf Lernberaterebene eine feste Größe sein, für die eine ganzheitliche Betrachtung der Lern- und Berufserfahrungen der betreffenden Personen unerlässlich ist. Das heißt, bei der Begleitung und Beratung der Weiterbildner auf ihrem Weg zum Lernberater sollte genauso wie in der Interaktion mit Teilnehmern das Prinzip der Biographieorientierung gelten. Die unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Sozialisationen der Beteiligten haben in diesem Zusammenhang Auswirkungen auf Zugänge, Engagement und Widerstände bzw. Blockaden, die beim Prozess des Rollenwechsels berücksichtigt werden sollten, da solche qualifikatorischen und biographischen Voraussetzungen das jeweilige Lern-

beratungskonzept und die sich entwickelnde Lernkultur eines Teams bzw. einer Institution beeinflussen (vgl. Wenzig 2004, S. 31 f.).

Nicht nur auf Grund der Tatsache, dass die Potenziale einer Lerngruppe auch und gerade bei selbst organisiertem Lernen nicht unterschätzt werden sollten, ist das ‚Erlernen' der Lernberaterrolle kaum als isolierter Lernprozess eines einzelnen Mitarbeiters zu denken. Es geht dabei zwar auch um den Austausch und die Nutzung vielfältiger Erfahrungen in der Gruppe, als genauso relevant erweist sich allerdings ein einheitliches Handeln in Teams bzw. der Personen, die mit einer Gruppe Lernender zu tun haben. Eine solche Konsistenz wird mitunter explizit von Teilnehmern eingeklagt, wenn diese in bestimmten Bereichen einer Einrichtung oder Abschnitten einer Maßnahme nach den Prinzipien von Lernberatung selbst organisiert gelernt haben und in anderen Bereichen bei anderen „Lehrenden", die (noch) nicht Lernberater sind, eher traditionell unterrichtet werden. Oder in den Worten einer Lernberaterin: „Wenn Lerner/innen erfahren haben, dass man selbst organisiert lernen kann, dann ist das denen schwerlich wieder abzugewöhnen." (Lernberaterinterviews 2002). Dass die Einbeziehung mehrerer Personen bzw. ganzer Teams nicht nur förderlich, wenn nicht gar notwendig, für die Entwicklung von Lernberatungskonzepten und die Veränderung pädagogischer Grundhaltungen ist, sondern darüber hinaus Auswirkungen auf die Lern- und Arbeitskultur in den Einrichtungen und damit zumeist auch auf deren Leitbild hat, zeigen die Erfahrungen aus den ProLern-Projekten.[1] Personalentwicklung ist also ohne Organisationsentwicklung nicht denkbar und praktizierbar.

## Gestaltung des Lernprozesses angehender Lernberater und Ermöglichung von Zugängen

Wie in den vorigen Abschnitten bereits angedeutet, ist die Entwicklung eines veränderten Selbstverständnisses nur in Kombination mit der Entwicklung eines Lernberatungskonzepts mit dem Team denkbar, wobei sich beide Prozesse gegenseitig beeinflussen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Personen, die Lernberater werden sollen, an der Konzeptentwicklung beteiligt sein müssen, um ihr persönliches Lernberatungs- und professionelles

1 Näheres zur Impulswirkung von Lernberatung für Organisationsentwicklung siehe Wenzig 2003 und den Beitrag von Klein und Reutter in diesem Band.

Selbstverständnis zu entwickeln. Für die Gestaltung dieses Lern- und Entwicklungsprozesses empfiehlt es sich, ebenfalls auf die Prinzipien von Lernberatung zurückzugreifen (s. o.: Lernprozesse von Mitarbeitern mit den gleichen Prinzipien und Elementen gestalten wie die der Teilnehmer):

- Kompetenzorientierung macht sich z. B. an Rückgriffen auf Bewährtes, am gezielten Nicht-Entwerten entwickelter Professonalität fest, aber auch am Austausch über Erfahrungen oder eingesetzte Methoden und Instrumente im Sinne eines kompetenzbasierten Lernens miteinander und voneinander fest.
- Wie oben beschrieben kommt der Biografieorientierung auch in Bezug auf die pädagogisch handelnden Personen eine große Bedeutung zu, indem Qualifikationen und (Lern-)Erfahrungen für die Konzept- und Selbstverständnisentwicklung genutzt werden und bei der Gestaltung des Prozesses berücksichtigt werden. Hier hat sich vor allem eine Vergewisserung um eigene Lernerfahrungen und das Ableiten von subjektiven Lehrtheorien als Alltagstheorien bewährt.
- Partizipation und Verantwortungsteilung schlägt sich z. B. in Diskursen um das Standardisieren neuer Konzepte bei gleichzeitigem Behalt der Autonomie der pädagogisch Handelnden nieder. Partizipation und Verantwortungsteilung sind häufig auf Grund von gewachsenen Strukturen in den Einrichtungen schwierig einzulösen, da hier Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume (neu) ausgehandelt werden müssen. Sie sind jedoch absolut notwendig, wenn ein Konzept gemeinsam entwickelt und authentisch umgesetzt werden soll.
- Auch Reflexion sollte in den Lern- und Entwicklungsprozessen der angehenden Lernberater eine große Rolle spielen, indem Experimentierfelder und Reflexionsräume, sowie -instrumente zur Verfügung gestellt werden.
- Ein interner oder externer Lernberater (im Sinne eines Promotors) sollte dafür zuständig sein, den Prozess so moderierend zu gestalten, dass er zwar offen, dabei aber nicht beliebig angelegt ist und ergebnislos verläuft.

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 hinauszugehen, um gemeinsam mit den Kollegen diese Erfahrungen zu reflektieren und zu einem konzeptionellen Austausch zu kommen, also reflexive Schleifen ins Tätigsein zu integrieren (siehe Abbildung). Die hier stattfindende ‚Arbeit am Selbstverständnis' bezieht sich sowohl auf das professionelle Selbstverständnis als auch auf das Lernberatungsverständnis bzw. -konzept.

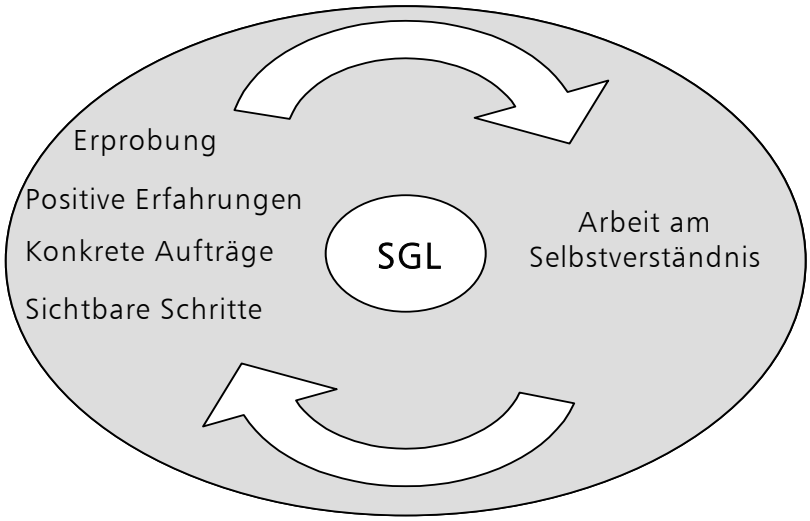



Abb. 2: Struktur Lernberatung

Zudem braucht dieser Lern- und Entwicklungsprozess einen strukturierenden Rahmen, also eine Arbeitsarchitektur, die sowohl Orientierung als auch Verbindlichkeiten schafft. Auch hier bewegen sich die beteiligten Personen im oben bereits angedeuteten Spannungsverhältnis zwischen Beteiligung, die Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume benötigt, und Klarheiten respektive Verbindlichkeiten, um das Grundprinzip der geteilten Verantwortung insofern einzulösen, als jeder Verantwortung für den gemeinsamen Prozess übernimmt. Diese Verantwortung kann z. B. ganz konkret in der Bearbeitung von Teilaufgaben bestehen, deren Ergebnis in die Gruppe zurückgegeben wird, um dort damit weiterzuarbeiten. Klarheiten und Verbindlichkeiten beziehen sich über Arbeitsteilung hinaus auch auf gemeinsame Termine und Kommunikationsstrukturen.

Experimentelles Handeln zur Annäherung an eine neue Grundhaltung und zur Erprobung neuer Gestaltungselemente sollte einerseits nicht unter einem kurzfristig gedachten Erfolgsdruck stehen, sondern einen konstruktiven Um-

gang mit Stolpersteinen bzw. Scheiternserfahrungen im Sinne einer positiv nach vorn gerichteten Fehler(reflexions)kultur erlauben. Dabei sollte allerdings andererseits nicht übersehen werden, dass die Motivation der angehenden Lernberater und damit auch die Dynamik des Lern- und Entwicklungsprozesses konkret sichtbarer Schritte bedarf: „Für die Mitarbeiter war es wichtig, zu ‚sehen, was sie tun' (Interview Leitung), also handelnd sichtbare Erfahrungen mit dem Ansatz zu machen." (Wenzig 2003, S. 53). Dies verweist darauf, sich realistische und erreichbare ‚Etappenziele' auf dem Weg zum Lernberater zu setzen und auch Fehlern, Umwegen oder Irrwegen ihren Lerngehalt zuzugestehen und aus ihnen Schlüsse für die Weiterarbeit zu ziehen. Um eine Nachhaltigkeit neuer Lernkonzepte und -kulturen zu erreichen, empfiehlt es sich, zunächst in abgegrenzten, geschützten Erprobungsräumen sich entwickelnde Lern- und Arbeitskulturen aus ihrer relativen Isolation herauszuführen und in die Organisationskultur einer Institution zu integrieren. Bei einer Multiplikation von Lernberatung sollten also Zugänge eröffnet werden, indem Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung stehen, „in denen entweder eigene positive Erfahrungen mit der Umsetzung von Lernberatung gemacht werden oder Lernberatung durch andere praktiziert erlebt wird" (ebd., S. 79). Ein weiterer Zugang können aber auch Irritationen sein, „da aus ihnen Fragen entstehen, auf die es eine Antwort zu suchen gilt, womit man sich in den Prozess hinein begibt" (ebd., S. 79). Es sollten also auch bei offenen oder verdeckten Widerständen Anknüpfungspunkte gesucht werden, die einen Zugang zur Lernberatung schaffen und die Bereitschaft fördern, sich auf den Weg zu einer neuen Rolle zu begeben. Als Lern- und Erfahrungsräume sind nicht nur Settings denkbar, in denen angehende Lernberater allein oder in der Gruppe selbst Lernberatung als Lernende erleben bzw. als Lernberater experimentierend praktizieren, sondern auch solche, in denen einzelne zukünftige Lernberater mit erfahrenen Kollegen gemeinsam in Lerngruppen tätig sind und diese Kollegen als ‚Vorbilder' (wobei dies in Bezug auf Lernberatung wiederum nur ‚Modelle' zur individuellen Abarbeitung sein können) und als kritisch-konstruktive Reflexionspartner fungieren. So kann es gelingen, bei einem kollegialen Austausch nicht nur Selbsteinschätzungen konkreter erlebter Situationen einzubeziehen, sondern auch

‚Live'-Wahrnehmungen aus anderer Perspektive für Reflexion und Weiterentwicklung zu nutzen.

## Fazit

Der Weg des Rollenwechsels zum Lernberater ist also angesichts des hier zu Grunde liegenden Lernberatungsverständnisses als Prozess zu beschreiben, der einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst als professionell pädagogisch handelnder Person bedarf und mit (reflektierten) Praxiserfahrungen sowie dem Aufbau eines erweiterten Methodenrepertoires kombiniert werden sollte. Zusätzlich empfiehlt es sich, solche individuellen Lernprozesse in weitergehende Lern- und Entwicklungsprozesse von Teams bzw. Organisationen einzubinden. Dies ergibt sich durch Lernprozesse Einzelner bzw. kleiner Gruppen in einer Organisation quasi ‚von selbst' da eine miteinander korrespondierende Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lern- und Arbeitskultur nicht nur Voraussetzung für eine Veränderung des individuellen Denkens und Handelns ist, sondern gleichzeitig eine Folge solcher umfassenden Lern- und Entwicklungsprozesse bezogen auf neue Lernkonzepte und deren Umsetzung darstellt.

Entscheidend ist, dass derartige ‚organische' Entwicklungsprozesse nicht sich selbst überlassen werden, sondern – mit Lernberatung als handlungsleitendem Konzept – systematisiert werden, indem den Prozessen eine Struktur im Sinne eines Rahmens, in dem man sich bewegen kann, gegeben wird und die Lernenden in diesem Rahmen die Lerngruppe für ihren Lernprozess nutzen. Dabei sollte das pädagogische Wissen um Gruppenprozesse und Lernprozesse auch auf den eigenen Prozess angewendet werden um einen professionellen Umgang mit Prozessverläufen, Gruppendynamik und Krisensituationen zu erreichen.

Lernberater werden zu wollen stellt also eine große Herausforderung dar, bietet allerdings auch die Chance der persönlichen Professionalisierung. Gerade in Zeiten beruflicher Unsicherheiten und Diskontinuitäten (inhaltlicher und struktureller Art) sowie sich ändernder Anforderungen an Weiterbildner und Weiterbildungsorganisationen muss die Entwicklung neuer Lernkonzepte verknüpft mit Personal- und Organisationsentwicklung als Investition in die

Beschäftigungsfähigkeit der Weiterbildner und in die Innovations- und Zukunftsfähigkeit der Weiterbildungsorganisationen betrachtet werden.

## Literatur

Arnold, R. (1996). Weiterbildung – Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.

Epping, R. (1998). Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.), Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Kemper, M. (1998). Qualitätssicherung von Weiterbildung – Ein Plädoyer für aktive Partizipation. In Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.), Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler. S. 142-152.

Kemper, M. & Klein, R. (1998). Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler.

Klein, R. (1998 a). Neue KursleiterInnen braucht das Land? In DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, I/98, S. 22-24.

Klein, R. (1998 b). Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.), Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler. S. 115-130.

Klein, R. (2004 a). Lernberatung als Lernprozessbegleitung: Zum Stand der Expertise zu Lernberatung. In Klein, R. & Wenzig, A. (Hrsg.), ProLern. Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Dortmund (unveröffentlichtes Dokument).

Klein, R. (2004 b). Zusammenfassung der zentralen ProLern-Ergebnisse. In Klein, R. & Wenzig, A. (Hrsg.), ProLern. Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Dortmund (unveröffentlichtes Dokument).

Krischausky, B. (1998). Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. In Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.), Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler. S. 131-141.

Lernberaterinterviews (2002 und 2003). Experteninterviews mit ProLern-Beteiligten. Dokumente der wissenschaftlichen Begleitung. Dortmund.

ProLern-Dokumente (2003). Sammlung im Projektprozess entstandener Dokumente der Einzelprojekte und wissenschaftlichen Begleitung. Alzey,

Dortmund, Düsseldorf, Isny, Neubrandenburg/Neustrelitz.
Wenzig, A. (2003). Lernberatung als Impuls für die Organisationsentwicklung von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen. Diplomarbeit. Münster.
Wenzig, A. (2004). Ergebnisse zu den Forschungs- und Arbeitsfragen von ProLern. In Klein, R. & Wenzig, A. (Hrsg.), ProLern. Innovative Beratungskonzepte für selbstorganisiertes Lernen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Dortmund (unveröffentlichtes Dokument).

Ute Büchele

# Kann man Lernbegleitung lehren? Erfahrungen aus der Schulung von Lernberatern

## Der Bedarf

Schon zu Beginn der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts begann sich in der Berufsbildung ein Wandel abzuzeichnen im Verständnis der Aufgaben und Begleitfunktion von Ausbildern. War man, besonders in den Großbetrieben, bisher davon ausgegangen, dass ein Ausbilder seinen Auszubildenden erklärt und zeigt, wie bestimmte Arbeitsabfolgen zu tätigen sind (die Vier-Stufenmethode), so wurde angesichts der aufkommenden Diskussion über die Schlüsselqualifikationen die Begleitfunktion von Ausbildern neu formuliert: Er sollte die Auszubildenden dazu ermutigen, selbständig zu arbeiten und sich selbst Gedanken zu machen, wie etwas bearbeitet werden muss. Die Aktivitäten der Ausbilder sollten sich dadurch zunehmend dahin verlagern – so sahen es jedenfalls einige innovative Ausbilder und wir als Berufspädagogen oder wissenschaftliche Begleiter von Modellversuchen, geeignete Arbeitsaufgaben so auszuwählen und vorzubereiten, dass der Auszubildende „entdeckend" lernen kann und nach dieser Erfahrung mit dem Arbeitsgegenstand im Gespräch mit seinem Ausbilder seine Erfahrungen qualifiziert nachbereiten kann (vom Ausbilder zum Lernbegleiter). Dieser Trend wurde dann in den damaligen Neuordnungen der Elektro- und Metallberufe auch tendenziell festgeschrieben – allerdings als Forderung an einen Qualifizierungsprozess der Auszubildenden und noch nicht als Anforderungen an die Ausbilder: Der Auszubildende sollte in einer modernen Ausbildung selbständig planen, ausführen und kontrollieren lernen.

Es dauerte noch viele Jahre, bevor in der Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern auf der Basis der AEVO die Vier-Stufenmethode ergänzt wurde durch solche Methoden wie Projektlernen, Leittexte, handlungsorientierte Methoden, selbstgesteuertes Lernen oder Lernen an realer Arbeit. Die Realität in den Betrieben zeigt, dass dieser Prozess bis heute noch nicht abgeschlos-

sen ist. Selbst, wenn der Methodenreichtum größer wird, sind das Selbstverständnis und die Reflexion über die eigene Rolle als Ausbilderin oder Ausbilder noch nicht überall auch verstanden als eine begleitende Funktion, sondern vorwiegend als eine Lehrende. Schon aus diesem Grund lohnt es sich über die Lernbegleitung, Lernberatung und die Lernprozessbegleitung[1] weiter nachzudenken. Diese Ausführungen beziehen sich allerdings auf die Lernbegleitung von Erwachsenen in beruflichen Arbeits- und Lernprozessen und heben auf deren Begleitung aus andragogischer Sicht ab. Deshalb stellt sich die Frage nach der Relevanz und den Gründen einer Lernbegleitung oder -beratung insbesondere für diese Zielgruppe:

Warum brauchen heute Erwachsene Lernberatung oder Lernbegleitung?

Es zeigen sich in der sich schnell verändernden Arbeitswelt zwei gravierend neue Herausforderungen, die die Funktion einer Lernprozessbegleitung sinnvoll erscheinen lassen. Der Bedarf resultiert u. E. mindestens aus den zwei Anforderungen an die Berufstätigen:

- Berufstätige befinden sich vielfach in Arbeitssituationen, in denen sie situativ wahrnehmungsgeleitet handeln müssen und/oder
- sie sind herausgefordert informell oder nonformal zu lernen.

Um die dabei „wie nebenbei" erworbenen Kompetenzen bewusst zu machen und damit auch einen nachhaltigen Kompetenzaufbau zu sichern, sollten diese Situationen bewusst nachbereitet, gegebenenfalls auch vorbereitet werden, damit die Früchte dieses arbeitsbegleitenden Lernens auch für den Lernenden sichtbar und anerkannt und unter Lerngesichtspunkten auch effektiv gestalten werden können.

1 Unser Verständnis von Lernbegleitung wird hoffentlich in der Darstellung deutlich werden. Wir benutzen daher die Begriffe Lernberatung, Lernbegleitung und Lernprozessbegleitung im Text synonym zur Beschreibung der Funktion oder der agierenden Personen und ohne genau zu definieren, was dies ein- und ausschließt. Hier würde es sich lohnen mit den Kolleginnen und Kollegen weiter zu diskutieren.

## Die Rolle

Lernberater, die einen Lernenden auf seinem individuellen Lernweg begleiten, sehen sich heute einer zweifach paradoxen Situation gegenüber:

Da die Lernbegleitung ein formaler Prozess ist, der darauf zielt, beim Lernenden Bewusstsein über seine Lernstrategien und Lernerfahrungen u.a. auch in nicht formalisierten Lernprozessen zu bewirken und diese damit einer Systematisierung oder zumindest einer klärenden Beleuchtung – dieser eher „ungeordneten" oder „unbewussten" Vorgänge – zugänglich zu machen, heißt dies: *Sie versuchen informelles und nonformales Lernen zu formalisieren*

Als Begleiter von Erwachsenen, die die Autonomie des Lernenden achten, gehen sie von der Grundannahme aus, dass nur der Einzelne selber lernen kann und sie einen Kompetenzaufbau daher auch von Außen nicht vornehmen können, sondern: *Die Lernbegleiter sind sich bewusst: Kompetenzen kann nur der Lernende selbst entwickeln.*

Auf der Basis des bisher Gesagten und aus den Erfahrungen, die wir bei der Qualifizierung von Ausbildern und Lernprozessbegleitern gewonnen haben, möchten wir im Folgenden unser Konzept für Qualifizierungswege von Lernberatern und Lernprozessbegleitern darstellen. Wir werden auch auf die Widerstände eingehen, die wir bei den sich Qualifizierenden erlebt haben.[1] Wir stellen uns hiermit der Provokation des Vortragstitels: Kann man Lernbegleitung lehren?

## Die Idee

Wir gehen davon aus, dass auch ein zukünftiger Lernprozessbegleiter oder Berater von Lernenden sich in einer Fortbildung in einen persönlichen Entwicklungsprozess begibt oder sich auf ihn einlässt, deshalb behaupten wir: *Lernbegleiter kann man nur werden,* denn der Lernende entwickelt seine Kompetenzen biografisch weiter und strukturiert in einem individuellen Qualifizierungsprozess sein Kompetenzprofil neu. Wir wollen diesen Prozess der Selbstgestaltung unterstützen, strukturieren und begleiten.

## Das Konzept

Bei der Gestaltung von Lernprozessen gehen wir davon aus, dass es vor allem darauf ankommt, dass die Teilnehmer einer Qualifizierung, an ihren *Vor-Erfahrungen und ihrer Lernbiografie ansetzen* können, um in der Auseinandersetzung mit der Realität neues Wissen erwerben und neue Kompetenzen entwickeln zu können. Zusätzlich gilt für uns bei der Gestaltung natürlich auch das Prinzip: Kompetenzen kann nur jeder individuell biografisch entwikkeln.

Methodisch setzen wir dabei stark auf das Lernen aus Erfahrung – ohne andere Lernformen auszuschließen. Wir müssen deshalb in einer Qualifizierung Handlungsfelder anbieten, die einen adäquaten Kompetenzaufbau erlauben. Konzeptionell ist es deshalb für die Ausbildung von Lernberatern wichtig, *die Beratungspraxis der Teilnehmer in die Qualifizierung einzubeziehen*. Dazu gehört es, mit den Teilnehmern gemeinsam die Lernchancen ihrer Arbeitssituationen herauszuarbeiten, in denen gerade die Kompetenzen gefordert werden, die sie für die zukünftige Aufgabe benötigen. Genauer: Wo gibt es im Arbeitsalltag Handlungssituationen, an denen sie gerade das üben können, was sie lernen möchten? Beim Lernen aus Erfahrung und für die Entwicklung neuer Kompetenzen ist es wichtig, dass diese Arbeits-/Lernsituatio-

1 Wir wollen im Folgenden aber nicht im Detail begründen, warum wir bestimmte methodisch-didaktische Elemente einsetzen, da es uns im Wesentlichen um die Darstellung der Umsetzungen geht. Wir werden deshalb nur dort auf weiterführende Literatur verweisen, wo wir annehmen, dass sie einem Leserkreis, der sich mit der Lernbegleitung vertiefend befassen möchte, u. U. noch nicht bekannt ist.. Eine sehr frühe Darstellung der Lernbegleitung durch Ausbilder und deren Qualifizierung findet sich in dem Abschlussbericht des Wacker-Modellversuchs und den daraus resultierenden Arbeitsmaterialien bei Brater und Büchele (1991 und 2001). Zu den neueren Entwicklungen der Begleitung von Lernprozesse Erwachsener verweisen wir generell auf die Ausarbeitung der konzeptionellen Grundlagen von Rohs und Mattauch (2001) zur Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche, in der auch didaktischen Fragen erörtert werden, außerdem auf die Darstellungen und Prinzipien eines andragogischen Konzepts zur Förderung selbstgesteuerten Lernens von Kemper und Klein (1998). Darüber hinaus möchten wir auf Brater und Wittek (2003) aufmerksam machen, die eine Umsetzung zum Lernen am Arbeitsplatz in der Praxis beschreiben und darin die Rolle der Lernbegleitung durch Vorgesetzte darstellen.

nen so gestaltet werden, dass das immanente Lernpotenzial auch genutzt werden kann oder besser ergriffen werden könnte, denn es gilt die Autonomie des Lernenden dabei zu respektieren. Damit das Lernen fruchtbar und „ökonomisch" wird, ist allerdings auch eine *gute organisatorische und personelle Infrastruktur* für die Lernenden eine Hilfe, die bedacht werden muss. In unserer Praxis haben sich Fachberater, Lernberater, und/oder Coachs und die Lernergruppe als lernförderliche und stützende Gemeinschaft ebenso bewährt wie die kollegiale Fallberatung und „action learning"-Gruppen.

Natürlich gibt es auch noch *das Hintergrundwissen* für eine neue Arbeitsaufgabe; dies dient der Erhellung und begrifflichen Klärung dessen, was der zukünftige Lernbegleiter leisten muss: Es sind Konzepte, Modelle, die Erfahrungen der anderen Teilnehmer einer Fortbildung oder die Geschichten aus der Praxis, die die Kontextualität des neuen Handlungsfeldes lebendig machen und helfen, die Phänomene zu deuten und neue Handlungsstrategien zu erproben. Letztlich ordnet jeder Teilnehmer individuell dieses Wissen auf der Basis seiner Werte und Vorstellungen in sein Wissensrepertoire ein, das aus theoretischem Wissen und Alltagstheorien besteht.

## Die Gestaltung von Lernprozessen

Aus dem vorher oben genannten folgt für das Curriculum, dass wir die Bearbeitung von Praxissituationen als wichtiges Element in einer solchen Bildungsmaßnahme nutzen. Die Teilnehmer bewähren sich während ihrer Qualifikation also z. T. bereits real als Berater, und erleben sich dabei als Lernende. Sie können so *am eigenen Leibe „Lernen erleben"*, genauso, wie es die Klientel erleben wird, die sie später als Lernprozessbegleiter unterstützen. Wir arrangieren für sie und mit ihnen das Lernen aus Erfahrung und im Dialog mit anderen, und wir suchen mit ihnen nach echten Arbeitsprozessen einer Lernbegleitung, die z. T. auch mal geübt werden können, die aber ihre Realisierung in der Praxis benötigen. Deshalb ist eine zeitliche Verschränkung der Ausbildung mit Umsetzungen und Aufgaben in der Praxis sinnvoll.

Die Reflexion ist eines der Instrumente, die Lernen verstärken und die mentalen Modelle sichtbar machen können, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen. Von Lernenden wird der eigene Lernweg, Lernertrag, Kompetenzauf-

bau sehr häufig überhaupt erst im Nachhinein bei der bewussten Untersuchung der vorangegangenen Arbeits- und Lernsequenzen wahrgenommen. Deshalb legen wir bei unseren Lernarrangements großen Wert auf *die Prozesse der Bewusstmachung*. Unverzichtbar erscheint uns, dass in der Weiterbildung für diese Aufgaben einer persönlichen Begleitung solche Elemente genutzt werden, die bei den Teilnehmern *die Selbstwahrnehmung verbessern.*

Dazu gehören alle Reflexionsprozesse in der Gruppe, aber auch Feedback und die Selbstreflexion. Sie werden dazu genutzt, die zukünftigen Lernbegleiter als Person besser wahrnehmen und realistisch eigene Kompetenzen einschätzen zu können.

Aber es gibt auch Stoff zum Lernen, der durch die *Vermittlung von Konzepten und Modellen* entsteht. Das Tempo, die Tiefe und die Auswahl der für sie relevanten Themen bestimmen letztlich die Teilnehmer, deshalb muss das Repertoire des Anbieters von Qualifizierungsmaßnahmen entsprechend weit gefächert und fundiert sein, so dass er das, was die Teilnehmer abrufen und auch vertiefen wollen, flexibel anbieten kann.

## Themen, Inhalte, Lernfelder

Wir halten es für wichtig, dass sich die Lernbegleiter mit dem Thema des „Lernens" auseinandersetzen können, denn bei der Begleitung von Lernern kommen einige diagnostische Aufgaben auf sie zu, u. a. wenn sie sich der *Lernbiografie* ihrer Partner zuwenden. Fragen zu den Lerntypen, Lernstilen, Lernwegen sind wichtig, um den Lernenden zu helfen, beim selbst organisierten Lernen gut realisierbare und zeitsparende Lernstrategien zu erarbeiten. Der Lernbedarf auf der Basis vorhandener Kompetenzen und im Vergleich mit dem angestrebten Kompetenzprofil am Ende einer Qualifikation muss gemeinsam erarbeitet werden, auch weil er Bestandteil eines Beratungskontrakts zwischen dem Lernenden und dem Lernprozessbegleiter sein sollte. Meistens muss im Prozess einer Weiterbildung Sensibilität entwickelt werden, um die Schichten diagnostisch zu erfassen, die etwas mit dem Lernwillen und den Lernhindernissen zu tun haben. Hier ist es sinnvoll, auch Modelle, Theo-

rien und Frageformen zu kennen, die es dem Lernbegleiter ermöglichen Ansatzpunkte für die Beratung zu finden.

Ein Lernberater benötigt die Kompetenz, *in Arbeitsaufgaben Lernchancen zu identifizieren*. Es kann durchaus zu seinen Aufgaben gehören, den Lernenden auf diese Chancen aufmerksam zu machen, oder sogar Lernarrangements zu entwickeln, die es dem Lernenden ermöglichen, bestimmte Fähigkeiten in der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben erwerben zu können. Es gehört auch zur Ökonomie von Lernen, komplexe Anforderungen nicht in ihrer Komplexität zu reduzieren, sondern gerade diese für das Lernen aufzuschließen. Eine ganz wesentliche – nicht zu unterschätzende – Anforderung an einen Lernbegleiter ist darüber hinaus: *nicht genutzte Lernherausforderungen aufzudecken* und mit dem Lernenden gemeinsam herauszufinden, warum diese Chancen nicht gesehen oder genutzt wurden, aber auch welche Bearbeitungsstrategien dafür möglich gewesen wären. Auch verpasste Chancen enthalten durchaus Lernpotenzial, und sei es „nur" das zur besseren Selbsterkenntnis (zum Beispiel von Vermeidungsstrategien).

Informelle Lernprozesse und das Lernen in der Arbeit fördern die Entwicklung neuer oder erweiterter Kompetenzen von neuem Wissen und/oder sie erweitern die Alltagstheorien, die im Vollzug des „Tätigseins" leitend sind. Diese Lernfortschritte und das Wachstum eigener Kompetenz werden von den Arbeitenden sehr häufig gar nicht realisiert oder in seiner Bedeutung nicht geachtet. Dies hängt zum einen mit den Lernbegriffen der Handelnden zusammen – wenn Lernen z. B. nur verstanden wird als „veranstaltetes Lernen" – und zum anderen mit dem Phänomen, dass diese Kompetenzen gar nicht bewusst werden, weil der Focus der Aufmerksamkeit und Bewusstheit der Handelnden auf die Bearbeitung und Bewältigung von Situationen gerichtet ist und nicht auf die dabei eingesetzten Kompetenzen.[1] Hier liegt eine ganz wesentliche Funktion der Reflexion von Arbeitslernprozessen in der Lernbegleitung, die dazu beitragen, dass diese Bewusstheit sehr weitgehend

1 In einer bisher nicht veröffentlichten Studie für das BiBB konnte von Büchele, Brater, Bauer (2001) gezeigt werden, dass es drei Stufen von Handlungsbewusstheit gibt, die der Einzelne von seiner Kompetenz haben kann. Büchele (2003) beschreibt dieses in einem demnächst zugänglichen Aufsatz für den Tagungsband des BiBB-Kongresses 2002.

erworben werden kann. Der Lernbegleiter muss also *Lernerfolge erkennen und diese sichtbar und besprechbar machen*. In der Qualifizierung von Lernberatern legen wir großen Wert darauf, dass die kommunikativen Fähigkeiten verbessert werden können. Wir sehen hier vier große Bereiche, die natürlich alle ineinander spielen und auch nicht notwendigerweise gesondert erarbeitet werden können:

- Kommunikationsformen und -stile,
- Beratungsformen und Beraterhaltungen,
- Zuhören „zwischen den Zeilen" und auf unterschiedlichen Ebenen und
- Reflexionen und Projektplanungen gestalten – mit unterschiedlichen Arten zu fragen

Hier sollte die Handlungskompetenz eines Lernberaters sich deutlich vom Laien unterscheiden und eine entsprechende Professionalität bekommen.

Zu einer Qualifizierung gehört es sicherlich auch, typische Situationen, die ein Lernberater zu bewältigen hat, vorher und auch begleitend durchzuarbeiten, damit er seinen Einsatz auch selbst gut planen und mit dem Lernenden vorher vereinbaren kann. Dazu gehört insbesondere: Wie gestalte ich einen *Kontrakt mit dem Lernenden und dessen organisatorischem Umfeld?*

Es ist für den Lernenden durchaus von Interesse, ob mit seinem unmittelbaren Vorgesetzten die Frage der Vertraulichkeit besprochen und eindeutig geklärt ist, wenn er sich auf eine solche Beratung einlässt. Für den Lernberater ist außerdem zu klären, wer sein Ansprechpartner ist, wer die Kosten übernimmt oder eine zeitliche Freistellung gewährt, welche Fachberater in die Begleitung des Lerners eingebunden sind u. Ä. mehr. Dieses Contracting ist wichtig, um Transparenz für alle Beteiligten herzustellen.

Für das Verhältnis zwischen Lernendem und Lernbegleiter ist es wichtig, dass die Autonomie des Lernenden *in der Qualifizierungsvereinbarung* deutlich wird. Dadurch erhält der Lernprozessberater den Auftrag vom Lernenden, welche Qualifizierungsbereiche besprochen werden sollen – und wo der Begleiter auch intensiv nachfragen soll.

Wie bereits oben erwähnt, sind *die Reflexionsgespräche* eine der Säulen einer Lernprozessbegleitung. Sie werden deshalb in der Qualifizierung auch einen großen Raum einnehmen. Es kann auch zu den Aufgaben der Unterstützung

Lernender gehören *die Dokumentation* eines Lernenden, bzw. seines Lernprozesses zu beraten – wie etwa in der IT-Weiterbildung. Ebenso *die Vorbereitung auf eine abschließende Prüfung, Präsentation oder ein Fachgespräch*.

Zu den häufig vernachlässigten, aber wichtigen Sequenzen einer Lernberatung gehört es auch, in einem formellen *Abschluss der Lernbegleitung* gemeinsam diesen Prozess z. B. mit einem gemeinsamen Auswertungsgespräch und einem Feedback (für den Lernbegleiter) zu beenden.

## Hindernisse und Herausforderungen

Bei den Umsetzungen solcher Qualifizierungsprozesse treten typische Lernhindernisse oder Herausforderungen bei den zukünftigen Lernbegleitern auf. Bei unseren Weiterbildungen sind die Personen, die sich zum Lernberater qualifizieren, sehr häufig Experten in einer Berufssparte, in der andere Menschen sich erst qualifizieren wollen, wie z. B. Meister im Betrieb, Kaufmann im Fachbereich eines Unternehmens, Vorgesetzter oder Kollege eines Lernenden oder Dozent oder Lehrer für ein bestimmtes Fach. Deshalb ist der Bezug zur Lernberatung zunächst einmal geprägt von den eigenen Lernerfahrungen und dem eigenen Lernbegriff. Es ist erstaunlich, wie häufig dieser noch vorwiegend vom schulischen oder veranstalteten Lernen geprägt ist. Dies muss erst überwunden werden, um den Erwerb von Kompetenzen auch in informellen Lernsituationen gleichwertig anerkennen zu können.

Wenn der Berater sich selbst aus seiner Fachkompetenz (in einem Arbeitsgebiet) definiert und darum den Lernenden, den er begleitet, fachlich berät, kann sich dies störend auf die Beratung des Lernens auswirken. Störend wird sich auch bemerkbar machen, wenn es dem Lernprozessbegleiter schwer fällt, mit seinem Nichtwissen gegenüber seinem Partner umzugehen, der ihm womöglich fachlich weit überlegen ist. Dadurch verliert er leicht den Lernprozess aus dem Auge, um den es eigentlich bei der Begleitung geht.

Der Lernprozessbegleiter, der für sich die innere Überzeugung bewahrt, dass Fehler zu machen Versagen bedeutet, wird mit der produktiven Seite von Fehlern, als Lernherausforderung und Chance für Verbesserungen, kaum umgehen können und damit Lernprozesse weniger gut begleiten können, die in der Arbeit stattfinden. Hier einen Kulturwandel im Verständnis der Bedeu-

tung von Fehlern zu bewirken, ist eine der Herausforderungen, die in einer Weiterbildung zu bewältigen sind.

Beim Lernen steht man sich selbst am meisten im Wege, wenn man nur Techniken lernen möchte und sich selbst nicht ebenfalls als entwicklungsbedürftig und fähig versteht. Kann sich der zukünftige Berater nicht auch selbst in Frage stellen, so sind seine Chancen, sich zu verbessern, eingeschränkt. Zusätzlich wird er es in seiner Beratung schwer haben, ein tatsächlich partnerschaftliches Verhältnis zum Lerner zu entwickeln.

## Lernklima

Eine solche Weiterbildung fruchtbar zu gestalten, heißt für uns, ein lernförderliches Umfeld zu gestalten, in dem die Teilnehmer gerne lernen möchten, und mit ihnen eine Atmosphäre zu schaffen, die ihnen das Lernen erleichtert.

Wir wollen hier, ohne nähere Erläuterungen methodisch didaktischer Überlegungen, nur auf die Grundtendenzen eingehen und keine Ausführung zu Gestaltungen im Einzelnen vornehmen.

Aus unserer Sicht sind die Elemente, die eine gute Weiterbildung ausmachen: Wärme, Licht, Bewegung und Erdung.

*Wärme heißt,* einerseits die Teilnehmer mit ihren Motiven und Wünschen ansprechen, persönliche Herausforderungen anbieten, die verlockend sind, Freude am Lernen schaffen aber auch sichtbar machen, dass die Begleiter Interesse an den Teilnehmern und ihren Fragen und Entwicklungsbedürfnissen haben.

*Licht heißt*: Es werden neue Erkenntnisse ermöglicht, so dass bei jedem Einzelnen neues Wissen über den Stoff und seine Erfahrungswelt entstehen kann.

*Bewegung heißt*: Die Weiterbildung bietet einen Rahmen und einen (Schutz-)Raum, in dem mutig Erfahrungen gemacht und Experimente gewagt und bewältigt werden können.

*Erdung heißt:* Es bildet sich auch neue Substanz in Form von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Teilnehmern, die sichtbar und präsentabel sind.

## Unser Fazit

Man kann Lernberatung nicht lehren. Man kann aber den Entwicklungsweg von Lernberatern und Lernprozessbegleitern mitgestalten, so dass er möglichst fruchtbar und ökonomisch für die Lernenden wird.

## Literatur

Brater M. & Büchele U. (1991 & 2001). Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz, Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. München: Langen-Müller/Herbig.

Brater M. & Wittek R.(2003). Lernen am Arbeitsplatz, Personalwirtschaft, 9, S. 18-22.

Büchele U., Bauer H.G. & Brater M. (2001). Mittlere Führungsfunktionen und berufliche Erfahrung, BiBB Auftrag 4, unveröffentlichter Endbericht.

Büchele U. (2003). Erfassen, bewerten und anerkennen von informell erworbenen Kompetenzen – Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt des BiBB: „Mittlere Führungsfunktionen und Berufliche Erfahrungen", Zur Veröffentlichung vorgesehen im Berichtsband zum BiBB-Kongress 2002.

Kemper M. & Klein R. (1998). Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren.

Rohs M. & Mattauch W. (2001). Konzeptionelle Grundlagen der arbeitsorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. In Zusammenarbeit mit U. Büchele und M. Brater, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB). (Schriftenreihe des Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik, ISST-Bericht 59/01). Berlin.

Detlef Flügge, Udo Vormbrock

# Vom Ausbilder zum Lernprozessbegleiter

Unser Arbeitsumfeld ist ständigen Veränderungen unterworfen. Gerade in der Informations- und Telekommunikationsbranche ist der Rhythmus von Neuerungen sehr hoch.

Die Anforderungen an das heutige Personal werden durch die zunehmende Geschwindigkeit bei der Entwicklung von Technik und Technologien, die notwendige Fähigkeit beim Umsetzen von Technik und Technologien in marktfähige Produkte und Dienstleistungen sowie die ständige Anpassung der Arbeitsorganisation an sich verändernde Marktbedingungen und Kundenwünsche bestimmt.

Die Beschäftigten müssen deshalb unter anderem fähig sein, sich immer wieder neu Informationen über technische Systeme und Anwendungen zu erarbeiten und umzusetzen, flexibel die eigene Arbeit in sich verändernden Organisationsstrukturen durchzuführen und aktiv an ihrer Gestaltung mitzuwirken, in Teams zu arbeiten und sich ständig auch technisches Grundlagenwissen neu anzueignen. Dazu müssen zeitgemäße Informationssysteme optimal genutzt und das eigene Wissen an andere Beschäftigte weitergegeben werden. Auf diese Rahmenbedingungen muss die Ausbildung, aber auch die Weiterbildung reagieren. Da wir es mit schnell lebigen Informationen zu tun haben, müssen die Auszubildenden und MitarbeiterInnen in die Lage versetzt werden, sich in diesem Umfeld zukunftsorientiert zurecht zu finden, zu agieren und zu reagieren.

Hinzu kommt die Erfahrung, dass die Ausbildungsmethode nach dem Prinzip des Vormachens und Nachmachens und die berufliche Weiterbildung durch Seminare für die IT-Branche nicht mehr zeitgemäß sind. An ihre Stelle treten mehr und mehr Modelle, die Erfahrungslernen ermöglichen und fördern. Durch diese Lernmethode wird Wissen in einem viel stärkeren Maße als auf anderen Wegen verinnerlicht. Zur Verdeutlichung stellen wir zwei Lerntheorien, den Behaviorismus und Konstruktivismus gegenüber:

| | |
|---|---|
| **Lerntheorie Behaviorismus**<br>Gehirn ist eine „black Box"<br>Input – Reaktion<br><br>**Lehrmodell**<br>Autoritär<br>Lehrer weiß, was richtig / falsch ist<br>Lehrer weiß, was die Lernenden zu lernen haben<br>Muss Wege finden, es Lernenden „beizubringen" | **Transfer**<br><br>→Faktenwissen<br>→„know-that"<br>→Vermittlung<br>→Wissen, erinnern<br>→Wiedergabe korrekter Antworten<br>→Merken, wiedererkennen<br>→Lehren, erklären |

Abb. 1: Lerntheorien Behaviorismus

Die erste Theorie beschreibt das alte Rollenverständnis des Ausbilders. Er ist eine Person, die Auszubildenden alles genau vormacht und die Auszubildenden nachmachen lässt. Die Lernkontrollen erfolgen hauptsächlich in Form von Tests oder ähnlichen Methoden. Der Ausbilder allein entscheidet, was richtig und was falsch ist. Er gibt bei Problemen die Lösungen vor.

| | |
|---|---|
| **Lerntheorie Konstruktivismus**<br>Lernen durch persönliche Erfahrung<br>Lernen ist ein aktiver Prozess<br>**Lehrmodell**<br>Bewältigung komplexer Situationen durch Lernende<br>Aufgaben- und Problemstellungen selbst erkennen oder „erfinden"<br>**Lehrer als Coach**<br>**Lernprozessbegleitung durch**<br>Moderation<br>Unterstützung beim Bewältigen komplexer Situationen<br>Lehrer lernt situationsbedingt mit | **Coach**<br><br>→ Soziale Praktiken „knowing-in- action"<br>→ Interaktion<br>→ Reflektierend handelnd, erfinden<br>→ Bewältigung komplexer Situationen<br>→ Verantwortung, Lebenspraxis<br>→ Kooperieren, gemeinsam umsetzen |

Abb. 2: Lerntheorien Konstruktivismus

Diese Vorgehensweise wird abgelöst durch fachliche und überfachliche Lernbegleitung. In diesem Zusammenhang ist ein Lernprozessbegleiter nicht unbedingt der fachliche Ansprechpartner im technischen Bereich, sondern Fachmann für Lernmethoden und -prozesse. Der Kompetenzgewinn ist bei der zweiten Lerntheorie ein anderer, weil es darum geht, gemachte Erfahrungen und erworbenes Wissen zur Bewältigung komplexer Aufgaben und Si-

tuationen einzusetzen. Dadurch wird der Wissensschatz praktikabel und durch Anwendung weiter vertieft.

Die Methode des arbeitsprozessintegrierten Lernens (APO) setzt auf o. a. Erkenntnisse und ist deshalb eine sehr zukunftsträchtige Form der Wissensaneignung. Sie beeinflusst das Lernverhalten am Arbeitsplatz und auch in der Freizeit. Vorraussetzung ist aber, dass die Lernenden, ob Auszubildende oder sich weiterbildende Fachkräfte, in ihrem Lernprozess begleitet werden.

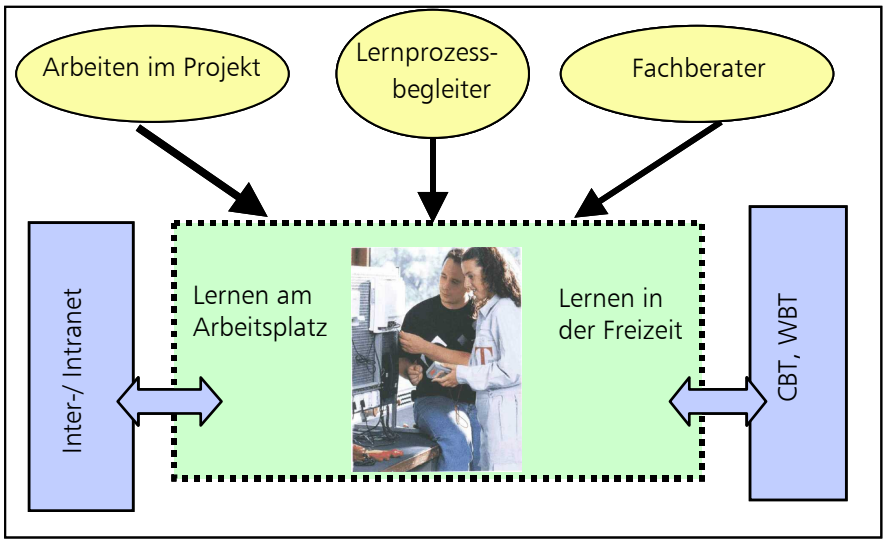



Abb. 3: Die Methode des arbeitsprozessintegrierten Lernens (APO)

Nun zu unseren Erfahrungen, die wir in den ersten zwei Jahren auf dem Weg zum Lernprozessbegleiter machen durften.

Die von uns gewonnenen Erkenntnisse im neuen IT-Weiterbildungssystem, speziell im Pilotprojekt der Spezialisierung zum Netzwerkadministrator, haben gezeigt, dass für die Arbeit als Lernprozessbegleiter keine besondere Veränderung in der Arbeitsorganisation erforderlich ist. Das einzige Veränderungspotenzial bestand darin, dass wir für die Reflexionsgespräche, die u. a. dem Lernenden helfen, seinen Lernweg kritisch zu hinterfragen und zu strukturieren, einen höheren Zeitansatz benötigten als zunächst angenommen. Diese Gespräche dauerten inkl. Vor- und Nachbereitung in der Regel etwa 3-4 Stunden, sodass maximal zwei Termine pro Tag möglich waren. Dieser Zeitansatz hat sich auch im weiteren Projektverlauf bestätigt. Dies gilt ebenso für die reine Erstellung der Projektskizze, die durchaus mit einem halben Tag veranschlagt werden kann.

Wie der Wirkbetrieb zeigt, kann die Unterstützung der Kandidaten bei der Suche nach geeigneten Projekten erhebliche Zeit in Anspruch nehmen. Dies beinhaltet auch die Beratung und Information der Fachberater und Kostenverantwortlichen.

In der Rückschau ist zu bemerken, dass wir als Lernprozessbegleiter ebenfalls Kompetenzgewinne für uns verbuchen konnten. Das lässt sich z. B. in der Veränderung beim Umgang mit den Qualifizierungsteilnehmern erkennen. Bestand anfänglich die Vorbereitung auf Reflexionsgespräche hauptsächlich darin, das Gespräch vorzustrukturieren, indem beispielsweise Fragen zum Projektablauf und der Bewältigung von Problemsituationen formuliert wurden, entwickelte sich rasch die Kompetenz zum spontan-situativen Fragen. Die Gesprächssituation wurde zunehmend vertraut und insgesamt nahm die Lust, durch Fragen das Gespräch zu gestalten, zu. Insbesondere entwickelte sich das Gespür dafür, Situationen im Lernweg der Qualifizierten zu entdekken, in denen der Lerngewinn besonders hoch war, so genannte Schlüsselsituationen. An diesen Situationen waren für die Lernenden Entscheidungen zu fällen oder besondere Lernprobleme zu bewältigen. Manchmal war den Qualifizierten ihr Kompetenzgewinn gar nicht bewusst geworden. Dies durch geschicktes Fragen in die Bewusstseinsebene zu rücken, war eine Herausforderung, die immer besser erfüllt wurde. Zudem entwickelte sich bei uns ein natürlicher Antrieb zur Reflexion, der sich auch auf außerberufliche Situationen ausweitete.

Durch die gemachten Erfahrungen wächst die Fähigkeit, Lernprozesse bezüglich Ressourcen und Hindernissen zu beobachten und zu beurteilen. Ein weiterer Punkt ist dabei auch die Kompetenz, Situationen für die verschiedenen Formen der Lernprozessbegleitung einzuschätzen, deren Möglichkeiten gezielt zu nutzen sowie die Rolle entsprechend zu gestalten (Wissen und Können zur Prozessbegleitung).

Wichtige Fähigkeiten eines Lernprozessbegleiters sind deshalb u. a.

- Gesprächsführung
- Aktives Zuhören
- Fragetechniken
- Gespür für besondere Lernsituationen
- Motivationsfähigkeit

- Zielorientierung sowie
- Einfühlungsvermögen (Empathie)
- Erkennen von Lernproblemen
- Lernmethoden aufzeigen.

Diese Kompetenzen gilt es zu erwerben und weiter zu fördern.

In der Lernprozessbegleitung tauchte immer wieder die Frage auf, ob die fachliche Begleitung im technischen Bereich und die Lernprozessbegleitung von einer Person durchgeführt werden sollte. Nach unseren Erfahrungen ist eine Trennung beider Rollen vorzuziehen. Dadurch wird eine Minimierung von Rollenkonflikten erreicht, die sich negativ auf das Lernverhalten auswirken können. Zwar muss der Lernprozessbegleiter die „gleiche Sprache" wie die Lernenden sprechen, um zumindest ansatzweise fachliche Aspekte von Lernproblemen verstehen zu können; aber das tiefergehende Fachwissen liegt beim fachlichen Lernbegleiter.

Der Lernprozessbegleiter hat durch diese Aufgabentrennung eine andere Sicht auf den Lernprozess. Er wird deshalb vermehrt organisatorische Abläufe reflektieren, ein besonderes Augenmerk auf Situationen mit kompetenzübergreifenden Lernfeldern (z. B. Informationsbeschaffung, Kommunikation, Konfliktlösung, ...) haben und gemeinsam mit dem Lernenden dessen Lernweg und Kompetenzgewinn beleuchten. Das hilft dem Qualifizierten in weiteren Lernsituationen des beruflichen oder privaten Alltags, effizient und effektiv vorgehen zu können.

Die Zusammenarbeit mit dem fachlichen Berater gestaltete sich derart, dass er zunächst Informationen über die Art der fachlichen Begleitung erhielt. Auch er sollte erkennen, dass er dem Lernenden mehr hilft, wenn er nur fachliche Lösungsmöglichkeiten aufzeigt, anstatt die Lösung auf dem Silbertablett zu präsentieren. Die Methode des arbeitsprozessorientierten Erfahrungslernens war ihnen zumeist unbekannt. Bei der Umsetzung war der Lernprozessbegleiter auch für die Fachberater ein wichtiger Ansprechpartner. Weitere Berührungspunkte ergaben sich beim Beleuchten der gesteckten fachlichen Ziele und der Eindrücke des Fachberaters über den Lernweg des Qualifizierten. Teilweise wurden die Fachberater in Abstimmung mit dem Lernenden zu Reflexionsgesprächen eingeladen.

Wie in vielen Situationen, in denen es um individuelle Betreuung und Begleitung geht, verbergen sich auch in der Lernprozessbegleitung Probleme, die es zu erkennen und zu lösen gilt. Zunächst sei die Gefahr benannt, sich zu sehr mit der Projektarbeit des Lernenden zu identifizieren, so dass der Lernprozessbegleiter ein eventuelles Scheitern oder einen Leistungsabfall als eigene, persönliche Niederlage empfindet. Zu bedenken ist auch, dass die persönliche Nähe zum Lernenden dazu verführen könnte, ihm Aufgaben aus falsch verstandener Hilfsbereitschaft abzunehmen und selbst durchzuführen.

Wenn die o. a. Gefahrenpotenziale erkannt und beachtet werden, erwachsen nach unseren Erfahrungen aus einer Zusammenarbeit mit dem Lernenden nur Vorteile, die im Folgenden exemplarisch aufgelistet sind:

- Bewusstes Lernen durch bewusst gemachte Lernprozesse
- Erfolg im Mix von Lernmethoden ( je nach Lerntyp individuell)
- Erfahrungslernen bereichert eigene Methoden- und Wissensdatenbank
- Zukünftiges Lernverhalten wird positiv beeinflusst.

Erfolgsfaktoren und Rahmenbedingungen hierzu sind zum Ersten das Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und dem Lernprozessbegleiter. Diese „Chemie“ muss stimmen, sonst ist der Lernerfolg in Frage gestellt. Zum Zweiten ist die Kompetenz des Lernprozessbegleiters zu nennen. Wie bereits oben erwähnt, zählen hierzu vor allem Gesprächs- und Fragetechniken, aber auch die Fähigkeit zum Erkennen von Lernproblemen und deren Lösung. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass die Freude am offenen Umgang mit Menschen und Methoden ebenfalls ein wichtiger Baustein zum Gelingen ist, nicht zuletzt auch die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen (Empathie). Des Weiteren ist auch eine Erweiterung der Fachkompetenz der Lernprozessbegleiter im Bereich der Pädagogik und der Lernpsychologie anzustreben. Mehr Wissen über Modelle von Lernprozessen kann hilfreich sein, Lernhindernisse oder -blockaden rechtzeitig zu erkennen und richtig intervenieren zu können.

Selbstverständlich müssen auch die Rahmenbedingungen, insbesondere in Form von ausreichend bemessenen Zeitansätzen und Möglichkeiten zu ungestörten Gesprächen (z. B. Raum), Beachtung finden.

Wünschenswert wäre ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch der Lernprozessbegleiter, um eine bessere Reflexion der eigenen Tätigkeit durchführen zu können. So bleibt nur die Selbstreflexion und die Reflexion mit dem Lernenden.

Eines der größten Verbesserungspotenziale „unseres" Systems ist der noch geringe Bekanntheitsgrad in den Köpfen der Entscheidungsträger vieler Unternehmen. Die Unternehmen müssen erkennen, dass sie gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten auf das Wissen und die Kreativität ihrer MitarbeiterInnen angewiesen sind. Eine Weiterbildung im eigenen Unternehmen, bei der sich ein Mitarbeiter merklich entwickelt und bei der sozusagen als Nebenprodukt auch die Prozesse durchleuchtet werden, müsste jeden Unternehmer überzeugen.

Wir glauben, dass es uns mit Hilfe aller APO-Väter und -Mütter aus Politik und Wirtschaft gelingen wird, viele Entscheidungsträger mit dem APO-Virus zu infizieren.

| | |
|---|---|
| PERSONAL | Einführung neuer Mitarbeiter<br>Ungenügend qualifizierte Mitarbeiter<br>Wenig veränderungsbereite bzw. lernwillige Mitarbeiter |
| LIEFERANTEN | Wechsel von Lieferanten<br>Mängellieferungen |
| KUNDEN | Lob von Kunden<br>Reklamationen<br>Kundenbefragungen<br>Veränderung der Kundenfrequenz<br>Werbung |
| FINANZEN | Umsatzveränderungen<br>Preisveränderungen<br>Lohn-, Gehaltsveränderungen<br>Veränderung der Kreditsituation<br>Veränderung der Mitarbeitereinkommen<br>Steuersituation/Rechnungslegung |
| LEITUNG/<br>FÜHRUNG | Inhaberwechsel<br>Leitungswechsel<br>Veränderung der Ziele, Aufgabenstellung |
| PRODUKT/<br>SORTIMENT | Vorhandene, auszumusternde und neue Produkte<br>Produktmängel<br>"Ladenhüter"/"Schnelldreher" |
| PROZESS | Veränderung der Abläufe<br>Wechsel in der Organisationsstruktur<br>Veränderung der Verantwortlichkeiten<br>Veränderung der Rechenschafts- und Kontrollprozesse<br>Veränderung der Informations- und Kommunikations-prozesse<br>Veränderung der Qualitätsverfahren und –prozesse |

## Quellenangabe

http://www.e-lisa.at/magazine/oezb/pdf/3a_02_03.pdf
http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LerntheorienKogniti-ve.shtml

# UNTERNEHMEN

Rosemarie Klein, Gerhard Reutter

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

## Einführung

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

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

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

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

## Empirische Basis

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

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

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

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

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

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

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

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

## Verständnis von Lernberatung und unangemessene Rezeptionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Ressourcen und Potenziale, auf die Weiterbildungseinrichtungen zurückgreifen können

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

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

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

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

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

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

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

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

### Qualität unter ökonomischen Zwängen

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

### Widersprüche in den Zielen beruflicher Weiterbildung

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

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

## Fehlende Planungssicherheit und instabile und prekäre Beschäftigungsverhältnisse

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

## Die Häufung erschwerender Faktoren

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

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

### Lernberatung und „Zwangsteilnehmer/Zwangsteilnehmerin"

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

## Gestaltbare Voraussetzungen für Lernberatung in den Einrichtungen

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

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

## Räume für die Entwicklung und reflexive Auseinandersetzung mit Lernberatung

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

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

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

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

## Strukturen für einrichtungsinterne Kooperation und Verantwortungsteilung in der Zusammenarbeit

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

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

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

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

## Verantwortliche Prozessbegleitung auf dem Weg zur Lernberatung

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

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

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

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

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

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

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

## Kein kurzfristiger Erfolgsdruck und kein lineares Erfolgsmodell

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

## Modellhaftes Einführen bei größeren Weiterbildungseinrichtungen

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

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

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

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

## Lernkultur und Arbeitskultur – zwei voneinander abhängige Kulturen

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

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

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

## Zum Schluss

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

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

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

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

## Literatur

Arnold, R. (1996). Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.

Arnold, R., u. a. (2001). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Beck, D. & Orth. B. (2001). Wer wendet sich an wen? Ordnungsmuster in der sozialen Interaktion in Kleingruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), Projektgruppen in Organisationen. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung, S. 287-306. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Bude, H. (1999). Die ironische Nation. Soziologie als Zeitdiagnose. Hamburg.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1999). Lernen für die Zukunft. Nationales Confintea V Follow-up Deutschland. Frankfurt.

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld

Eckstein, J. (2003). Leitbild „Treffpunkt Lernen" – Konturen eines Entwicklungsmodells für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 1 Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt, S. 11-46. Recklinghausen.

Epping, R. (1998). Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In R. Klein, G. Reutter (Hrsg.). (1998). Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung, S. 46-54. Baltmannsweiler.

Faulstich, P. (1999). Erfolgreiche Weiterbildung. Päd. Forum (2), S. 19-22.

Faulstich, P. (2003). Die Hartz-Gesetze – Konsequenzen und Alternativen. Forum EB (1), S. 20-25.

Grube, B. (2003). Funktion, Rolle von Gestaltern/innen. Womit in einer gewachsenen Organisation gerechnet werden muss, wenn Einzelne einen innovativen Prozess begleiten. Isny (unveröffentlichtes Manuskript).

Holzkamp, K. (1993). Lernen. Frankfurt am Main: New York.

Holzkamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema ‚Lernen'. In R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler.

Jütte, W. (2003). Analyse von Netzwerken oder die Lesbarkeit vernetzter Strukturen. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2 Treffpunkt Lernen – Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 115-136. Recklinghausen.

Kemper, M. & Klein, R. (1998). Lernberatung. Baltmannsweiler.

Klein, R. (Hrsg.) (2002). ProLern-Zwischenbericht. Dortmund (unveröffentlichtes Manuskript).

Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.) (1998). Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.

Klein, R. & Reutter, G. (2003a). Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In R. Arnold, I. Schüssler (Hrsg.), Ermöglichungs- didaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, S. 170-186. Baltmannsweiler.

Klein, R. & Reutter, G. (2003b). Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.). Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band. 2 Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 47-84. Bonn.

Klingberg, L. (1974). Einführung in die allgemeine Didaktik. Berlin.

Meisel, K. (2002). Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.) (2002). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 127-143

Reutter, G. (2003). „Wer lange mit den Verlierern arbeitet...". Zum Selbstverständnis des pädagogischen Personals in berufsvorbereitenden Maßnahmen. (Publikation in Vorbereitung)

Schäffter, O. (2003). Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In U. Witthaus, W. Wittwer, C. Espe (Hrsg.), Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Wissenschaft-Praxis DIALOG Berufliche Bildung, Band 10. Bertelsmann Verlag. S. 69-70. Bielefeld.

Schwarz, A. & Henkel, M. (2002). Weiterentwicklung von Qualitätskriterien für selbst organisiertes Lernen. Problemorientierte Fallstudie von Quali-

tätsringen am Beispiel des Netzwerks, TransferLernen'. Als download unter www.bbb-dortmund.de/Projekte

Siebert, H. (2003). Neue Lernkulturen. In R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter (Hrsg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Band 2 Treffpunkt Lernen – Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung, S. 11-24. Recklinghausen.

Siebert, H. & Gerl, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied.

Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In QUEM. Kompetenzentwicklung '99, S. 17-59. Münster.

Stehr, N. (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main.

Wenzig, A. (2003). Lernberatung als Impuls für Organisationsentwicklung. Diplomarbeit. Universität Münster.

Gerhard Herz

# Lernchancenanalyse und Lernberatung

## Gewinn durch Lernen?

Jahren recht erfolgreich war und die Verkaufsfläche schon zweimal deutlich erweitert werden musste, hatte sie das Gefühl, dass es Verbesserungsmöglichkeiten gibt, die nicht allein mit den Waren, den Preisen oder dem Service zu tun haben. Die Tatsache, dass z. B. fast alle ihrer Mitarbeiter immer wieder mit Fragen und Entscheidungswünschen zu ihr kamen, verschaffte ihr das Gefühl eingeengt zu sein und die Fragen der zukünftigen Entwicklung ihres Unternehmens aus Zeitgründen immer wieder aufschieben zu müssen. Dass man durch eine Lernchancenanalyse „Lernchancen" des eigenen Betriebs entdecken und damit lernen und arbeiten nutzbringend verbinden konnte, klang faszinierend. Sie beschloss, so eine Untersuchung durchführen zu lassen.

Schon beim Ausfüllen des Fragebogens und ebenso während des Interviews konnte sie sehen, dass es ihr bisher noch nicht in den Sinn gekommen war, den Betrieb, ihre Mitarbeiter oder gar Lieferanten und Kunden als Lernfeld zu betrachten. Das „lernende Unternehmen", hatte sie bisher als eines der vielen Schlagworte klassifiziert, die nur in Großbetrieben eine Rolle spielen.

Die Ergebnisse der Untersuchung waren überraschend. Sie stellte fest, dass sie sich z. B. den Zusammenhang der Art, wie die Arbeit im Betrieb verteilt ist, mit den Lernmöglichkeiten bisher ebenso wenig verdeutlicht hatte wie etwa die Lernanforderungen und Möglichkeiten, die die technischen Einrichtungen oder eine Reklamation bieten. Hier entdeckte sie auch, dass die Mitarbeiter deshalb oft den „einfachen" Weg wählen, nämlich die Chefin zu fragen, weil nicht geklärt war, was z. B. bei ihr „selbstständiges Führen eines Bereichs" heißt. Dass dadurch ständige – wertverzehrende, statt wertschöpfende – Unterbrechungen der Abläufe die Folge sind, war ihr klar. Dass damit aber auch Lern- und Entwicklungschancen für die Mitarbeiter vergeben wurden, hatte sie bisher nicht bedacht.

Auch wenn ihr einiges aus den Ergebnissen recht bekannt erschien, konnte sie mit Hilfe der erkannten Stärken und Schwächen weitere Verbesserungsmaßnahmen planen und in den Arbeitsalltag einbauen. Dass damit neben dem finanziellen Gewinn ein weiterer Gewinn möglich wurde, konnte sie an der verbesserten Motivation der Mitarbeiter ablesen, die ihre unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten jetzt besser entfalten konnten, als das bis dahin der Fall war.

## Was ist das Problem?

### Wirtschaft im Wandel

Die Gesellschaften sind global im Wandel begriffen und ökonomische Sichtweisen bestimmen die Richtung, in der nach Lösungen gesucht wird. Die Wirtschaft steht unter starkem Veränderungsdruck, die Optimierung des Wertschöpfungsprozesses wird als ein Gebot der Stunde betrachtet. Dass dafür das betriebliche Lernen eine zentrale Rolle spielt, wird symptomatisch u. a. daran sichtbar, dass eines der verbreiteten strategischen Steuerungsinstrumente, nämlich die Balanced Scorecard (vgl. Kaplan & Norton 1997) die „Lernperspektive" gleichberechtigt neben die drei anderen zentralen Perspektiven der Finanzen, der Kunden und der internen Prozesse stellt.

### Veränderung selbst gestalten

Die Steuerung komplexer Geschäftsprozesse erfordert die Integration ständiger Lernprozesse in den alltäglichen Arbeitsablauf. Je besser die Firmen und Mitarbeiter, ihre Arbeitsprozesse als Lernanlässe verstehen und ihre Organisation darauf einrichten, umso besser werden sie auch in Zukunft am Markt bestehen. Grundsätzlich gilt das für Firmen jeder Größe. Allerdings ist offensichtlich, dass vor allem kleine Firmen, deren Personalkapazität gerade ausreicht, um das Alltagsgeschäft zu bewältigen, für weitergehende strategische Fragen und Zukunftsperspektiven weniger Möglichkeiten haben als Unternehmen, die für Organisations- und Personalentwicklung eigene Abteilungen haben bzw. externe Berater heranziehen.

## Lernchancen entdecken[1]

Das Instrument der Lernchancenanalyse dient dazu – auch in Kleinbetrieben – die tägliche Arbeit als Lernfeld zu nutzen, die Lernmöglichkeiten im betrieblichen Alltag bewusst wahrzunehmen und sie in die Arbeitsabläufe zu integrieren. Sie hilft, situative Lerngelegenheiten im Betrieb zu erkennen, um sie für die Weiterentwicklung der Mitarbeiter und des Unternehmens zu nutzen.[2]

## Lernpotenziale erschließen

Die im Betrieb vorhandenen Lernpotenziale werden häufig nicht erkannt, weil erfahrenen Mitarbeitern die Tätigkeiten und Abläufe routinemäßig von der Hand gehen. Sie haben oft kein Bewusstsein mehr davon, wie viel an wichtigem fachlichen, sozialen und kommunikativen Know-how in der Bewältigung der Arbeitsaufträge steckt: Woher kommen z. B. die Unterlagen, die ich brauche, um ein Regal aufzufüllen? Wen muss ich informieren? Welche Liste muss ich vorher und nachher ausfüllen oder welche Eingabe am Computer muss ich machen, damit der Vorgang in der richtigen Weise im Warenwirtschaftssystem registriert ist?

Typische Lernanlässe, die durch eine Lernchancenanalyse bewusst gemacht werden sind u. a.:

1 vgl. Jäger & Herz 2001b

2 Die Lernchancenanalyse wurde im Rahmen des Modellversuchs „Arbeit und Qualifizierung" des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. in Kooperation mit dem Institut für Betriebliche Bildung und Unternehmenskultur – IBU entwickelt.

| | |
|---|---|
| Personal | • Einführung neuer Mitarbeiter<br>• Ungenügend qualifizierte Mitarbeiter<br>• Wenig veränderungsbereite bzw. lernwillige Mitarbeiter |
| Lieferanten | • Wechsel von Lieferanten<br>• Mängellieferungen |
| Kunden | • Lob von Kunden<br>• Reklamationen<br>• Kundenbefragungen<br>• Veränderung der Kundenfrequenz<br>• Werbung |
| Finanzen | • Umsatzveränderungen<br>• Preisveränderungen<br>• Lohn-, Gehaltsveränderungen<br>• Veränderung der Kreditsituation<br>• Veränderung der Mitarbeitereinkommen<br>• Steuersituation/Rechnungslegung |
| Leitung/ Führung | • Inhaberwechsel<br>• Leitungswechsel<br>• Veränderung der Ziele, Aufgabenstellung |
| Produkt/ Sortiment | • Vorhandene, auszumusternde und neue Produkte<br>• Produktmängel<br>• „Ladenhüter"/„Schnelldreher" |
| Prozess | • Veränderung der Abläufe<br>• Wechsel in der Organisationsstruktur<br>• Veränderung der Verantwortlichkeiten<br>• Veränderung der Rechenschafts- und Kontrollprozesse<br>• Veränderung der Informations- und Kommunikations-prozesse<br>• Veränderung der Qualitätsverfahren und –prozesse |

Dieses Lernpotenzial bewusst zu machen, um betriebliche Prozesse zu verbessern, ist die Aufgabe einer Lernchancenanalyse.

## Was ist die Lösung?

Wo ansonsten finanzielle, mengen- oder zeitbezogene Kennzahlen analysiert werden, diagnostiziert die Lernchancenanalyse die im Betrieb vorhandenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Dabei werden

- die im Betrieb identifizierten „zufälligen", informellen Lerngelegenhei-

ten für einen gezielten Qualifizierungsprozess aufbereitet;
- das im Alltagsgeschäft existierende, aber kaum bewusste Wissen sichtbar und damit verfügbar gemacht.

Die Lernchancenanalyse ist also mehr als eine Untersuchung und die Rückmeldung der daraus gewonnenen Ergebnisse. Sie ist ein fortlaufender Prozess, der mit einer Untersuchung beginnt, und in die Entwicklung von Maßnahmen hineinführt. Der Prozess ist eng an die „normalen" betrieblichen Abläufe, bzw. den Wertschöpfungsstrom geknüpft. Die zutage getretenen Erkenntnisse und Ideen werden festgehalten und Maßnahmen beschlossen, diese im Arbeitsprozess umzusetzen.[1]

Weil dieser letzte Schritt, die Umsetzung von Veränderungsprozessen eine notwendige Konsequenz aus einer Lernchancenanalyse ist, gehört zu einer bewussten Entscheidung für eine solche Untersuchung auch die Bereitschaft, die notwendigen Veränderungen, die sich aus der Untersuchung ergeben, in Gang zu setzen und durchzutragen.

Begibt man sich aber auf diesen Weg, entsteht hohe Transparenz und gute Kommunikationsmöglichkeiten, die es erleichtern
- gezielt fachlich und fachübergreifend zu qualifizieren;
- betriebliche Prozesse kundenorientiert zu verbessern;
- Wertschöpfungsprozesse kontinuierlich zu verbessern.

Die damit erhöhte Kompetenz der Mitarbeiter wird im Betriebsablauf, in der Kooperation mit Kunden, Lieferanten und Kollegen und im wechselnden Marktgeschehen erfahrbar und kann in einer Art kontinuierlichem Verbesserungsprozess (KVP) ständig weiterentwickelt werden.

Die Lernchancenanalyse richtet den Blick bewusst auf den Betrieb als Ganzes, um einen Überblick über lernförderliche Strukturen und die wichtigsten Bereiche des dort möglichen Lernens zu gewinnen. Darüber hinaus wird sichtbar, was der Betrieb bereits zur Förderung von Lernprozessen tut.

1 Hier gibt es Verbindungen zu KVP und KAIZEN-Prozessen, wie sie in der Diskussion um Rationalisierungs- und Verschlankungsstrategien intensiv diskutiert worden sind (vgl. Womack & Jones 1997).

Indem die Analyse die im Betrieb vorhandenen Lernfelder identifiziert, kann sie als Einstieg in eine umfassenderen Veränderungs- und Entwicklungsprozess genutzt werden.

## Lernberatung und Lernchancenanalyse

Aus der Perspektive der Lernberatung betrachtet stellt die Durchführung einer Lernchancenanalyse sowohl selbst eine Form der Lernberatung für Betriebe dar, sie kann aber auch in Lernberatungsprozesse integriert werden, weil sie Ansatzpunkte und Entwicklungsfelder aufzeigt. Dies erscheint zum einen schon deshalb nötig, weil Betriebe komplexe Organisationen sind, die nicht per se auf Lernen hin angelegt sind. Zum anderen ist die Verbindung mit Lernberatung zur methodischen Ein- und Umsetzung und zur individuellen Ausgestaltung notwendig, weil die Lernchancenanalyse Lernmöglichkeiten aufzeigt, die im Arbeitsprozess stattfinden und nicht (direkt) an systematische, von Lehrplänen bestimmte und durch didaktisches Material aufbereitete Lernprozesse gebunden sind.

## Welcher Nutzen entsteht?

- Das bewusste Erkennen betrieblicher Lernmöglichkeiten verbessert die Gestaltungsmöglichkeiten von Lern- und die Arbeitsprozessen.
- Die Betrachtung der betrieblichen Situation ist die Basis für ein Stärken- und Schwächenprofil des Unternehmens: Was tun wir besonders erfolgreich? Wo können wir noch besser werden?
- Feststellung möglichen Handlungsbedarfs für qualifikationsbezogene und organisatorische Maßnahmen.
- Durch eine verbesserte Informationsbasis wird das betriebliche Geschehen transparenter, das Vertrauen wird gestärkt und die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung steigt.
- Eine klare Unterscheidung von Routine und nicht alltäglicher Aufgabe ist möglich.
- Arbeits- und Lernarrangements, die über das zufällige Lernen hinaus gehen, möglichst verknüpft mit Lernberatung, führen zu einer signifikanten Verbesserung der Betriebsergebnisse.
- Die Lernchancenanalyse unterstützt die Schaffung lernförderlicher Arbeitsstrukturen und damit die betriebliche Organisationsentwicklung.

- Die Lernchancenanalyse kann durch die Identifizierung der vorhandenen Lernfelder die Lernfähigkeiten der einzelnen Mitarbeitenden erhöhen. Sie trägt damit zur Qualitätssteigerung der betrieblichen Personalentwicklung bei.
- Die Lernchancenanalyse kann „träges" Wissen („tacit knowledge") verfügbar und entwicklungsfähig machen. Als träges Wissen bezeichnet man Wissensbestände, die im Betrieb vorhanden sind, aber durch Gewohnheit und Routine denen, die es anwenden nicht mehr bewusst sind. Damit ist ein Einstieg in betriebliches Wissensmanagement möglich.

## Nutzen für die Zielgruppen

Betriebliches Lernen findet auf unterschiedliche Weise statt, weil die Beteiligten unterschiedliche Funktionen und Voraussetzungen mitbringen. Dennoch sind alle betrieblichen Mitarbeiter als Zielgruppe für Lernchancenanalysen zu betrachten. Welchen Nutzen die unterschiedlichen Beteiligten davon haben können, wird im Folgenden beschrieben.

- Auszubildende (auch Praktikanten, Umschüler und Teilnehmer von Qualifizierungsmaßnahmen)

Auszubildende kommen in der Regel nicht direkt, sondern nur durch Vorgesetzte oder Paten mit den Ergebnissen der Lernchancenanalyse in Verbindung. Ihr Lernprozess kann dadurch gesteigert werden, dass eine Lernpartnerschaft mit einem Mitarbeitenden, dem Paten, eingerichtet wird. Weil sich der Auszubildende noch intensiv – auch durch seinen Schulbesuch – mit den fachlichen Hintergründen seines Berufs befassen muss, kann die Lernchancenanalyse eine Möglichkeit sein, die Verbindung der fachlichen mit den fachübergreifenden Anteilen der Berufstätigkeit besser verstehen und umsetzen zu können.

- Paten oder betriebliche Mitarbeiter[1]

Lehren und lernen findet zwar in fast jedem Betrieb statt, es stellt aber in der Regel nur einen recht kleinen Teil des bewusst wahrgenommenen Alltagsgeschäfts der Mitarbeiter – und der Führungskräfte – dar. Durch die Paten-

1 Vgl. dazu das parallel zur Lernchancenanalyse entwickelte und eingesetzte Patensystem (Jäger & Herz 2001a).

schaftsfunktion, die ein Mitarbeiter übernimmt, wird die Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses der Modellversuchsteilnehmer ausdrücklich zu seiner Aufgabe. Hier hilft ihm die Lernchancenanalyse zu einer veränderten Sicht auf das eigene Arbeitsfeld: Während es aus kaufmännischer oder technischer Sicht um störungsfreie Abläufe und um den ökonomischen Einsatz der Mittel und ihrer Bewertung geht, legt die Lernchancenanalyse den Betrachtungsschwerpunkt auf die Lernmöglichkeiten, die berufliche Arbeit enthält. Dabei ist nicht nur die im Berufsbild enthaltene fachliche Seite, sondern gerade auch der fachübergreifende – schlüsselqualifikatorische – Anteil gemeint, der eng mit der Fähigkeit zusammenhängt, zielgerichtet die Aufbau- und Ablauflaufstrukturen des Betriebs zu nutzen. Diese kommunikations-, informations- und kooperationsbezogenen Lernchancen liegen nicht direkt auf der Hand, sind aber erschließbar und bestimmen nicht zuletzt auch das betriebliche Arbeitsklima. Damit ergibt sich für die betrieblichen Paten eine recht anspruchsvolle Aufgabe.

- Geschäftsleitung

Selbstverständlich muss die Geschäftsleitung ebenfalls in die Arbeit an einer Lernchancenanalyse einbezogen werden. Sie muss zunächst ihre Zustimmung erteilen. Wo die Patenfunktion in der Geschäftsleitung angesiedelt ist, wird sie selbst auch Interviewpartnerin und Adressat der Auswertungen sein. Ist die Patenfunktion in der Mitarbeiterschaft angesiedelt, werden eventuelle Konsequenzen aus der Lernchancenanalyse mit der Geschäftsleitung abzustimmen sein.

In Betrieben, die Zielvereinbarungen als Führungs- und Entwicklungsinstrument eingeführt haben, können die Lernerfordernisse und die aus den Lernchancenanalysen erkennbaren Lernmöglichkeiten in die Zielvereinbarungen in Form von konkreten, betriebsbezogenen Lern-, Weiterbildungs- und Entwicklungszielen integriert werden (vgl. BWHW 2000). Hier ist auch die Koppelung an die Lernberatung anzusiedeln.

- Kunden und Lieferanten

Es mag zunächst etwas weit hergeholt erscheinen, wenn man auch die Kunden und die Lieferanten als eine Zielgruppe von Lernchancenanalysen betrachtet, denn beide greifen in der Regel nicht direkt steuernd und gestaltend

in die betrieblichen Abläufe ein. Geht man aber davon aus, dass alles, was z. B. in einem Einzelhandelsgeschäft geschieht, letztlich vom Kundenbedarf ausgelöst wird und für den Kunden geschieht, so können auch die möglichen und nötigen Lernprozesse im Betrieb nicht ganz losgelöst von ihm betrachtet werden. Ob Lernen und Entwicklung in einem Betrieb eine Rolle spielt, werden Kunde und Lieferant in jedem Fall zu spüren bekommen, sei es in der Qualität der fachlichen Beratung, des Umgangs mit seinem Bedarf oder der Phantasie, die aufgebracht wird, wenn es um schwierige Situationen oder um Sonderwünsche geht.

## Wie wird's gemacht?

Zu welchen Anlässen werden Lernchancenanalysen durchgeführt? In folgenden Situationen können Lernchancenanalysen Unterstützung bieten:

- Einstellung von Auszubildenden;
- Beschäftigung von Praktikanten;
- Erstellung von Traineeplänen;
- Einführung neuer Mitarbeiter;
- nach räumlichen oder organisatorischen Umstellungsmaßnahmen;
- als Einstieg in einen Organisationsentwicklungsprozess;
- im Zusammenhang mit der Installation eines Wissensmanagementsystems.

Wenn ein Betrieb Lernberatung in Anspruch nimmt oder in entsprechende Projekte integriert ist, bietet sich eine Lernchancenanalyse in ihrer Diagnosefunktion als Kompass an, der Richtungen für individuelle oder organisationale Lernprozesse aufzeigen kann.

## Durchführungsprozess

Die Lernchancenanalyse wird in der Regel durch einen außenstehenden Entwicklungsberater in Schritten durchgeführt, die vom Kontrakt zwischen Berater und Firma bis zur Maßnahmenentwicklung, Evaluation und der weiteren Begleitung reichen. Sie werden jeweils vor Beginn des Prozesses abgestimmt und schriftlich vereinbart.

Das Untersuchungsinstrument ist ein Fragebogen und/oder ein persönliches Interview mit dem Betriebsinhaber und möglichst einem Mitarbeitenden, der noch nicht lange im Betrieb ist.

### Inhalt des Interviews bzw. des Fragebogens

Zu folgenden betrieblichen Faktoren werden Fragen gestellt:

- Produkte, Dienstleistungen
- Mitarbeiter (Anzahl, Qualifikation etc.)
- Finanzsituation/Umsatz/Lohn/Gehalt/Prämien
- Typische Qualitätsfragen/Qualitätssicherung
- Geschäfts- und Wertschöpfungspartner
- Wettbewerber
- Betriebsprofil – Betriebsspezifika
- Ziele (z. B. Unternehmensleitbild, Mitarbeiterziele, Kundenziele)
- Führung
- Personalentwicklung
- Aufbau- und Arbeitsorganisation
- Betriebsklima
- Kern- und Nebentätigkeiten
- Information und Kooperation
- Eingesetzte Technik/Arbeitsmaterialien
- Lernen/Lernchancen.

## Was sind die Ergebnisse?

### Die integrierte Arbeits- und Lernorganisation

Die Lernchancenanalyse zielt auf die Entwicklung der vorhandenen Arbeitsorganisation zu einer integrierten Arbeits- und Lernorganisation, in der neben den betriebswirtschaftlichen auch klare didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Ziele[1], Situationen, Beteiligten, Inhalte, Methoden und Medien des Lernens möglich sind. Folgende Fragen können die Auswertung der Lernchancenanalyse strukturieren:

1 Als zusätzliche Zielperspektiven des Lernens können hier die Kundenperspektive, die interne Prozessperspektive, die finanzwirtschaftliche Perspektive und – für die Lernchancenanalyse besonders zentral – die Lern- und Entwicklungsperspektive des jeweiligen Betriebs genannt werden (vgl. Kaplan & Norton 1997).

| Didaktisch-organisatorischer Faktor | Entscheidungsfragen |
|---|---|
| Ziele | • Welche produkt-, mitarbeiter- und kundenbezogenen Ziele unseres Betriebs muss jeder Mitarbeiter kennen?<br>• Welche Arbeitsvorgänge und -bereiche muss jeder Mitarbeiter beherrschen?<br>• Welche (Lern-)Aufgabe hat jeder Mitarbeiter dieses Betriebs?<br>• Welche Aufgaben sind selbständig zu erledigen? |
| Inhalte | • Welche (berufs-)fachlichen Inhalte muss jeder Mitarbeitende kennen.<br>• Welche fachübergreifenden Inhalte spielen im Arbeitsbereich jedes Mitarbeitenden die wichtigste Rolle? |
| Methoden<br>Als methodische Leitlinien des Lernens im Betrieb können genannt werden:<br>• Methoden des eigenständigen und selbstgesteuerten Lernens Methoden des sozialen oder teambezogenen Lernens | • Kann im Betrieb selbständig entdeckend gearbeitet werden?<br>• In welchen Sozialformen wird gearbeitet – und gelernt?<br>• An welchen Tätigkeiten können die Fähigkeiten, die das Arbeitsfeld erfordert, besonders gut gelernt werden?<br>• Gibt es dafür (erkennbare und/oder bewährte) Lernschritte? |
| Lern- und Arbeitssituation der Lernenden | • Welche sind die wichtigsten Arbeitssituationen in unserem Betrieb?<br>• Wer sind die Lernenden und welche Voraussetzungen bringen sie mit?<br>• Gibt es Qualifizierungs- oder Einarbeitungspläne<br>• Wie werden die individuell unterschiedlichen Lernpotentiale genutzt?<br>• Welche Lernhilfe sind in den verschiedenen Bereichen nutzbar? |
| Lernende und Lernteams<br>Grundsätzlich gilt: alle Mitarbeiter sind Lernende, deshalb ist hier von Lernteams die Rede. Selbstverständlich gibt es Mitarbeiter mit unterschiedlichen Qualifikationen und Erfahrungen. In dieser Unterschiedlichkeit liegt eine entscheidende Chance für das Lernen im Betrieb. | • Wie ist der "Lehrauftrag", d.h. die gemeinsame Lernaufgabe innerhalb eines Lernteams in unserem Betrieb organisiert? Wer kann als Lernteamleiter/Pate tätig sein?<br>• Wie wird die Lernaufgabe in der Zusammenarbeit des Teams umgesetzt (z. B. bezogen auf Zeit, räumliche Situation, Geld)?<br>• Müssen für einzelne Mitarbeitende spezielle Bedingungen berücksichtigt werden?<br>• Gibt es Mitarbeiter mit pädagogischen Qualifikationen? |

| | |
|---|---|
| Lernmaterialien und -medien | • Welche betrieblichen Arbeitsmittel, Produkte und Situationen sind die "Lehrbücher" für die Entwicklung und Vertiefung der notwendigen Fähigkeiten?<br>• Welche Lernhilfen sind in den verschiedenen Bereichen nutzbar?<br>• Welche zusätzlichen Lehr- und Lernmittel brauche ich außerdem? |

## Leitfragen zur weiteren Nutzung der Ergebnisse einer Lernchancenanalyse

Wie die folgenden beispielhaften Fragen zeigen, kann auf der Basis der Ergebnisse der Lernchancenanalyse auch die Lernkultur eines Betriebs ins Auge gefasst werden:

- Wie wird mit Besprechung und Dokumentation von Beobachtungen umgegangen, die Mitarbeitern bei der Arbeit aufgefallen sind, weil sie ihnen ungewöhnlich erscheinen oder weil ihnen unklar ist, warum man gerade so verfährt ?
- Wie können Mitarbeiter unterstützt werden, die Arbeitserfahrung, die sie in verschiedenen Bereichen machen und gemacht haben, zu verallgemeinern und damit Prozesse und Organisation des Betriebes transparent und veränderbar zu machen?
- An welchen Stellen im Betrieb und bei welchen Tätigkeiten, können neue oder andere Verfahrensweisen für Mitarbeiter (und Kunden!) erprobt werden?

In diesem Feld ist wieder die Möglichkeit gegeben, durch Lernberatung die Lernkultur von Betrieben mitzugestalten.

Eine Lernchancenanalyse soll – nochmals pointiert zusammengefasst – den Nutzen für den Betrieb steigern, indem sie Antwort auf folgende Fragen zu betrieblichen Lernprozessen gibt:

- Was kann man in diesem Betrieb lernen?
- Wie gliedere ich dieses Arbeitsfeld als Lernfeld?
- Wie kann man es lernen?
- Welches sind geeignete arbeitsprozessnahe Lernmedien?
- Lassen sich einzelne Lernschritte unterscheiden und in den Arbeitsprozess integrieren?
- Wie überprüft man den Lernerfolg?

## Wer führt Lernchancenanalysen durch?

Als Anwender sehen wir insbesondere:

- Organisationsberater, die mit ihren Kunden auf dem Weg zum lernenden Unternehmen sind;
- Ausbildungsberater der Kammern, die die Eignung eines Betriebs für die Ausbildung beurteilen;
- Bildungsträger, die betriebsnahe Qualifizierungsmaßnahmen durchführen und das Lernen im Arbeitsprozess intensivieren wollen.

Lernchancenanalysen können grundsätzlich sowohl von Betriebsangehörigen als auch von außenstehenden Beratern – u. a. auch Mitarbeiter eines Bildungsträgers durchgeführt werden.

Betrachtet man die Praxis von kleinen und mittleren Betrieben, so erscheint es realistisch, die Lernchancenanalyse von Außenstehenden durchführen zu lassen. Die Aufgabenbereiche der Geschäftsleitung und der leitenden Mitarbeiter lassen bei kleineren Betrieben nur selten eine umfangreichere zusätzliche Aktivität zu.

## Voraussetzungen für Interviewer und Auswertende

Wünschenswert sind Erfahrungen mit Interviews und ein Bewusstsein über die Wirkung verschiedener Fragearten. Hilfreich ist Branchenwissen, denn viele Einzelheiten erscheinen dem langjährigen Mitarbeiter nicht erwähnenswert zu sein und gerade in den Details steckt eine Menge Lernpotenzial. Die Branchenkenntnis ist auch deshalb von Vorteil, weil damit die Indikatoren, die man bei einem Interview über das Gespräch hinaus aufnehmen kann, wie z. B. die Raumsituation, Anschläge an einer Info-Tafel, betriebliche Unterlagen, Fragen, die Mitarbeiter stellen, als weitere Lernchancen leichter zu interpretieren sind.

Für die Auswertung der Interviews ist es von Vorteil, die Anforderungen an fachlichen, fachübergreifenden und sozialen Qualifikationen der Branchen u. a. in den entsprechenden Berufsbildern zu kennen.

## Training der Berater

Um Lernchancenanalysen durchführen und auswerten zu können, Rückmeldegespräche und Beratungen führen sowie deren Umsetzung prozessorien-

tiert begleiten zu können, sind Trainings für Mitarbeiter von Betrieben, Bildungsträgern bzw. für Berater möglich. Ausgehend vom Konzept des Lernens im Betrieb haben die Teilnehmer an solchen Schulungen die Möglichkeit, das Konzept und die Instrumente kennenzulernen, um sie in der Praxis umzusetzen und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Selbstverständlich ist auch weitergehende Begleitung/Coaching im Umsetzungsprozess möglich. Eine Schulungseinheit umfasst:

- Lernen im Arbeitsprozess,
- Konzept Lernchancenanalyse und sein Zusammenhang mit betrieblichen Organisationsentwicklungsprozessen,
- Umgang mit den Instrumenten,
- Auswertung,
- Maßnahmenentwicklung und -implementierung.

## Erweiterung der Lernchancenanalyse durch Wertschöpfungspartner

In erster Linie sind es Betriebe, in denen Lernchancenanalysen durchgeführt werden. Darüber hinaus ist es durchaus denkbar, in die Lernchancenanalyse Partner einzubeziehen, die mit dem jeweiligen Betrieb in enger Verbindung stehen, wie Kunden, Lieferanten oder sonstige Dienstleister und Kooperationspartner. Diese Partner mit einzubeziehen ist zwar aufwändiger, würde aber erlauben, die Lernchancen über den Einzelbetrieb hinaus in den weiteren Wertschöpfungsstrom bis zum Kunden hin zu verlängern. Damit gewinnt das Lernen eine zusätzliche Qualität: Über den unmittelbaren Tätigkeits- oder Aufgabenbezug hinaus kommt der ganze Prozess ins Bewusstsein der Mitarbeitenden. Wer mehr als die Aktivitäten des eigenen Betriebs sehen kann, versteht oft die Abläufe, die Zeitvorgaben oder die Qualitätsstandards bestimmter Produkte besser, weil er sie in den Gesamtzusammenhang einordnen kann. Er kann mehr über die Möglichkeiten und Einschränkungen der Arbeit z. B. auf einer Baustelle erfahren, den konkreten Kundenbedarf besser kennen lernen und wissen, was z. B. ein bestimmter Lieferant überhaupt zu leisten in der Lage ist.

Die Einbeziehung dieser Partner würde bedeuten, dass auch dort Interviews durchgeführt werden. Dabei wird vor allem auf die Lernmöglichkeiten zu achten sein, die in den Kooperationsfeldern zu finden sind: z. B. Bedarfs- und

Preisfragen beim Kunden, Produkt-, Termin- oder Mengenfragen beim Lieferanten etc.

Eine Variante davon stellen Projekte dar, in denen Firmen zwar nicht direkt zusammenarbeiten, aber ein Instrument wie Lernberatung und Lernchancenanalyse zur Verbesserung strategischer Felder, in diesem Falle eben das Feld des Lernens der Mitarbeiter, verbessern wollen.[1]

## Noch einmal: Gewinn durch Lernen!

Die in der eingangs geschilderten Geschichte erwähnte Unternehmerin Frau Kaufmann musste, wie die Darstellung der Lernchancenanalyse und ihrer Durchführung zeigt, durchaus unternehmerischen Mut beweisen, um den Schritt zur Lernchancenanalyse zu tun. Schließlich konnte damit ja keine unmittelbare Gewinnsteigerung versprochen werden. Dass das Erzielen finanziellen Gewinns aber auch innerbetriebliche Voraussetzungen hat und die Unternehmen in der Situation schneller und ständiger Veränderungen mehr tun müssen, um diese Voraussetzungen zu erkennen und sie dann auch zu schaffen, hat Frau Kaufmann – und mit ihr viele andere – durchaus gespürt.

Die inzwischen erprobten Formen der Lernberatung bieten viele Ansatzpunkte, diese beiden Instrumente – genauer gesagt Gestaltungsprozesse – miteinander zu verbinden. Dabei schließt sich das Verfolgen individueller Ziele und solcher, die sich auf den Lernprozess des Gesamtbetriebs richten, keineswegs aus.

1 Als ein Beispiel dafür – wenn auch auf Lernberatung, nicht auf Lernchancenanalyse bezogen – kann APO (Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung) gesehen werden

## Literatur

BWHW (Hrsg) (2000). Qualifizierungspass für modulare Nachqualifizierung. Frankfurt.

Jäger, A. & Herz, G. (2001a). Das Patensystem. Betriebliches Lernen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen. Ein Leitfaden für Bildungsträger. Dortmund.

Jäger, A. & Herz, G. (2001b). Lernmöglichkeiten im Betrieb entdecken. Lernchancenanalysen zur Förderung der Lernkultur. Ein Leitfaden für Unternehmen. Dortmund.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1997). Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart.

Womack, J. P. & Jones, D. T. (1997). Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking). Frankfurt am Main, New York.

# UMSETZUNG

Matthias Rohs

# Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung

## Das IT-Weiterbildungssystem

Aufgrund des Booms in der Informations- und Telekommunikationsbranche kam es ab Mitte der 90er Jahre zu einem stark wachsenden Bedarf an Fachkräften in diesem Sektor. Durch verschiedene Initiativen wie die Schaffung der IT-Ausbildungsberufe und die Einrichtung neuer Studiengänge wurde versucht diesem Mangel entgegenzuwirken. Diese Maßnahmen allein konnten jedoch die Probleme nicht lösen. Zum einen waren die Absolventenzahlen, vor allem der Universitäten und Fachhochschulen, zu gering[1], zum anderen entzogen diese präsenzbasierten Ausbildungsgänge den Unternehmen die dringend benötigten Arbeitskräfte. Alternativangebote, wie sie durch die über 400 Fortbildungsabschlüsse der privaten Wirtschaft im IT-Bereich angeboten werden, verfügten hingegen nicht über die erforderliche Vergleichbarkeit und Transparenz (vgl. Borch & Weißmann 2002, S. 19). Um den Absolventen der IT-Ausbildung und den zahlreichen Quereinsteigern der Branche[2] Karrieremöglichkeiten zu geben und feste Qualitätsmaßstäbe auch in der Weiterbildung zu schaffen, wurde auf Empfehlung der Sozialpartner[3] und im Auftrag des BMBF ein einheitliches, branchenweit anerkanntes System von Fortbildungsabschlüssen, das so genannte IT-Weiterbilungssystem, entwickelt (vgl. Borch, Ehrke, Müller & Weißmann 2003). Als Ergebnis ist ein System mit 35 Berufsprofilen auf drei Ebenen entstanden: Spezialisten, operative und strategische Professionals (vgl. Abb. 1).

1 2002 waren es 6400 (BITKOM Branchenbarometer 17.12.2002).

2 Mitte der 90er Jahre waren es noch 80% (vgl. Borch, Ehrke, Müller & Weißmann 2003).

3 Industriegewerkschaft Metall, Deutsche Postgewerkschaft, Zentralverband der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie e. V. und Deutsche Telekom.

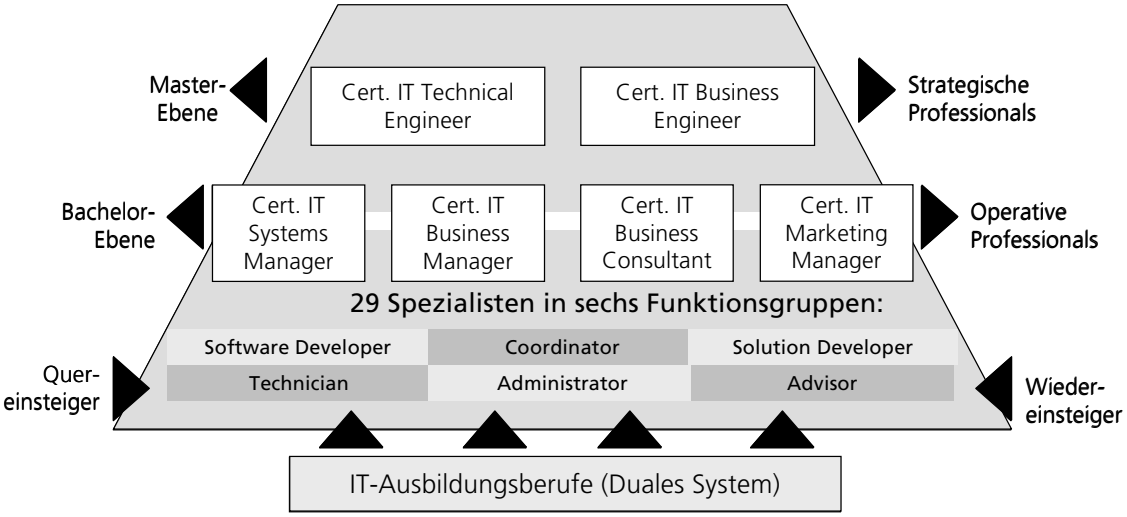



Abb. 1: IT-Weiterbildungssystem

Als Alternative zum Studium sollen damit Karrieremöglichkeiten und branchenweit anerkannte Abschlüsse für die Absolventen der IT-Ausbildungsberufe aber auch für die zahlreichen Quereinsteiger geboten werden. Dabei sind die Ebenen der Spezialisten und der Professionals aufgrund der Qualifizierungsziele und Zertifikate deutlich voneinander zu unterscheiden. Während die Spezialisten privatwirtschaftlich zertifiziert werden und es inhaltlich um das Erreichen eines fachlichen Expertenstatus geht, sind die Professional-Abschlüsse im Berufsbildungsgesetz geregelt und zielen auf die Wahrnehmung von Management- und Personalführungsaufgaben ab.

Im Vergleich zu ähnlichen Initiativen zur Strukturierung und Standardisierung von IT-Kompetenzen im europäischen Raum[1] und in Asien[2] besteht der wesentliche Unterschied zum deutschen IT-Weiterbildungssystem darin, dass auch die Gestaltung eines Konzepts zur Umsetzung vorangetrieben wurde. So entwickelte das Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik im Auftrag des BMBF im Projekt Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche – APO (vgl. BMBF 2002) einen Ansatz zur Weiterbildung und Zertifizierung, der in über 20 Unternehmen durch Pilot-Umsetzungen erprobt wurde. Im Rahmen des entwikkelten Konzepts spielt die Lernprozessbeglei-

1 z. B. European Certification of Informatics Professionals – Eucip (www.eucip.de).

2 Die Ergebnisse der japanischen Initiative für IT-Skill-Standards sind zu finden unter: http://www.meti.go.jp/english/information/downloadfiles/cITskille.pdf (5.10.2003).

tung eine wichtige Rolle. Im folgenden Text wird dieser Ansatz und das Verständnis von Lernprozessbegleitung im Rahmen der Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems vorgestellt.

## Die didaktisch-methodische Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems

Ausgangspunkt der Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzepts waren neben den Anforderungen der Sozialpartner[1]:

- gegenwärtige und zukünftige Qualifikationsanforderungen an IT-Fachkräfte,
- aktuelle Forschungsergebnisse aus der beruflich-betrieblichen Bildungsforschung und
- Rahmenbedingungen der Umsetzung unter organisatorischen und finanziellen Gesichtspunkten.

Alle diese Aspekte ließen sich auf den gemeinsamen Nenner bringen: einer engen Verbindung von Lernen und Arbeiten.

Durch die Qualifikationsebenen im System (Spezialisten sowie operative und strategische Professionals) waren unterschiedliche Rahmenbedingungen (Ziele, Inhalte der Weiterbildung sowie Zertifizierung) gegeben. Aus diesem Grund wurde zunächst ein didaktisch-methodisches Konzept für Spezialisten entwickelt, das hier behandelt wird. Eine Pilotierung und gegebenenfalls notwendige Anpassung für die Zielgruppe der Professionals steht noch aus.

Das Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung APO (vgl. Rohs & Mattauch 2001, Rohs & Büchele 2002, Rohs 2002) hat zum Ziel, den Lernprozess so weit wie möglich in den betrieblichen Alltag zu integrieren, dabei aber die Vergleichbarkeit und die Qualität der Lerninhalte und -ziele zu gewährleisten. Dazu wurden so genannte Referenzprojekte entwickelt. Referenzprojekte sind abstrakte Beschreibungen, die die typischen Tätigkeiten eines Berufsprofils verallgemeinern. Dazu werden reale Prozesse[2] von ihren

1 Diese waren in den so genannten Markierungspunkten festgehalten (Nachzulesen bei Rohs & Mattauch 2001, S. 17f).

2 Die Prozesse wurden zusammen mit Experten der Wirtschaft auf der Basis der Berufsprofilbeschreibungen identifiziert.

unternehmensspezifischen Inhalten befreit und auf der Basis allgemeiner Konzepte und Erfahrung so abstrakt beschrieben, dass sie auf nahezu alle realen Prozesse dieses Typs zutreffen (z. B. Durchführung eines Kundengesprächs oder Migrieren von Daten) (vgl. Rogalla & Witt-Schleuer 2003). Für jeden Teilprozess werden die auszuführenden Tätigkeiten, die einzusetzenden Methoden und Werkzeuge sowie die notwendigen Kompetenzen beschrieben.

Auf der Basis der Referenzprozesse können dann qualifizierungsrelevante reale Arbeitsprozesse identifiziert werden, die die inhaltlichen Ansprüche der Weiterbildung erfüllen, d. h. alle Tätigkeiten beinhalten, die ein Teilnehmer für die Anerkennung eines beruflichen Abschlusses beherrschen muss. Der Referenzprozess stellt damit ein Muster zur Identifikation gleichartiger Arbeitsprozesse dar (vgl. Abb. 2).

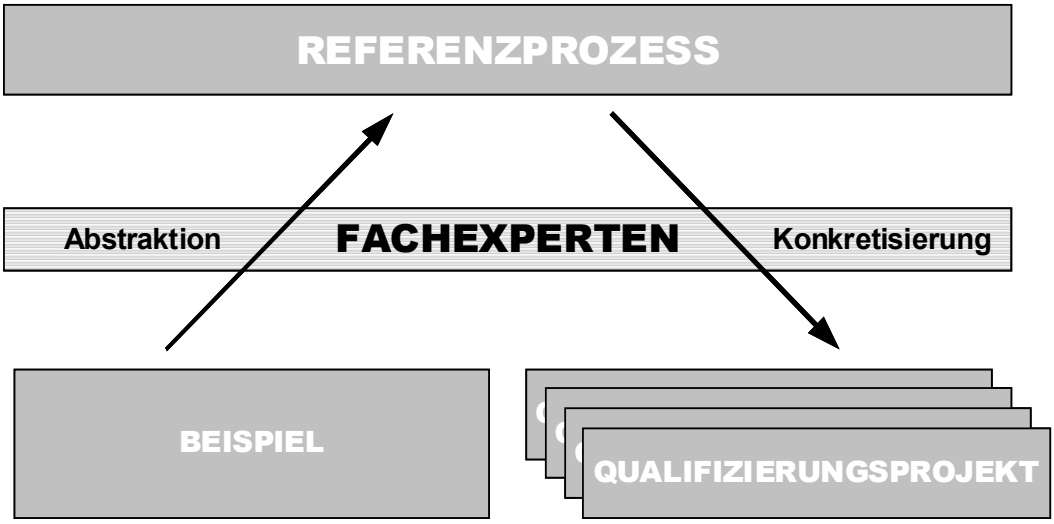



Abb. 2: Vom Referenzprozess zum Qualifizierungsprojekt

## Lernen in der Arbeit

Nach diesem Modell werden die Teilnehmer mit Aufgaben konfrontiert, die für sie in der Regel „eine Nummer zu hoch" sind. Damit werden Lernprozesse „provoziert", die von den „betroffenen" Personen eine Lernleistung zur Bewältigung dieser Herausforderung erfordern. So werden typische Situationen, wie sie in der täglichen Arbeit vorkommen, zur Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz genutzt. Die Wahrnehmung dieser Lernchance und deren Bewältigung (Lernerfolg) folgt daraus aber nicht zwangs-

läufig, sondern ist an eine Reihe von Rahmenbedingungen geknüpft, die sowohl das Lern- und Arbeitsumfeld als auch individuelle Kompetenzen betreffen.

## Lernförderliche Rahmenbedingungen als Voraussetzung für Lernen in der Arbeit

Damit der Teilnehmer die Lernanlässe im Qualifizierungsprojekt überhaupt wahrnehmen kann, ist es wichtig, die Rahmenbedingungen entsprechend zu gestalten. Dazu gehört z. B. ein ausreichendes Zeitbudget, sich dem auftretenden Problem widmen zu können. Aus diesem Grund sollte schon bei der Auswahl des Projekts darauf geachtet werden, dass der Projektplan dies zulässt. Zum anderen sollten die Kollegen den Teilnehmer unterstützen. Sie müssen gegebenenfalls den Teilnehmer in entsprechenden Phasen von nicht qualifizierungsrelevanten Tätigkeiten entlasten und bei Fragen zur Verfügung stehen. Dies setzt ein entsprechendes Bewusstsein für die Bedeutung von Weiterbildung, wenn nicht sogar eine entsprechende Lernkultur im Unternehmen voraus.

Darüber hinaus ist es notwendig, dem Teilnehmer Lernressourcen zur Verfügung zu stellen. Neben einem Internetzugang können dies Fachbücher, computerbasierte Lernmittel, Fachzeitschriften und Ähnliches sein. Um ein problemnahes Lernen im Arbeitsprozess zu ermöglichen, sollten diese Lernressourcen auch räumlich in der Nähe sein.[1]

Im Rahmen der IT-Weiterbildung zum Spezialisten sind lernförderliche Arbeitsbedingungen als formal notwendige Voraussetzungen für die Weiterbildung festgeschrieben.[2] Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, wird die didaktisch beabsichtigte Integration des Lernens in die Arbeit be-, wenn nicht sogar verhindert. Lernförderliche Arbeitsbedingungen stellen somit eine

1 Zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen gibt es umfangreiche Abhandlungen. Vgl. auch den Beitrag von Herz in diesem Band.

2 So wird nach dem Normativen Dokument des IT-Sektorkomitees (Trägergesellschaft für Akkreditierung TGA) jede Zertifizierungsstelle für Spezialisten des IT-Weiterbildungssystems verpflichtet, die Gewährleistung lernförderlicher Rahmenbedingungen zu überprüfen.

Grundlage für eine arbeitsbezogene Lernprozessbegleitung dar, wie sie im Folgenden näher beschrieben wird.

## Lernprozessbegleitung im Rahmen der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung

Entsprechend seinen Vorerfahrungen wird der Teilnehmer innerhalb seines Qualifizierungsprojekts[1] auf unterschiedliche Probleme und Lernherausforderungen stoßen. Diese Lernanlässe sind der Ausgangspunkt und die Motivationsgrundlage für die Lernprozesse. Da die auftretenden Wissenslücken sehr individuell sind, muss die Weiterbildung bedarfs- und nachfrageorientiert organisiert sein. Dieser Grad der Individualisierung ist unter finanziellen und organisatorischen Gesichtspunkten durch seminaristische Angebote allein nicht zu realisieren. Hinzu kommt, dass mit dem arbeitsprozessintegriertem Ansatz vor allem die personellen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer entwikkelt werden sollen, die neben den schnell veraltenden Fachinhalten in der IT-Branche an Bedeutung gewonnen haben.

Aus diesen Gründen bildet die Lernprozessbegleitung neben den Referenzprozessen das zweite konstitutive Element des vorliegenden Konzepts.

Die Klärung dessen, was Lernprozessbegleitung oder Lernberatung meint, ist in der wissenschaftlichen Diskussion noch nicht sehr weit fortgeschritten. Essentielle Charakteristika dieses Begriffs sind vor allem

- Orientierung an den Bedürfnissen des Teilnehmers und
- Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung von Selbstlernkompetenzen.[2]

Darüber hinaus wurde der Begriff deshalb gewählt, weil:

- der Coach auf einer anderen, höheren Kompetenzebene betrachtet wird sowie
- der Beratungsbegriff einen zu stark defizitären Ansatz suggeriert.

1 Das Qualifizierungsprojekt kann sich aus Aufgaben in mehreren Projekten zusammensetzen.

2 Eine ausführlichere und allgemeinere Betrachtung des Verständnisses ist nachzulesen im Beitrag von Rohs & Käpplinger in diesem Band.

Lernprozessbegleitung soll die Begleitung des Lernens betonen, die nicht auf singuläre Fragestellungen fokussiert ist, sondern einen Entwicklungsprozess unterstützt.

## Rollendifferenzierung und Rollenkonflikte

Im Rahmen der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung wurde eine Trennung zwischen Lernprozessbegleitung und fachlicher Beratung vorgenommen. Entsprechend wurden die Rollen des Lernprozessbegleiters und des fachlichen Beraters definiert. Die Rollen sind dabei als Funktionsbeschreibungen (Rollen) zu verstehen, die auch von ein und derselben Person wahrgenommen werden können. Diese Unterscheidung wurde aus zwei Gründen gewählt. Zum einen erlaubt die Trennung eine flexiblere Handhabung des Konzepts mit der Möglichkeit, unterschiedliche Partner (Personen) in die Weiterbildung einzubeziehen. So können Unternehmen z. B. fachliche Berater aus ihren eigenen Reihen benennen. Dadurch ist es nicht nur möglich, Kosten zu sparen, sondern den Teilnehmer auch spezifischer auf die betrieblichen Prozesse hin zu beraten. Die Wahrnehmung der fachlichen Beratung und der Lernprozessbegleitung durch eine Person kann bei nicht ausreichender Reflexionsfähigkeit dazu führen, dass die Beratung durch fachliche Diskussionen dominiert wird (siehe Einhaus & Loroff in diesem Band).

Der Lernprozessbegleiter ist zentraler Ansprechpartner für den Teilnehmer. Er unterstützt während des gesamten Entwicklungs-/Lernprozesses bei der Organisation und Reflexion des Gelernten, hilft dem Teilnehmern, subjektive Lernprobleme wie Lernhemmnisse, Lernblockaden und Motivationsschwierigkeiten sowie methodische Lernprobleme zu beseitigen, und unterstützt ihn bei der Identifikation und Ausbildung seiner Stärken. Im Gegensatz dazu ist der fachliche Berater Ansprechpartner für inhaltliche Fragen und wird in der Regel nur punktuell auf Nachfrage hin aktiv. Auch wenn damit in erster Linie fachspezifische Kompetenzen angesprochen sind, muss er jedoch das Gesamtkonzept tragen und mit dem Lernprozessbegleiter zusammenarbeiten.

Darüber hinaus sind zwei weitere Rollen für die Weiterbildung relevant. Erstens der Vorgesetzte, der vor allem für die Gestaltung der Arbeits- und Lernbedingungen im Unternehmen verantwortlich ist. Diese Funktionszuweisung geht einher mit der zunehmenden Verbreitung dezentraler Personalentwick-

lungskonzepte, in denen die Vorgesetzten verstärkte Verantwortung im Rahmen der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter tragen (vgl. dazu Staudt & Kriegesmann 1999). Zweitens ist das Interesse des Vorgesetzten überhaupt Grundlage für die Möglichkeit der Wahrnehmung arbeitsintegrierter Weiterbildung, weshalb „der Erfolg des IT-Weiterbildungssystems [...] nicht nur von seiner Qualität, sondern ebenso sehr von der Ernsthaftigkeit und Unterstützung der Bildungsbemühungen der Vorgesetzten aller Stufen ab[hängt]." (vgl. Dubs 2002, S. 36).

Des weiteren bedarf es einer Koordination dieser Rollen und einer Organisation und konzeptionellen Bündelung dieser Aktivitäten als Dienstleistung. Diese Aufgabe fällt dem Weiterbildungsorganisator zu. Er bietet die Qualifizierung an und organisiert die Lernprozessbegleitung, die fachliche Unterstützung sowie notwendige begleitende Kursangebote und/oder Lernmaterialien.

Durch diese Aufteilung sind entsprechende Verantwortlichkeiten für die Bereiche des Lernens und Arbeitens gesetzt. Entsprechend der Darstellung in Abb. 3 kommen damit dem Weiterbildungsverantwortlichen und dem Vorgesetzen eher organisierende Funktionen in Bezug auf Arbeiten und Lernen zu, während Lernprozessbegleiter und fachlicher Berater für die Begleitung des Lernens bzw. Arbeitens zuständig sind. Lernen und Arbeiten sind dabei nicht als getrennte Ebenen zu betrachten. Vielmehr sind sie eng miteinander verknüpft, so dass diese Darstellung eher eine analytische Abgrenzung einer in der Praxis sehr engen Zusammenarbeit darstellt. Insbesondere der Lernprozessbegleiter und der fachliche Berater müssen sich in der Begleitung eines Teilnehmers intensiv austauschen.




Abb. 3: Rollen innerhalb der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung

Da es sich um Rollen handelt, ist es durchaus möglich, dass eine Person sowohl die Aufgaben des fachlichen Beraters als auch des Lernprozessbegleiters übernimmt. Führt man diesen Gedanken weiter, so kann der Vorgesetzte selbst die Weiterbildung organisieren und zugleich als fachlicher Berater und Lernprozessbegleiter auftreten. Diese Rollenüberschneidungen sind jedoch nicht unproblematisch. Auch wenn Personalentwicklung eine originäre Führungsaufgabe ist, sind zeitliche Ressourcen, Kompetenzen und eine angemessene Bedeutungszuweisung nicht immer voraussetzung sein. Nicht nur in kleinen Unternehmen ist oft die Situation anzutreffen, dass der direkte Vorgesetze auch der geeignetste fachliche Experte im Unternehmen ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Mitarbeiter auch keine Scheu haben darf, den vielbeschäftigten Chef bei Bedarf anzusprechen und Wissenslücken zu offenbaren. Dazu muss der Vorgesetzte im notwendigen Umfang erreichbar/ansprechbar sein und ein entsprechendes Vertrauensverhältnis muss Voraussetzung sein. Gleiches gilt im verstärkten Maße dann, wenn der Vorgesetzte auch Lernprozessbegleiter ist.

Wenn die Rollen der Lernprozessbegleitung und der fachlichen Beratung zusammenfallen, ergibt sich oft das Problem, dass verstärkt fachliche Fragestellungen beantwortet und Probleme des Lernens vernachlässigt oder als fachliche Defizite gedeutet werden. Die Wahrnehmung dieser Rollen durch eine Person erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion, da sie ein Auftreten

in unterschiedlichen Rollen verlangt (siehe auch Einhaus & Loroff in diesem Band).

Da der Organisator der Weiterbildung vielfach nicht als Einzelperson, sondern als Institution agiert, tauchen Probleme der Rollenüberschneidung hier seltener auf. Werden die Aufgaben der Lernprozessbegleitung oder fachlichen Beratung durch den Organisator wahrgenommen, so werden wohl in erster Linie Schwierigkeiten dabei auftreten, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ökonomischen Interessen und notwendigen Aufgaben der Lernberatung/-begleitung herzustellen.

Diese Betrachtung geht davon aus, dass Rollen trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Dies wird jedoch nicht immer der Fall sein, da eine detaillierte Ausformulierung die Flexibilität verringern würde. Insofern ist hier auch immer von einem Aushandlungsprozess auszugehen. Dieser findet im Rahmen der notwendigen Zusammenarbeit statt. Nicht nur bei der Lernprozessbegleitung, sondern auch bei der Lösung von Konflikten, z. B. wegen ungenügender Unterstützung durch das Unternehmen, ist der offene Austausch zwischen den Beteiligten mit dem Ziel einer erfolgreichen Qualifizierung von größter Wichtigkeit.

Andere Teilnehmer und Kollegen wurden in der Darstellung nicht berücksichtigt. Auch wenn sie in der Praxis in vielen Fällen eine wichtige Rolle spielen, gehören sie nicht zwangsläufig zum formalen didaktischen Arrangement. Der mangelnde Austausch und die fehlende Kommunikation werden daher oft auch als Kritikpunkt des APO-Ansatzes genannt und als Forschungsauftrag angenommen.

Dieses personelle Arrangement bildet aber nur den formalen Rahmen. Gerade in der IT-Branche ist das informelle Lernen in der Arbeit elementarer Bestandteil – und wird von den Unternehmen auch zunehmend unterstützt (vgl. Dehnbostel, Molzberger & Overwien 2003). So hat der Teilnehmer in der Regel schon Ansprechpartner für fachliche Fragen, seien dies nun Kollegen, Bekannte oder Ansprechpartner bei Kooperationspartnern und Dienstleistern. Die Rolle dieser Wissensquellen wurde im Rahmen der IT-Weiterbildung noch nicht untersucht. Dennoch wurde sie im Rahmen des konzeptionellen Ansatzes bedacht und gefördert (vgl. Rohs 2002).

## Aufgaben der Lernprozessbegleitung im Rahmen der IT-Weiterbildung

Um eine differenzierte und umfangreiche Funktionsbeschreibung der einzelnen Rollen vorzunehmen, werden die Aufgaben im Ablauf der Weiterbildung beschrieben. Dazu ist anzumerken, dass die Rolle der Lernprozessbegleitung von der Konzeption her einzig und allein auf die Unterstützung des Lernenden in Bezug auf seinen Lernprozess gerichtet ist. Durch die Zertifizierung sind die Lernprozessbegleiter mit zusätzlichen Aufgaben betraut worden, die im Folgenden nur kurz betrachtet werde. Dazu gehört beispielsweise die Unterstützung bei der Dokumentation und die Gewährleistung lernförderlicher Rahmenbedingungen.

Am Beginn der Weiterbildung steht zunächst die Entscheidung sich weiterzubilden. Diese kann nur durch den Teilnehmer selbst getroffen werden. Für was er sich entscheidet, wird jedoch durch verschiedene Rahmenbedingungen beeinflusst. Schon an dieser Stelle ist eine Lernberatung, sofern man sie in dem Fall so nennen möchte, angebracht, zum Beispiel bei der Frage, für welchen Abschluss sich der Weiterbildungsanwärter entscheidet. Dabei können sowohl Karrieregesichtspunkte, Persönlichkeitseigenschaften, aber auch vorhandene Kompetenzen, über die sich der Teilnehmer vielleicht gar nicht bewusst ist, eine Rolle spielen. In jedem Fall ist hier eine Beratung angebracht (wie sie ja insbesondere im Rahmen der Ausbildung durch Berufsinformationszentren wahrgenommen wird). Im Zuge dieser Beratung kann auch schon die Entscheidung für notwendige Brücken- oder Vorbereitungskurse diskutiert werden. Die Beratung umfasst damit sowohl fachliche als auch überfachliche Fragestellungen. Schon hier könnten also Lernprozessbegleiter und fachliche Berater tätig werden.

In der Regel wird jedoch der Erstkontakt zwischen dem Teilnehmer und dem Weiterbildungsorganisator zustande kommen. Die ökonomischen Interessen, die an dieser Stelle bedeutend sind, können eine unabhängige Bildungsberatung erschweren, so dass die Beratung durch eine unabhängige Stelle zu empfehlen ist – sofern der Teilnehmer nicht selbst in der Lage ist, eine ausgewogene Entscheidung zu treffen. Die Notwendigkeit einer unabhängigen Bildungsberatung wird dann relativiert, wenn sich die Bildungsdienstleister in

einem Verbund von Dienstleistern befinden, die eine umfangreiche Auswahl bieten. Da die Entscheidung für ein Qualifikationsziel auch aufgrund von Fehleinschätzungen zustande gekommen sein könnte, sollte sie auch innerhalb der Weiterbildung nicht unhinterfragt bleiben. Mitunter stellen sich Einschätzungen als falsch heraus oder andere Interessen und Fähigkeiten werden entdeckt.[1]

Mit der Entscheidung für eine Weiterbildung nach dem APO-Konzept stellt sich zunächst die Aufgabe, ein passendes Qualifizierungsprojekt zu finden. Neben den fachlichen Aspekten, d. h. Vollständigkeit und Komplexität, sollte das Projekt auch

- motivierend sein,
- den Teilnehmer fordern, aber nicht absehbar überfordern (in diesem Fall sollte sich überlegt werden, ob diese Weiterbildung überhaupt angebracht ist),
- im vorgegebenen zeitlichen Rahmen zu bewältigen sein und
- Freiräume zum Lernen bieten.

Begleitend zur Auswahl des geeigneten Qualifizierungsprojekts sollten schon vor dem Start der Qualifizierungsprojekte die lernförderlichen Rahmenbedingungen im Umfeld des Teilnehmers überprüft werden. Generell wird diesem Aspekt noch zu wenig Beachtung geschenkt, auch wenn sich in vielen Unternehmen der IT-Branche durch die Selbstverständlichkeit des Lernens in der Arbeit entsprechende Strukturen und Regelungen oft informell herausgebildet haben. Ohne diese Rahmenbedingungen wird ein methodisch-didaktischer Ansatz der arbeitsorientierten Lernprozessbegleitung jedoch nur schwer greifen können. Bei der Auswahl des geeigneten Projekts und der Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen sind enge Absprachen zwischen Teilnehmer, Vorgesetzte, Bildungsorganisator und Lernprozessbegleiter notwendig, die in dieser Phase benannt werden sollten. Die Verantwortung kann dabei nicht allein bei einer dieser Personen liegen, auch wenn dem Vorgesetzten eine besondere Bedeutung zukommt.

Wesentliche Entscheidungsgrundlage für die Auswahl des Lernprozessbegleiters und des fachlichen Beraters bildet dabei die Qualifikation. Für den Lern-

1 Eine flexiblere Zuschneidung der Berufsprofile z. B. durch eine stärkere Modularisierung wäre aus diesem Grund dringend notwendig (vgl. Dubs 2002).

prozessbegleiter sind die didaktische und kommunikative Kompetenz von entscheidender Bedeutung, die in der Fähigkeit zur Reflexion und Beratung deutlich werden (vgl. Büchele in diesem Band).

Der Lernprozessbegleiter muss die Fähigkeit besitzen, Rahmenbedingungen, die das Lernen stören oder behindern, zu identifizieren, auch wenn sie dem Lernenden gar nicht bewusst sind. Dabei ist auch zu erwarten, dass der Lernprozessbegleiter mit betrieblichen, familiären oder individuellen Konflikten und Problemlagen konfrontiert wird, deren Lösung weit über die Sicherstellung des Weiterbildungserfolgs geht oder seine Kompetenzen überschreitet. Der Lernprozessbegleiter muss in der Lage sein, diese Situationen zu identifizieren und entsprechend zu handeln. So kann er zum Beispiel auf entsprechende Experten/Institutionen verweisen.[1]

Die Anforderungen an die fachliche Kompetenz bezüglich des Inhalts der Weiterbildung werden kontrovers diskutiert. Sie reichen von Irrelevanz über ein Grundverständnis der dem Profil zugrunde liegenden Prozesse und Zusammenhänge bis hin zu einer weitreichenden fachlichen Kompetenz. Der vorliegende Ansatz geht dabei davon aus, dass der Lernprozessbegleiter in der Lage sein sollte, Inhalte und Abläufe des Qualifizierungsprojekts nachzuvollziehen. Über die Probleme bei zu hoher fachlicher Kompetenz wurde schon im Rahmen der Rollenkonflikte eingegangen. Eine vorgeschriebene formale Ausbildung gibt es nicht, auch wenn durch den Stellenwert der Lernprozessbegleitung innerhalb der Weiterbildung hohe Anforderungen an die Qualität gestellt werden.[2]

Dennoch sollte die fachliche Eignung nicht allein über die Besetzung entscheiden. Da die Lernprozessbegleitung ein Vertrauensverhältnis voraussetzt, ist auch die Meinung des Teilnehmers einzuholen. Dazu können mehrere potenzielle Lernprozessbegleiter vorgestellt werden, zwischen denen gewählt werden kann. Aber auch eigene Vorschläge des Kandidaten sollten Berück-

1 Welche Probleme der Lernprozessbegleiter löst, hängt nicht nur von seiner Kompetenz, sondern auch von seinen finanziellen und zeitlichen Ressourcen ab.

2 Mittlerweile gibt es einige Angebote zur Ausbildung von Lernprozessbegleitern. Einheitliche Standards liegen jedoch nicht vor (vgl. Einhaus & Loroff in diesem Band)

sichtigung finden. Möglicherweise gibt es bereits jemanden, der bei Fragen kontaktiert wird und diese Rolle übernehmen könnte. Nicht selten werden solche Gelegenheiten auch genutzt, entsprechende Personen im Unternehmen für diese Aufgaben zu qualifizieren. Solche informellen Kontakte und Netzwerke sind ein quasi „natürliches" Lernumfeld, das auch nach der Weiterbildung eine wichtige Funktion übernehmen kann (vgl. Einhaus & Loroff in diesem Band).

Sollte sich nach einiger Zeit herausstellen, dass das Vertrauensverhältnis zwischen dem Teilnehmer und dem Lernprozessbegleiter nicht aufgebaut werden kann oder andere Gründe gegen die bestehende Besetzung der Rollen sprechen, sollte es auch möglich sein, dass sich der Teilnehmer einen anderen Lernprozessbegleiter sucht. Diese Entscheidung sollte jedoch wohl überlegt sein, da ein Wechsel keine Garantie für eine erfolgreiche Qualifizierung ist.

Gleiches trifft für den fachlichen Berater zu. Bei ihm ist im Gegensatz zu dem Lernprozessbegleiter jedoch die fachliche Qualifikation für das gewählte Berufsprofil entscheidend. Aus diesem Grund sollte er über einschlägige Kompetenzen und Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus ist ein gewisses Maß an didaktischem Verständnis durchaus sinnvoll, da es auch in seiner Funktion nicht um ein Vorgeben der Lösung, sondern die Befähigung des Teilnehmers geht, diese selbst zu finden. Von Vorteil könnte außerdem sein, wenn der fachliche Berater aus dem Unternehmen des Teilnehmers kommt, da er somit auch über die internen Prozesse des Unternehmens Auskunft geben kann. Generell ist es möglich, mehrere fachliche Berater zu benennen, um die Inhalte der Qualifizierung besser abzudecken oder alternative Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen. Dabei ist es jedoch wichtig, dass dem Teilnehmer die fachlichen Zuständigkeiten transparent bleiben.

Sind die Rahmenbedingungen geklärt – und erst dann – sollte die Weiterbildung beginnen. Dazu kann ein offizieller Auftakt gewählt werden, der allen Beteiligten, insbesondere dem Vorgesetzten und dem Teilnehmer selbst, deutlich macht, dass die Arbeit nun unter besonderen Gesichtspunkten bewältigt werden muss.

In der Regel wird es zum Zweck der Erstellung einer Qualifizierungsvereinbarung zum ersten intensiven Kontakt zwischen Lernprozessbegleiter und Teil-

nehmer kommen. Inhalt dieses Treffens ist es, eine Qualifizierungsvereinbarung zu erstellen, die den Ablauf der Weiterbildung spezifiziert und die Zusammenarbeit zwischen Teilnehmer und Lernprozessbegleiter regelt. Dieses Gespräch dient aber auch dazu, das Vertrauensverhältnis aufzubauen und die „Chemie" zwischen den Akteuren zu „testen". In welcher Art und Weise der fachliche Berater auch in diese Planung einbezogen wird, ist in der jeweiligen Umsetzung zu entscheiden. Aufgrund der fachlichen Kompetenz und der Möglichkeit des Kennenlernens wäre es zu empfehlen.

Während der Teilnehmer sein Projekt bearbeitet und ggf. ergänzende Kurse besucht, trifft er sich regelmäßig zu Reflexionsgesprächen mit seinem Lernprozessbegleiter. Die Häufigkeit ist dabei Aushandlungsgegenstand. Unter didaktischen Gesichtspunkten sollte sich die Häufigkeit an den individuellen Herausforderungen und Entwicklungsbedarfen des Teilnehmers richten und im Regelfall einmal pro Monat stattfinden. Neben der Reflexion der Arbeits-/Lernprozesse und der Kontrolle und ggf. notwendigen Neujustierung der Qualifizierungsvereinbarung ist auch die für die Zertifizierung notwendige Dokumentation Inhalt dieser Gespräche.

Wie aktiv der Lernprozessbegleiter darüber hinaus in den Lernprozess eingreift, ist individuell zu entscheiden. Gleiches trifft für den fachlichen Berater zu. In der Regel wird er nur auf Nachfrage hin aktiv, kann aber auch den Teilnehmer auf kritische Situationen aufmerksam machen. Dazu muss er den Projektverlauf ständig beobachten.

Lernprozessbegleitung und fachliche Beratung sind auf die effektive Gestaltung von arbeitsbegleitenden Lernprozessen gerichtet und somit nicht zwangsläufig auch auf die Unterstützung der Prüfungsvorbereitung ausgelegt. Dennoch können sie diesen Prozess sehr gut unterstützen, da sie gut über die inhaltlichen bzw. methodischen Stärken und Schwächen des Teilnehmers informiert sind.[1]

1 Eine ausführliche Beschreibung der Aufgaben und Anforderungen an Lernprozessbegleiter und fachliche Berater finden sich im Anhang.

# Methoden und Instrumente der Lernprozessbegleitung im Rahmen der IT-Weiterbildung

In diesem Kapitel wird auf die im vorhergehenden Absatz implizit oder explizit erwähnten Methoden und Instrumente der Lernprozessbegleitung im Rahmen der IT-Weiterbildung eingegangen.

## Kompetenz- oder Potenzialanalyse

Nicht nur zu Beginn der Weiterbildung, sondern auch während des Verlaufs muss sich der Lernprozessbegleiter ein Bild über den Kompetenzstand des Teilnehmers machen können. Um dabei ein objektives Vorgehen zu sichern, sollte auf entsprechende Methoden zurückgegriffen werden. Diese sollten dabei nicht nur die formalen und fachlichen Qualifikationen berücksichtigen, sondern auch informell erworbene sowie soziale und personelle Kompetenzen berücksichtigen. Insbesondere zur Erhebung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen sind in letzter Zeit eine Reihe von Methoden entwickelt worden (vgl. Straka 2003). Insgesamt ist es sinnvoll, aufwändige Verfahren nur punktuell einzusetzen. Jeweils zu Beginn und zum Ende der Weiterbildung durchgeführt, können sie jedoch den Kompetenzgewinn aus der Weiterbildung gut verdeutlichen.

Neben der Erhebung des Kompetenzstands des Teilnehmers ist im Rahmen einer Analyse auch die Rekonstruktion bisheriger Lernprozesse wichtig, um daraus Schlussfolgerungen bezüglich der Begleitung zu ziehen. Dazu gehören unter anderem Lerngewohnheiten, bevorzugte Medien und kritische Situationen im Lernprozess.

## Qualifizierungsvereinbarung

Die Qualifizierungsvereinbarung dient der Konkretisierung des Ablaufs der Weiterbildung. Sie ist damit ein wichtiger Leitfaden und Orientierungspunkt für den Teilnehmer.

Für die Erarbeitung müssen die Analyseergebnisse auf das konkrete Projekt bezogen werden. Dabei sollte insbesondere der Projektablauf bezüglich zu erwartender lernaufwändiger Situationen durchleuchtet werden. Sie sind sowohl für die Planung der Lernprozessbegleitung als auch für ergänzende

Lehrveranstaltungen notwendig. Der Lernprozessbegleiter kann dabei die Anmerkungen des fachlichen Beraters zu den fachlichen Problemstellen aufnehmen und selbst eine Einschätzung sozialer und persönlichkeitsbedingter Lernsituationen durchführen.

Darüber hinaus sollten die Ziele formuliert werden, die der Teilnehmer mit der Weiterbildung verfolgt. Diese werden von den Zielvorgaben der Zertifizierung und den Interessen und Möglichkeiten des Teilnehmers und seines beruflichen und privaten Umfeldes bestimmt. Inhaltliche Schwerpunkte sind:

- Projektplanung
- Qualifizierungsprozess
- Dokumentation

Für die Ausarbeitung einer Qualifizierungsvereinbarung wird ca. ein halber Tag für das direkte Gespräch zwischen Lernprozessbegleiter und Teilnehmer veranschlagt. Nicht inbegriffen sind die notwendige Vor- und Nachbereitung. In manchen Fällen kann diese Zeitspanne aber auch deutlich überschritten werden. Aufgrund der nur in geringem Maße planbaren Weiterbildung ist jedoch hier vor zu großen Aufwänden zu Beginn abzuraten und stattdessen mehr Zeit zur Revision im Verlauf der Weiterbildung einzuplanen. Dies bedeutet jedoch nicht, die notwendige Sorgfalt an dieser Stelle zu vernachlässigen.

Ergebnis sollte eine vorübergehende Planung notwendiger Gesprächstermine, Schulungen und anderer Unterstützungsleistungen entsprechend dem Projektverlauf sein. Die Gespräche sollten dabei nicht allein auf die Probleme fokussieren, sondern insbesondere die Lernerfolge betonen. Dennoch ist es während der Weiterbildung wichtig, vorhandene „Schwachstellen" abzubauen, um die erfolgreiche Projektarbeit zu unterstützen. Konkret ergibt sich eine Planung, die folgende Punkte definiert:

- Meilensteine des Qualifizierungsprojekts
- Inhalte der Meilensteine
- Inhaltliche (nicht teilnehmerbezogene) Schwerpunkte
- Zeitraum für die Bearbeitung eines Meilensteins
- Termine für die Reflexionsgespräche
- Besondere Herausforderungen (in den Meilensteinen)

- Persönliche Qualifizierungsschwerpunkte
- Lernwege

Die besondere Bedeutung dieser Vereinbarung liegt darin, dass damit die gemeinsame Arbeitsgrundlage für Teilnehmer und Lernprozessbegleiter geschaffen wird. Die Festlegung von Verantwortungen und Aufgaben, aber auch von Grenzen der Begleitung ist notwendig, da anders als in klassischen seminaristischen Angeboten die Verantwortung und damit der Erfolg stärker in die Hände des Teilnehmers gelegt wird. Diese neue Aufteilung der Verantwortungen bedarf der Herstellung neuer Verbindlichkeiten (vgl. Klein), die in der Qualifizierungsvereinbarung geregelt werden.

## Reflexionsgespräch

Das Reflexionsgespräch ist das zentrale Unterstützungsinstrument des Lernprozessbegleiters. Aus den Arbeitsberichten und der Schilderung der Erfolge und Grenzerlebnisse der Teilnehmer entwickelt der Lernprozessbegleiter seine Unterstützungsstrategien. Im Begleitungsprozess richtet er sein Interesse gleichermaßen auf die Arbeitsinhalte, deren professionelle Bearbeitung sowie auf die persönliche Entwicklung des Teilnehmers.

Häufigkeit und Zeitpunkte der Reflexionsgespräche werden in der Qualifizierungsvereinbarung festgelegt. Sie orientieren sich an den Meilensteinen des Projekts und werden durch die Rahmenbedingungen (Teilnehmerdispositionen, aktuelle Ereignisse, Lernumfeld) beeinflusst. Limitiert werden sie durch die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Als Maßgabe gilt ein Reflexionsgespräch pro Monat. Darüber hinaus sollte der Teilnehmer die Möglichkeit haben, seinen Lernprozessbegleiter bei Bedarf zu kontaktieren.

Die Reflexionsgespräche dienen dem Ziel

- den Lerner in seinem Lernprozess zu unterstützen,
- sein zukünftiges Lernen und
- seine Reflexionsfähigkeit zu verbessern,
- Lernanlässe sowie
- eigener Stärken und Schwächen bewusster zu machen.

Das bedeutet auch, durch die Bewusstmachung von Erfahrungswissen den Prozess der Theoriebildung zu unterstützen. An dieser Stelle können Reflexi-

onsgespräche eine Schnittstelle zwischen formellen und informellen Lernprozessen bilden.

Die Analyse der Lernstrategien und -methoden dient dazu, die vorhandenen Selbstlernkompetenzen zu verbessern und damit eine Nachhaltigkeit der Weiterbildung zu gewährleisten. Der Lernprozessbegleiter hinterfragt aus diesem Grund, wie sich der Teilnehmer das notwendige Wissen und Können angeeignet hat und welche Wege und Umwege er geplant und verwirklicht hat. Der Lernprozessbegleiter untersucht mit den Weiterzubildenden deren Umgang mit Kritik, mit Erfolgen und Misserfolgen und gibt bei Bedarf Hinweise auf Lernangebote.

Die Reflexion der Kompetenzentwicklung und die Bewusstmachung des Lernfortschritts tragen darüber hinaus zur Motivation des Teilnehmers bei, da sie Lernerfolge sichtbar machen und Lernmöglichkeiten in der Arbeit verdeutlicht.

Ergänzend zu diesen inhaltlichen Bereichen dient das Reflexionsgespräch dazu, konkrete Probleme anzusprechen und organisatorische Fragen zu klären. Abgeleitet aus diesen Anforderungen lässt sich das Gespräch in folgende Phasen gliedern, die auch eine zeitliche Abfolge implizieren:

- Prozessbeschreibung
  Hier erfährt der Lernprozessbegleiter etwas über den Arbeitsprozess selbst und das Umfeld, in dem dieser stattfindet.
- Ergebnisauswertung
  Es werden die Ergebnisse des Arbeitsprozesses durch den Teilnehmer vorgestellt.
- Lernertrag
  Es werden die fachlichen, methodischen, sozialen und personellen Kompetenzen sowie Lernstrategien des Teilnehmers ausgewertet.
- Planung
  Durch den Vergleich des Lernertrags mit der Qualifizierungsvereinbarung werden nächste Schritte geplant und die Qualifizierungsvereinbarung ggf. angepasst.
- Organisatorisches
  Klärung von Fragen zum Ablauf der Weiterbildung.

Vor allem in den Punkten „Prozessbeschreibung“ und „Ergebnisauswertung“ findet die Reflexion und Bearbeitung von Problemen und Fragestellungen statt.

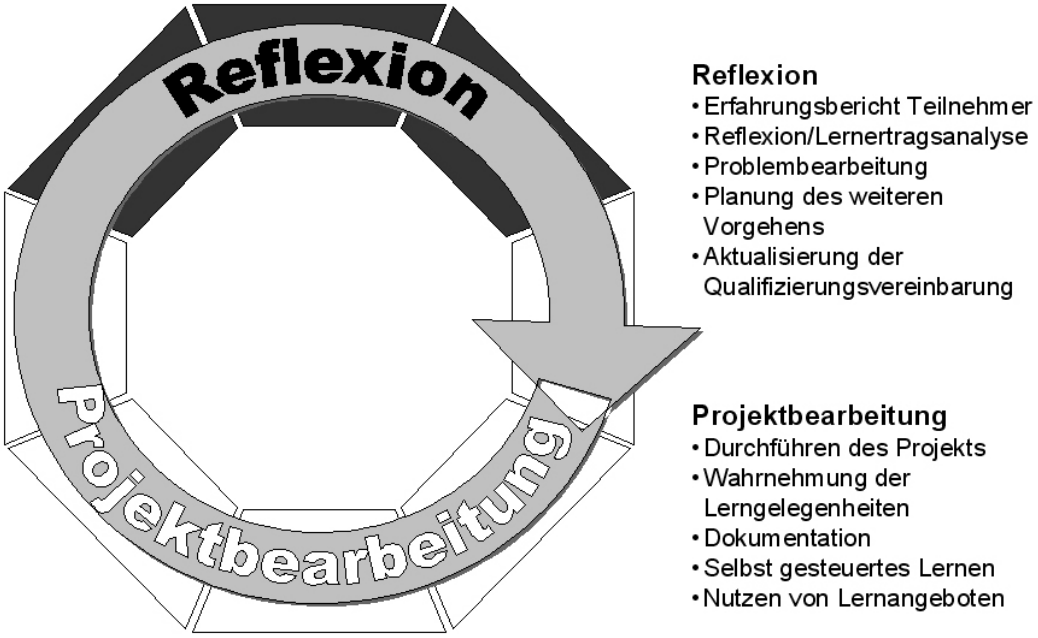



Abb. 4: Reflexionszyklus

## Dokumentation

Neben den Reflexionsgesprächen ist die Dokumentation für den Teilnehmer ein wichtiges Instrument zur Reflexion seines Lernprozesses. Im Rahmen der Zertifizierung dient sie dazu, die Projektinhalte und Lernprozesse des Teilnehmers nachzuvollziehen (vgl. Grunwald & Rohs 2003). Damit ist sie wesentliche Voraussetzung für den Abschluss. Inwiefern der Lernprozessbegleiter für die Dokumentation verantwortlich ist, wird durch die individuellen Vereinbarungen geregelt. Aus didaktischen Gesichtspunkten kann er nur eine unterstützende Rolle in Hinblick auf die Identifikation wesentlicher Inhalte und die Ausbildung der Fähigkeit zum schriftlichen Ausdruck leisten. In keinem Fall aber nimmt er dem Teilnehmer die Dokumentationsaufgabe ab.

Durch die Funktion der Dokumentation im Rahmen der Zertifizierung wird sie, so der Eindruck, in der Umsetzung weniger im Rahmen der Reflexion genutzt. Eine stärkere Einbindung, auch durch die Ergänzung individueller Lerntagebücher, könnte dem entgegenwirken. Dabei sind jedoch auch die Aufwände für die Dokumentation zu beachten. Individuelle, strukturierende

Auswertungshilfen, wie (elektronische) Tagebücher könnten hier der oftmals beschriebenen Belastung entgegenwirken.




Abb. 5: Fading

## Fading

Selbst gesteuertes Lernen und die Reflexion der eigenen Lernprozesse kann nicht losgelöst vermittelt werden, sondern nur schrittweise durch die Schaffung entsprechender Arrangements entwickelt werden. Die Aneignung der entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten ist dabei in die Kompetenzentwicklung eingebettet und wird wie die fachlichen Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildung sukzessive entwickelt. Angelehnt am Konzept des Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman 1989) wird dieser Vorgang als Fading („Einblenden“) umgesetzt, indem die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten schrittweise gefördert und auch gefordert wird. Dies geschieht durch das sich verschiebende Rollenverständnis der Lehrenden vom Vermittler zum Lernbegleiter. Das heißt, wenn es zu Beginn der Weiterbildung notwendig ist den Lernenden bei der Suche nach Lernmaterialien zu unterstützen, um den Lernprozess überhaupt zum Laufen zu bringen, so ist es Ziel der Weiterbildung, den Teilnehmer zunehmend mit der Handhabung von Suchmöglichkeiten vertraut zu machen und die eigene Recherche zu fordern. Ziel ist es, dass der Teilnehmer auch nach der Weiterbildung in der Lage ist, seinen Lernprozess ohne Unterstützung eigenständig fortzusetzen (vgl. Abb. 4). Selbststeuerung im Lernprozess ist damit nicht Selbstzweck, sondern zielt auf die Fähigkeit des Teilnehmers, seine berufliche Handlungskompetenz auch nach der Weiterbildung zu erhalten (vgl. Kemper 1998, S. 35f).

## Organisation der Lernprozessbegleitung

Für die Organisation arbeitsintegrierter Weiterbildung ist es in der Regel ratsam, einen Bildungsdienstleister hinzuzuziehen, um den Prozess effektiv zu gestalten. Die nicht nur in der IT-Branche geforderte Flexibilität wird aber von immer weniger Bildungsdienstleistern angeboten werden können, so dass sich Verbünde/Netzwerke herausbilden werden. Nur so kann der Umfang der Angebote erweitert werden, um konkurrenzfähig zu bleiben (vgl. Ehrke, Rohs & Einhaus 2002). Nichtsdestotrotz wird die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten immer schwieriger, so dass Bildungsdienstleister enger mit den Unternehmen zusammenarbeiten müssen. Der Vorteil liegt dabei auf beiden Seiten. Unternehmen bekommen individuellere Angebote und Bildungsdienstleister sind enger am Markt. Lernprozessbegleitung bietet dabei die Möglichkeit, das Angebot der Bildungsdienstleister stärker auf die Bedürfnisse der Unternehmen auszurichten. Pädagogische Fachkräfte mit der entsprechenden Qualifikation zur Wahrnehmung dieser Aufgaben werden nur in größeren Unternehmen und in Konzernen vorhanden sein. Gerade die IT-Branche zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass zwei Drittel der Unternehmen nicht zu dieser Kategorie gehören und damit auf diese Unterstützung angewiesen sind.

Insbesondere zur fachlichen Beratung bieten sich daher intern verfügbare Experten an. Diese Personen

- haben bessere Kenntnis über die Abläufe und Strukturen im Unternehmen,
- können mit Betriebsgeheimnissen umgehen,
- sind mit dem Teilnehmer eventuell schon vertraut und
- kosten eventuell weniger als ein externer Experte.

Wenn die fachliche Beratung im Unternehmen organisiert wird, ist jedoch zu beachten, dass die Weitergabe von Know-how in dieser Situation auch immer mit der Gefahr des Verlusts des eigenen Arbeitsplatzes verbunden wird.

Ist es nicht möglich oder erwünscht, Mitarbeiter aus dem Unternehmen für die fachliche Beratung zu gewinnen, so können auch hier die Dienste von Bildungsdienstleistern genutzt werden. Der Vorteil besteht darin, dass

- diese Personen in der Regel eher über Erfahrungen in der Vermittlung von Fachinhalten verfügen und
- sie eine kritische Distanz zu den vorgefundenen Strukturen haben (Betriebsblindheit).

Die Möglichkeiten Dienstleistungen in diesem Kontext anzubieten sind sicherlich vielfältig und den Bildungseinrichtungen wird es sicherlich nicht an Phantasie mangeln. Einen Einblick bieten die Beiträge von Groth und Zisenis in diesem Band. Die Prüfung der Finanzierbarkeit solcher Angebote steht jedoch noch aus.

## Ausblick

Abschließend bleibt zu konstatieren, dass mit der Umsetzung der IT-Weiterbildung erstmals der Versuch unternommen wird, Lernprozessbegleitung als konstitutives Element einer Qualifizierung in die Breite zu tragen. Damit dies gelingt, ist es jedoch notwendig, dass sich auch das Denken in den Unternehmen ändert, die Bildungsdienstleister entsprechende Angebote offerieren und nicht zuletzt sich auch bei den Teilnehmern eine andere Haltung zum (lebenslangen) Lernen entwickelt. Die Verantwortung für den Erfolg der Weiterbildung liegt damit nicht allein beim Teilnehmer, sondern muss gleichmäßig zwischen diesen Akteuren aufgeteilt werden.

Begleitend dazu sind Anstrengungen zu unternehmen, die Erfahrungen im Bereich der Lernprozessbegleitung und -beratung auszuweiten und die vorliegenden Ansätze, insbesondere auch auf andere Branchen, zu übertragen.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2002). IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Bonn.

Borch, H. & Weißmann, H. (2002). Ablauf und Ergebnisse der Neuordnung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.), IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Bonn.

Borch, H., Ehrke, M., Müller, K. & Weißmann, H. (2003). IT-Weiterbildung mit System, In W. Mattauch & J. Caumanns (Hrsg.), Innovationen der IT-Wei-

terbildung (S. 43-54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Collins, A., Brown, J.S., und Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction (pp.453-494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
Dehnbostel, P., Molzberger, G. & Overwien, B. (2003). Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen, dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Band 56. Berlin: BBJ Verlag.
Dubs, R. (2002). IT-Weiterbildung: Schlüsselfaktor Qualifikation. In W. Mattauch & J. Caumanns (Hrsg.), Innovationen der IT-Weiterbildung (S. 30-39). Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.
Ehrke, M, Rohs, M. & Einhaus, J. (2002). Weiterbildungskooperationen und Netzwerke für KMU. In W. Mattauch & J. Camanns (Hrsg.), Innovationen der IT-Weiterbildung (S. 148-153). Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.
Grunwald, S. & Rohs, M. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems. In G. A: Straka (Hrsg.), Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen (S. 207-221). Münster, New York, München & Berlin. Waxmann.
Kemper, M. (1998). Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren: Schneider-Verlag.
Klein, R. Neue Lernformen – von der Wissensvermittlung zur Lernberatung. Im Internet:http://www.wissensnetze-der-zukunft.de/kongress/rosemarrie _klein.html (7.08.2003)
Rogalla, I. & Witt-Schleuer, D. (2003). IT-Weiterbildung mit System: Das Praxishandbuch. Hannover: Verlag Heinz Heise.
Rohs, M. & Mattauch, W. (2001). Konzeptionelle Grundlagen der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. ISST-Bericht 59/01. Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik. Berlin
Rohs, M. & Büchele, U. (2002). Arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung, In Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.), IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte in Unternehmen (S. 69-76), Bonn.
Rohs, M. (2002). Arbeitsprozessintegrierte Weiterbildung in der IT-Branche: Ein Gesamtkonzept zur Verbindung formeller und informeller Lernprozesse, In M. Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung (S. 75-94). Münster, New York, München &

Berlin: Waxmann.
Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überhöhten Erwartungen und Misserfolgen in der Weiterbildung. Bochum.
Straka, G. A. (Hrsg.) (2003). Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

# Anhang

## Rollenbeschreibung Lernprozessbegleiter*

Der Lernprozessbegleiter (Lernberater oder „Coach") ist eine dem Kandidaten fest zugeordnete, methodisch geschulte Person mit ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen. Er begleitet den gesamten Qualifizierungsprozess des Kandidaten, sinnvollerweise von der Auswahl eines realen Kunden- oder Entwicklungsprojekts bis zum Fachgespräch. Der Lernprozessbegleiter trägt dadurch maßgeblich zur Qualität der Weiterbildung bei. Der Lernprozessbegleiter hat folgende Aufgaben:

- Er unterstützt den Kandidaten (gemeinsam mit dem Qualifizierungsverantwortlichen und dem fachlichen Berater) bei der Auswahl von Qualifizierungsprojekten und berät ihn dabei im Hinblick auf eine sinnvolle Qualifizierung und die Erfüllung der Zertifizierungskriterien.
- Er plant mit dem Kandidaten die Durchführung des/der Projekte/s, die zeitliche Gliederung, die Schwerpunkte der Weiterbildung, die Reflexionsgespräche und die Lernschritte (Qualifizierungsvereinbarung).
- Er reflektiert gemeinsam mit dem Kandidaten in regelmäßigen Gesprächen die Arbeit im Qualifizierungsprojekt, die dabei entstandenen Lernerträge sowie den Verlauf der Qualifizierung und hier insbesondere den Stand seiner individuellen Kompetenzen.
- Er berät den Kandidaten bei der Planung und Umsetzung geeigneter Vorgehensweisen, um Kompetenzlücken (vorausschauend) zu schließen, fördert die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen und gibt Anregungen zur Auswahl von Lernmaterialien.
- Er ist grundsätzlich Ansprechpartner für alle außerfachlichen Problemlagen, die den Lernprozess oder den Verlauf der Weiterbildung behindern. Der Lernprozessbegleiter identifiziert und analysiert mit dem Kandidaten persönliche Lernschwierigkeiten und ihn berät zu Lernstrategien und zu seiner Lernsituation im Arbeitsumfeld.
- Der Lernprozessbegleiter wirkt daraufhin, dass der Kandidat begleitend zur Durchführung des Projekts dokumentiert. Der Lernprozessbegleiter berät den Kandidaten zur Dokumentation und zwar im Hinblick auf die Erschließbarkeit seiner Kompetenzen und der durchgeführten Arbeitsprozesse.
- Der Lernprozessbegleiter versteht die dem Profil zu Grunde liegenden Prozesse und Zusammenhänge und ist in der Lage, Inhalte und Abläufe von Qualifizierungsprojekten nachzuvollziehen und darüber mit dem Kandidaten zu sprechen. Der Lernprozessbegleiter versteht sich aber nicht als Ansprechpartner für fachliche Fragestellungen.

Die Unterstützungsleistungen des Lernprozessbegleiters basieren auf einem Vertrauensverhältnis zum Kandidaten und zielen darauf, dessen Fähigkeiten zu selbst organisiertem Lernen und Arbeiten zu stärken.

## Rollenbeschreibung fachlicher Berater[1]

Der fachliche Berater verfügt im Bereich des jeweiligen Profils über einschlägige Qualifikationen und Berufserfahrung.
Der fachliche Berater hat folgende Aufgaben:

- Er steht dem Kandidaten für Hilfestellung bei der sorgfältigen Auswahl von Qualifizierungsprojekten zur Verfügung.
- Er steht dem Kandidaten in den unterschiedlichen Arbeitsabschnitten/-prozessen für Fachfragen zur Verfügung. Er unterstützt den Kandidaten in Prozessen der Lösungsfindung und Problembearbeitung im Rahmen des Qualifizierungsprojekts. Der Regelfall muss dabei sein, dass der Kandidat Lösungen selbst findet und auch eigenständig umsetzt. Er gibt auf Anfrage Hinweise auf Informationsquellen und Lernmaterialien und berät hinsichtlich des Umgangs mit Kollegen, Kooperationspartnern und Kunden (Fachlichkeit, Erwartungen, Bedarfe und Positionen).
- Der fachliche Berater verfolgt die Bearbeitung des betrieblichen Projekts durch den Kandidaten. Im Bedarfsfall weist er auf kritische Entwicklungen hin und bietet Hilfestellung im Sinne einer erfolgreichen und fachlich korrekten Projektdurchführung.

Es ist sinnvoll, dass der fachliche Berater aus dem Kreis der Kollegen und internen Experten stammt. Er sollte für die Beratung des Kandidaten über ein angemessenes Zeitbudget verfügen. Die Kooperation von Lernprozessbegleiter und fachlichem Berater, z. B. im Rahmen einer Qualifizierungsvereinbarung, ist empfehlenswert.

1 Rollenbeschreibungen durch Fraunhofer ISST Berlin (Juni 2003)

Johannes Einhaus, Claudia Loroff

# Praxiserfahrungen aus der Lernprozessbegleitung in Umsetzungsprojekten der IT-Weiterbildung

Ziel einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung ist es vor allem, den Lernenden mit neuen Aufgaben und Situationen zu konfrontieren, um Lernprozesse zu initiieren. Dabei ist es sinnvoll, diese Lernprozesse systematisch zu begleiten und zu reflektieren. Dieser Beitrag beschreibt ausgewählte Aspekte aus dem Bereich Lernprozessbegleitung in derzeit laufenden Pilotumsetzungen zur Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung APO[1]. Diese Weiterbildungen finden in IT-Spezialistenprofilen statt und werden inhaltlich und wissenschaftlich vom Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (ISST), Berlin, begleitet. In diesem Zusammenhang werden unter anderem die Inhalte des APO-Konzepts erläutert, Workshops zu unterschiedlichen Themen durchgeführt sowie Ergebnisse der Pilotumsetzungen festgehalten und evaluiert. Die Umsetzungen werden dabei vom BMBF bzw. mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie einzelner Bundesländer finanziert und dauern in der Regel zwischen neun und zwölf Monaten. Hauptsächliches Ziel der Teilnehmer ist es meist, ein Personen-Zertifikat im Anschluss an die Weiterbildung zu erhalten. Dieses bestätigt ihnen, die jeweiligen Handlungskompetenzen des spezifischen IT-Spezialistenprofils vorzugsweise durch die Bearbeitung realer betrieblicher Projekte erworben und/oder nachgewiesen zu haben.

Nachfolgend wird über Praxiserfahrungen der Lernprozessbegleiter aus zwei verschiedenen Pilotumsetzungen berichtet. Die Pilotumsetzungen werden jeweils durch einen externen Bildungsdienstleister organisiert. Diese Bildungsdienstleister haben verschiedenen Unternehmen aus ihrem Umfeld entsprechende Weiterbildungsangebote unterbreitet und auf diese Weise ihre

1 Näheres zum Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung APO wird im Beitrag „Lernprozessbegleitung als konstruktives Element der IT-Weiterbildung" (vgl. Rohs in diesem Band) erläutert.

Teilnehmer akquiriert. In Ausnahmefällen sind spätere Teilnehmer auch direkt auf den Bildungsdienstleister zugegangen.

Beide Pilotumsetzungen sind zwar noch nicht vollständig abgeschlossen, befinden sich jedoch im fortgeschrittenen Stadium. Entsprechend lässt sich bereits über verschiedene Erfahrungen im Sinne von Herausforderungen und Problempunkten für Vorgesetzte, Organisatoren, Lernprozessbegleitern und fachliche Berater[1] im Rahmen der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung berichten.

Um eine leichte Einordnung der geschilderten Praxiserfahrungen zu ermöglichen, werden die beiden Pilotumsetzungen zunächst kurz beschrieben. Im Anschluss wird auf spezifische Gesichtspunkte und interessante Fragestellungen eingegangen, um diese dann aus dem Blickwinkel des jeweiligen Projekts zu diskutieren. Dabei sollen auch mögliche und/oder tatsächliche Lösungswege für die verschiedenen Problempunkte aufgezeigt und aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden.

## Praxisbeispiel 1:

An dieser Umsetzung nehmen momentan elf Personen teil, wovon lediglich vier über eine betriebliche Ausbildung im IT-Bereich[2] verfügen. Zwei der Teilnehmer befinden sich zurzeit in einer Auffanggesellschaft und durchlaufen ihre Weiterbildung im Rahmen eines Praktikums in verschiedenen Betrieben, ein Teilnehmer ist selbstständig, die anderen sind in verschiedenen mittelständischen Betrieben ansässig. Ein Teil dieser Betriebe ist der IT-Branche zuzurechnen, ein anderer Teil der Anwenderbranche. Die Unterstützung zur Weiterbildung durch die Betriebe reicht von gar keiner Unterstützung bis hin zu optimalen Umgebungsvariablen. Die Weiterbildung wurde durch einen Bildungsdienstleister initiiert und wird auch durch ihn begleitet. Das Projekt begann im März 2003, wobei zwei Monate Akquisetätigkeit vorangingen. Der Projektabschluss ist für Ende 2003 geplant.

1 Zwecks Erhöhung der Lesbarkeit und zur Unterstützung der Anonymisierung der Erfahrungsberichte wird in diesem Beitrag nur die männliche Form verwendet.

2 Damit sind die 1997 neu eingeführten vier IT-Ausbildungsberufe IT-Systemelektroniker, Fachinformatiker Anwendungsentwicklung/Systemintegration, IT-System-Kaufmann und Informatikkaufmann gemeint.

Die vier Lernprozessbegleiter werden durch den Bildungsdienstleister gestellt, sie üben diese Tätigkeit neben ihrer alltäglichen Arbeit aus. Freiräume für die in diesem Sinne zusätzliche Aufgabe der Lernprozessbegleitung müssen durch Umorganisation der bisherigen Tätigkeiten (Effizienzsteigerung) und/oder erhöhten Einsatz geschaffen werden. Die Lernprozessbegleiter haben zuvor schon zahlreiche Erfahrungen im Bereich IT-Aus- und Weiterbildungsbetreuung gesammelt. Sie stehen zwischen zwei und drei Teilnehmern zur Seite. Dabei wurde darauf geachtet, dass Teilnehmer und Lernprozessbegleiter möglichst gut miteinander harmonieren. Fachliche Berater werden durch die Firmen und zu bestimmten Themen oder in bestimmten Situationen ebenso durch den Bildungsdienstleister gestellt.

Für die Organisation der Weiterbildung gibt es einen zentralen Ansprechpartner beim Bildungsdienstleister, welchem ein kleines zeitliches Kontingent für die Organisation der Weiterbildung neben seinen sonstigen Beschäftigungen zur Verfügung gestellt wurde.

Erfahrungen zu folgenden Themen sollen im Kontext dieses Projekts diskutiert werden:

- Welchen Einfluss hat das Umfeld des Teilnehmers auf seine Motivation, die APO-Weiterbildung zügig und effektiv zu durchlaufen?
- Wie geht ein Mitarbeiter eines Bildungsdienstleisters damit um, wenn ihm die Rolle des Lernprozessbegleiters „zugeschoben" wird?
- Wie wichtig ist es, dass die „Chemie" zwischen Teilnehmer und Lernprozessbegleiter stimmt? Was tut man, wenn dies nicht der Fall ist?
- Welche Vor- und Nachteile hat es, wenn Lernprozessbegleiter über hohes fachliches Wissen aus dem Bereich des jeweils relevanten IT-Spezialistenprofils verfügen?
- Wie verhält man sich als Lernprozessbegleiter, wenn der Vorgesetzte eines Teilnehmers wissen möchte, was in den Reflexionsgesprächen besprochen wurde?
- Welche Möglichkeiten hat ein Lernprozessbegleiter, sich einer Unterstützung für und bei seiner Arbeit zu versichern?

Welchen Einfluss hat das Umfeld des Teilnehmers auf seine Motivation, die APO-Weiterbildung zügig und effektiv zu durchlaufen?

Grundsätzlich lassen sich vier verschiedene Konstellationen unterscheiden, welche die Motivation eines Teilnehmers in seiner APO-Weiterbildung beeinflussen.

## 1. Aktive Unternehmen:

Das Unternehmen engagiert sich von Anfang an in dem Vorhaben und stellt „seinen" Teilnehmern für das IT-Spezialistenprofil passende interne Projekte sowie einen internen Ansprechpartner zur Verfügung. Dieser Ansprechpartner hilft den Teilnehmern nicht nur bei fachlichen, sondern unterstützt auch bei organisatorischen Fragen, inwiefern die Weiterbildung in das Unternehmen eingebettet werden kann. Die Teilnehmer sind für die Zeit der Weiterbildung von anderen Aufgaben im Unternehmen befreit. Dadurch wird ihnen deutlich vermittelt, dass ihre Weiterbildung dem Unternehmen wichtig ist. Entsprechend sind die Teilnehmer auch hoch motiviert. Indem das Qualifizierungsprojekt aber vorgegeben wird, entfällt hier die zwar oft aufwändige, aber dennoch im Sinne der Weiterbildung wichtige Suche nach geeigneten Qualifizierungsprojekten. Ziel der Suche ist es, dass sich der Teilnehmer dem Thema der Weiterbildung annähert und sich mit deren Kontext auseinandersetzt. Potenzielle Reibungspunkte und Möglichkeiten der eigenen Weiterentwicklung gehen dadurch verloren. Die Teilnehmer sind durch die gute Einbettung der Weiterbildung in den betrieblichen Kontext in der Lage, diese zügig und erfolgreich zu durchlaufen.

## 2. Passive Unternehmen:

Ein Unternehmen verwehrte seinen Mitarbeitern zwar nicht generell die Teilnahme an der APO-Weiterbildung, es unterstützte sie aber auch nicht. Die Teilnehmer konnten zwar Projekte ihrer Arbeit für die Weiterbildung nutzen, aber bei der Suche nach passenden Qualifizierungsprojekten erhielten sie von Unternehmensseite keine Unterstützung. Auch wurden ihnen kaum zeitliche Freiräume für ihre Weiterbildung während der Arbeitszeit gewährt. Hinzu kamen innerbetriebliche Umstrukturierungsmaßnahmen, wodurch sich insgesamt die Suche und Auswahl geeigneter Qualifizierungsprojekte massiv erschwerte. Mögliche geeignete Projekte zerschlugen sich, womit eine Verschlechterung der Motivation der Teilnehmer einherging und zeitweilig sogar

der Sinn einer Teilnahme an der Weiterbildung in Frage gestellt wurde. Einen helfenden Anker bildete hier die Lernprozessbegleitung und die Weiterbildungsorganisation durch den Bildungsdienstleister. Hier wurden immer wieder aktiv mittels diverser Gespräche Lösungsmöglichkeiten gesucht und Motivationsanstöße gegeben. Inzwischen konnten auch diese Teilnehmer Qualifizierungsprojekte finden und sind nun in der Weiterbildungsdurchführung.

Der grundsätzliche Anlass, warum man sich in eine (wie auch immer geartete) Weiterbildung begibt, spielt eine große Rolle bei deren Umsetzung. Die Arbeitsumgebung der hier in Rede stehenden Teilnehmer kann zwar als wenig fördernd, jedoch immerhin relativ sicher gekennzeichnet werden. Dies könnte neben der passiven Haltung des Unternehmens auch ein Grund dafür sein, warum sie, zumindest am Anfang, weniger Energie in die Weiterbildung gesteckt haben als andere.

### 3. Erwerbslose:

Die Teilnehmer, die sich in der Auffanggesellschaft befinden, bringen erwartungsgemäß sehr viel Energie für ihre Weiterbildung auf. Ihre Zukunftsperspektive ist schlecht und sie erhoffen sich durch die Weiterbildung eine deutliche Verbesserung. Diese Teilnehmer sind engagiert und bestrebt, die Weiterbildung zügig zu durchlaufen. Auch sie haben mit nicht immer optimalen Voraussetzungen durch die Umgebung zu kämpfen. So bringt der Status eines „Praktikanten" eigene Probleme mit sich. Man ist – zumindest am Anfang – nicht vollständig im Unternehmen integriert, sondern eben „nur Praktikant". Das Verhältnis von Rechten und Pflichten in der Arbeit muss erst ausgearbeitet werden. Die Teilnehmer haben damit zu kämpfen, dass ihnen zwar Aufgaben übertragen werden, aber nicht die entsprechenden Möglichkeiten, um diese auch tatsächlich zu erledigen. Die nötigen „Rechte" müssten sie sich erst einmal erkämpfen und „verdienen". Es besteht außerdem das Problem, dass sie keine wichtigen Arbeitsaufgaben erledigen dürften, obwohl gerade solche hochwertigen Aufgaben im Rahmen der Qualifizierung behandelt werden müssen. Hier müssten erfolgreich Barrieren mit Vorgesetzten und Kollegen von den Teilnehmern selbst (oft in Rücksprache mit dem Lernprozessbegleiter) ausgeräumt werden.

### 4. Selbstständige:

Es hat sich gezeigt, dass auch bei Selbstständigen die Motivation schwer beizubehalten ist. Ein Selbstständiger sollte zur Wahrung seiner Integrität den Kunden nicht über dessen Probandenstatus in der eigenen Weiterbildung in Kenntnis setzen, immerhin wird diesem jede Minute in Rechnung gestellt. Es gestaltet sich als schwierig, einen Auftrag als Qualifizierungsprojekt durchzuführen, aber auch die Zeit zu finden, sich mit der Qualifizierung zu beschäftigen. Hier rückt zudem das Problem stark in den Vordergrund, dass wichtige Kundenprojekte abgeschlossen werden müssen. Bisher hat sich gezeigt, dass im Rahmen einer APO-Weiterbildung oft innerbetriebliche Projekte genutzt werden, über die ein Selbstständiger aber kaum verfügt. Wenn nun ein Kundenprojekt abgeschlossen werden muss, rücken innerbetriebliche Projekte meist in den Hintergrund. Ist der Teilnehmer nun Angestellter eines Unternehmens und wurde anfangs eine Vereinbarung mit dem Unternehmen zur Unterstützung der Weiterbildung getroffen, so hat der Teilnehmer eher die Möglichkeit, seine Weiterbildung bis zu einem bestimmten Maß einzufordern. Bei einem Selbstständigen sieht die Situation anders aus, denn dieser handelt eigenverantwortlich in Aktionen und Investitionen.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Die aktuelle berufliche Situation und damit (neben anderen wichtigen Einflussgrößen) die Umgebung, in die eine APO-Weiterbildung eingebettet ist, hat erheblichen Einfluss darauf, wie motiviert und effektiv der Teilnehmer die Weiterbildung durchläuft.

## Wie geht ein Mitarbeiter eines Bildungsdienstleisters damit um, wenn ihm die Rolle des Lernprozessbegleiters „zugeschoben“ wird?

Teilweise lässt sich beobachten, dass beim Bildungsdienstleister für die konkrete Auswahl der Lernprozessbegleiter deren aktuelle Verfügbarkeit (im Sinne einer Nichtauslastung mit anderen Aufgaben) eine entscheidende Rolle spielen kann. Den eigenen Mitarbeitern traut der Bildungsdienstleister diese neue Aufgabe ganz unreflektiert zu, da diese z. B. über eine pädagogische Zusatzausbildung verfügen, eine einschlägige Lehre vorweisen können, wohlmöglich als kompetent im direkten Umgang mit Menschen gelten oder

schlicht aus dem Grund, weil sie verfügbar sind und nicht aus objektiven Kriterien als ungeeignet erscheinen. Lernprozessbegleitung bedeutet eine über einen längeren Zeitraum stattfindende, zum Teil sehr intensive Zusammenarbeit zwischen Teilnehmer und Lernprozessbegleiter. In aller Regel kennen sich beide Personen vorher nicht. Der Lernprozessbegleiter muss auf den Teilnehmer eingehen und dessen Problempunkte in der Arbeit, sofern es die Weiterbildung betrifft, diskutieren. Die Tätigkeit eines Lernprozessbegleiters ist mit hoher Verantwortung auf einer zwischenmenschlichen Ebene verbunden. So vertraut der Teilnehmer dem Lernprozessbegleiter unter Umständen Informationen privater Natur an, die nicht nach außen (zu Kollegen, zum Vorgesetzten etc.) getragen werden sollen.

Ein Aspirant auf die Lernprozessbegleitung sollte sich über diesen Sachverhalt im Klaren sein und vor der Übernahme einer derartigen Aufgabe überlegen, ob er sich auf einen solchen Prozess einlassen möchte.

Sollte dies nicht der Fall sein, ist es ratsamer, diese Aufgabe nicht zu übernehmen und die eigenen Bedenken hinsichtlich der zu bewältigenden Tätigkeit zu äußern. Natürlich gibt es Menschen, die auch mit einer solchen Aufgabe „wachsen".[1] Beides war in dieser Umsetzung zu beobachten. Ein Lernprozessbegleiter stieg rechtzeitig aus, da er sich durch die Aufgabe überfordert sah. Ein anderer ließ sich darauf ein. Auch wenn die Motivation anfangs nicht so hoch war, hat sich das mit der Zeit verbessert, wobei dies bestimmt auch an der hohen Motivation der zu betreuenden Teilnehmer liegt.

1 Kompetenzgewinn durch Lernprozessbegleitung wird auch im Beitrag „Vom Ausbilder zum Lernprozessbegleiter" (vgl. Flügge & Vormbrock in diesem Band) beschrieben.

## Wie wichtig ist es, dass die „Chemie" zwischen Teilnehmer und Lernprozessbegleiter stimmt? Was tut man, wenn dies nicht der Fall ist?

Teilnehmer und Lernprozessbegleiter müssen über einen Zeitraum von mehreren Monaten intensiv und vertrauensvoll miteinander arbeiten. Vertrauen kann man nicht anordnen – es muss sich entwickeln.[1] Grundvoraussetzung dafür ist, dass sich Teilnehmer und Lernprozessbegleiter verstehen. Dabei ist es nicht eine Sache der Professionalität des Lernprozessbegleiters, wenn dieser mit einem Teilnehmer nicht zurechtkommt oder umgekehrt.

In einem Fall war es nicht möglich, dieses Vertrauensverhältnis aufzubauen. Zahlreiche Faktoren spielten hierbei eine Rolle. Der Teilnehmer hielt vereinbarte Termine nicht ein, sagte zum Teil auch nicht ab, wodurch die Arbeit des Lernprozessbegleiters und die Zeit, die er dem Teilnehmer zur Verfügung stellte, nicht genutzt wurden. Der Lernprozessbegleiter hielt sich selbst aufgrund dieser Vorfälle in Gesprächen unbewusst auf einer größeren Distanz, als nötig und wünschenswert gewesen wäre. Dadurch, dass die Termine nur selten eingehalten wurden, ergab sich auch keine Möglichkeit, diese Kluft zu überbrücken; ganz im Gegenteil vergrößerte sie sich sogar noch. Letztlich war die Aufkündigung der Zusammenarbeit des Lernprozessbegleiters mit dem Teilnehmer unausweichlich. Es gab lediglich noch zwei Möglichkeiten: Die Weiterbildung mit einem anderen Lernprozessbegleiter fortzusetzen oder vollständig abzubrechen. In diesem Fall entschied sich der Teilnehmer, die Weiterbildung abzubrechen. Aus einer anderen Pilotumsetzung hat es den Fall gegeben, dass in einer vergleichbaren Situation erfolgreich ein Lernprozessbegleiterwechsel vollzogen wurde.

In einer derartigen Situation ist es wichtig, dass sich der Lernprozessbegleiter und/oder der Teilnehmer frühzeitig eingestehen, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu diesem Zeitpunkt nicht möglich ist. Dies sollte in einem offenen gemeinsamen Gespräch auf einer neutralen Ebene geschehen. Es ist

1 Die Wichtigkeit des Vertrauensverhältnisses zwischen Lernprozessbegleiter und Teilnehmer im Rahmen des APO-Konzepts wird auch noch einmal im Betrag „Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung" (vgl. Rohs in diesem Band) betont.

besser, sich früh voneinander zu trennen und den Teilnehmer mit einem anderen Lernprozessbegleiter weiter arbeiten zu lassen, bevor der Teilnehmer deshalb die Lust an der Weiterbildung verliert oder der Lernprozessbegleiter mit seiner eigenen Arbeit unzufrieden wird. Ein solcher Neustart bedeutet für den Teilnehmer und den neuen Lernprozessbegleiter, dass die gemeinsamen Aushandlungsprozesse im Rahmen der Qualifizierungsvereinbarung erneut durchgeführt werden müssen, um sich aufeinander einstellen zu können.

## Welche Vor- und Nachteile hat es, wenn Lernprozessbegleiter über hohes fachliches Wissen aus dem Bereich des jeweils relevanten IT-Spezialistenprofils verfügen?

Eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lernprozessbegleiter und Teilnehmer besteht darin, dass beide die gleiche (IT-)Sprache sprechen. Derzeit wird aber durchaus noch kontrovers diskutiert, inwiefern ein Lernprozessbegleiter über ein hohes fachliches Wissen im Bereich des jeweiligen IT-Spezialistenprofils verfügen sollte.

Vor diesem generellen Hintergrund ist die nachfolgende Erfahrung interessant, die ein Lernprozessbegleiter im Rahmen des hier beschriebenen Umsetzungsprojekts gemacht hat. Einer seiner Teilnehmer wusste, dass der Lernprozessbegleiter inhaltlich sehr kompetent zu bestimmten Aspekten des Spezialistenprofils war. In den ersten Reflexionsgesprächen kam der Teilnehmer immer wieder auf fachliche Aspekte zu sprechen und wollte diese mit dem Lernprozessbegleiter diskutieren. Letzteres gelang auch, jedoch war der Lernprozessbegleiter im Nachhinein unzufrieden mit den (unter dem Aspekt der reinen IT-Fachlichkeit interessanten) Gesprächen: Das eigentliche Kernthema, die Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse, hatten der Teilnehmer und er kaum berührt. Durch seine hohe Fachlichkeit fiel es dem Lernprozessbegleiter viel leichter, in die Rolle eines fachlichen Beraters zu schlüpfen und aus dieser Perspektive zu diskutieren, als in die für ihn selbst noch ungewohnte Rolle des Lernprozessbegleiters.[1] Die Lösung des Problems ist einfach: Der Lernprozessbegleiter sollte mit dem Teilnehmer das Problem ansprechen und deutlich machen, dass der vereinbarte Zeitrahmen für die Re-

flexionsgespräche auch für deren originären Zweck zu nutzen ist. Für die Diskussion IT-fachlicher Aspekte können eigene Termine vereinbart werden.

## Wie verhält man sich als Lernprozessbegleiter, wenn der Vorgesetzte eines Teilnehmers wissen möchte, was in den Reflexionsgesprächen besprochen wurde?

Ein zentraler Erfolgsfaktor einer APO-Weiterbildung besteht darin, dass bei sämtlichen Beteiligten Klarheit über das grundsätzliche Konzept und die konkreten Bedingungen der Durchführung der Weiterbildung besteht.

In diesem Zusammenhang muss der Vorgesetzte eines Teilnehmers darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass insbesondere die Reflexionsgespräche zwischen Teilnehmer und Lernprozessbegleiter in einer vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden müssen. So muss absolute Klarheit darüber bestehen, dass weder Vorgesetzte noch andere Mitarbeiter des Unternehmens an den Reflexionsgesprächen teilnehmen – es sei denn, der Teilnehmer äußert explizit diesen Wunsch. Zudem benötigt der Teilnehmer auch die Sicherheit, dass der Lernprozessbegleiter nicht dem Unternehmen bzw. dem Vorgesetzten mitteilt, welches die genauen Inhalte der Reflexionsgespräche waren. Wenn der Teilnehmer von sich aus seinen Kollegen und/oder dem Vorgesetzten Inhalte der Reflexionsgespräche mitteilen möchte, steht ihm das selbstverständlich frei.

Tatsächlich wurden Lernprozessbegleiter schon seitens der Vorgesetzten zum Weiterbildungsstand des Teilnehmers, seinem Engagement und eventuell aufgetretenen Problemen befragt. In diesen Situationen – auch wenn die Fragen sehr allgemein gehalten sein sollten – ist es wichtig, auf diese anfängliche Vereinbarung und auf die Funktion der Reflexionsgespräche hinzuweisen. Es ist nicht Aufgabe des Lernprozessbegleiters, die Weiterbildungsfortschritte des Teilnehmers für den Vorgesetzten zu kontrollieren.

1 Im Beitrag „Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung" (vgl. Rohs in diesem Band) wird auch die Problematik, die eine Verschmelzung der Rollen Lernprozessbegleiter und fachlicher Berater mit sich bringt, diskutiert.

## Welche Möglichkeiten hat ein Lernprozessbegleiter, sich einer Unterstützung für und bei seiner Arbeit zu versichern?

Für Lernprozessbegleiter gibt es verschiedene Möglichkeiten, Unterstützung einzuholen. Sinnvoll kann es beispielsweise sein, sich mit Coaching-Techniken auseinander zu setzen. Es wurden gute Erfahrungen mit professionellen Coachs gemacht, die in Workshops den Lernprozessbegleitern Techniken und dadurch auch ein tieferes Verständnis ihrer Rolle als Lernprozessbegleiter vermittelten. Eine Zusammenarbeit mit dem Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (http://www.isst.fraunhofer.de) ist anzuraten, um sich mit dem von dortigen Wissenschaftlern und Weiterbildungspraktikern entwickelten APO-Konzept, der Rolle und den Aufgaben des Lernprozessbegleiters vertraut zu machen.

In aller Regel sind mehrere Lernprozessbegleiter in ein Umsetzungsprojekt eines Bildungsdienstleisters eingebunden. Hier hat sich ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch untereinander in Form von Präsenztreffen als sehr sinnvoll erwiesen. Gemeinsame Treffen mit supervisorischem Charakter sind erfahrungsgemäß bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt der Umsetzung (z. B. nach den ersten Kontakten mit den jeweiligen Teilnehmern) extrem hilfreich für die Lernprozessbegleiter.

Darüber hinaus hat das Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik zwischenzeitlich drei umsetzungsübergreifende Lernprozessbegleitertreffen initiiert. Dort erhielten Lernprozessbegleiter mit ganz unterschiedlichen Erfahrungshintergründen die Möglichkeit, sich zu vernetzen und untereinander Themen zu diskutieren sowie ihre praktischen Erfahrungen in der Lernprozessbegleitung im Rahmen der IT-Weiterbildung auszutauschen. Weitere Treffen sind in Planung. Aus dieser Zusammenarbeit ist auch eine Diskussionsplattform im Internet entstanden.

Mittlerweile gibt es auch professionelle Angebote einer „Schulung" von Lernprozessbegleitern. Hier sind insbesondere die arbeitsprozessorientierten Ansätze der Gesellschaft für Ausbildungs- und Berufsforschung (http://www.gab-muenchen.de), München, sowie der Initiative KIBNET

(http://www.kib-net.de) zu nennen. KIBNET plant darüber hinaus, Anfang 2004 ein Lehrmodul für Lernprozessbegleiter ins Internet einzustellen.

**Praxisbeispiel 2:**

Die grundsätzliche Konstruktion der Pilot-Umsetzung ähnelt derjenigen des ersten Praxisbeispiels. Ein Bildungsdienstleister organisiert zentral eine APO-Weiterbildung zu einem IT-Spezialistenprofil. Dabei stammen die 15 Weiterbildungsteilnehmer aus sieben KMU der IT-Branche, wobei sich unter den Unternehmen ebenfalls solche aus der Anwenderbranche befinden. Zwei der Teilnehmer sind selbstständig, kein Teilnehmer hat Praktikantenstatus in seinem Betrieb. Die (Aus-)Bildungshintergründe fächern weit auf. Dabei reicht die Spannweite von Hochschulabsolventen, die vor einem geisteswissenschaftlichem Hintergrund als Quereinsteiger in ein IT-nahes Unternehmen einen entsprechend qualifizierenden Abschluss erwerben wollen, über IT-Auszubildende, die sich bereits vor Ende ihrer Erstausbildung durch gezielte Weiterbildung um ihr weiteres Fortkommen bemühen, bis zu langjährigen Mitarbeitern mit hohem IT-Fachwissen, welche die Chance auf eine neuartige, hochwertige Zusatzqualifikation nutzen wollen.

Der tatsächliche Start für die APO-Weiterbildungen der Teilnehmer – gekennzeichnet durch eine gemeinsame Auftaktveranstaltung der Lernergruppe beim Bildungsdienstleister und den expliziten Beginn der Suche nach geeigneten Qualifizierungsprojekten – fand im Oktober 2002 statt. Der Projektabschluss ist für den Jahreswechsel 2003 auf 2004 geplant. Der APO-Weiterbildung hatte der Bildungsdienstleister für jeden Teilnehmer verbindlich die Bearbeitung eines Web-based Trainings zum Thema Projektmanagement vorgeschaltet. Diese als Blended Learning ausgestaltete Bildungsmaßnahme (Koppelung von Präsenztreffen und netzbasierten Selbstlernmodulen) fand im Zeitraum Juli 2002 bis September 2002 statt. Teilnehmer, die erst mit Verzögerung in die APO-Weiterbildung eingestiegen sind, haben das Web-based Training entsprechend später bearbeitet.

Der Bildungsdienstleister hat für die Lernprozessbegleitung drei externe Mitarbeiter verpflichtet, die über langjährige Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung und entsprechende psychologisch-pädagogische Kompetenzen verfügen. Zum Teil weisen sie ein hohes Maß an Fachkompetenz im Feld

Tutoring (insbesondere im Bereich des Telelearning) auf. Sie besitzen zudem durchweg eine Affinität zu einer beratenden Tätigkeit sowie zum Coaching (teilweise waren sie bereits in derart ausgerichtete Projekte eingebunden). Die Grundmotivation zur Mitarbeit an der Pilot-Umsetzung bestand nach der expliziten Aussage eines Lernprozessbegleiters darin, sich weiter in den Coaching-Bereich zu entwickeln. Die Lernprozessbegleiter rechnen mit dem Bildungsdienstleister jeweils ihre individuellen Aufwände ab. Dabei hat der Bildungsdienstleister einen Korridor vorgegeben, in dem sich die Betreuungsleistungen pro Teilnehmer und Monat bewegen sollten. Mehraufwände müssen entsprechend begründet und belegt werden. In regelmäßigen Abständen (ca. vierteljährlich) finden Workshops statt, die dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch und der Reflexion der eigenen Rolle als Lernprozessbegleiter dienen. Diese Workshops werden von einer erfahrenen Coaching-Expertin durchgeführt, die den Lernprozessbegleitern bei Bedarf, auch für Zwecke der Supervision, zur Verfügung steht. In einem Auftaktworkshop, der vor dem Erstkontakt mit den Teilnehmern stattfand, wurden – basierend auf einer Diskussion über die gegenseitigen Erwartungen von Teilnehmern und Lernprozessbegleitern aneinander – schwerpunktmäßig die Rolle des Lernprozessbegleiters sowie die ihm potenziell zu Gebote stehenden Instrumente thematisiert.

Die fachliche Beratung findet zum Großteil durch geeignete Ansprechpartner aus dem jeweiligen Unternehmen des Teilnehmers statt. Ergänzend zum Lernen im Arbeitsprozess bietet der Bildungsdienstleister zu Themen, welche die gesamte Lerngruppe als relevant und interessant benannt hat, begleitende Seminare und Workshops an. Im Laufe der Pilot-Umsetzung hat sich beim Bildungsdienstleister eine operative Projektleitung herausgebildet. Diese kommuniziert mit den Lernprozessbegleitern und den Teilnehmern, während der Kontakt zu den Vorgesetzten der Teilnehmer (meist identisch mit den Geschäftsführern der Unternehmen) von der strategischen Projektleitung gepflegt wird. Sowohl die operative als auch die strategische Projektleitung wird zusätzlich zu bestehenden Aufgaben wahrgenommen.

Vor dem Hintergrund dieser Pilot-Umsetzung sollen die folgenden Fragen erörtert werden:

- Welche Probleme bezüglich der Rollenerwartungen eines Teilnehmers

an den Lernprozessbegleiter und der damit verbundenen Aufgaben gilt es zu antizipieren?
- auf welche „Störfälle" im Laufe der APO-Weiterbildung eines Teilnehmers sollte ein Lernprozessbegleiter eingestellt sein?
- Welche Persönlichkeitsmerkmale sind für die Tätigkeit eines Lernprozessbegleiters förderlich?

## Welche Probleme bezüglich der Rollenerwartungen eines Teilnehmers an den Lernprozessbegleiter und der damit verbundenen Aufgaben gilt es zu antizipieren?

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor einer APO-Weiterbildung besteht darin, dass die jeweiligen Erwartungen an die übrigen Beteiligten ganz zu Beginn einer Pilotierung thematisiert werden und klare Absprachen bezüglich der einzelnen Rollen (Bildungsdienstleister, Lernprozessbegleiter, Teilnehmer, Vorgesetzter und Kollegen des Teilnehmers) getroffen werden.[1] Hier soll nur über die Rollenerwartungen eines Teilnehmers an den ihm zugeordneten Lernprozessbegleiter und ggf. daraus resultierende Probleme berichtet werden.

In der Pilot-Umsetzung ließ sich beobachten, dass die Mehrzahl der Teilnehmer vom ihnen zugeordneten Lernprozessbegleiter erwartet, dass dieser die Verantwortung für deren Lernprozess übernimmt. Die Ursache scheint darin zu liegen, dass die Teilnehmer größtenteils in traditionellen Lernstrukturen aufgewachsen sind und daher wie selbstverständlich eine starke Führung durch den Lernprozessbegleiter erwarten. Hier muss ein Lernprozessbegleiter sehr frühzeitig deutlich machen, dass dieses Rollenverständnis geradezu die übergeordneten Ziele einer Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung konterkariert: Eine derartige Weiterbildung möchte den Teilnehmer zur Selbstorganisation und Selbstreflexion der eigenen Lern- und Arbeitsprozesse

1 Zur Rolle des Lernprozessbegleiters und des fachlichen Beraters sind im Anhang des Beitrags „Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung" (vgl. Rohs in diesem Band) die entsprechenden Rollenbeschreibungen des Fraunhofer ISST Berlin nachzulesen. Diese Rollenbeschreibungen werden zu Beginn einer Weiterbildung, welche vom Fraunhofer ISST Berlin begleitet wird, allen Partizipanten nahegebracht.

befähigen. Dabei werden diese Kompetenzen nicht als bei jedem Teilnehmer gegeben oder bereits voll ausgebildet vorausgesetzt. Vielmehr ist es die ureigenste Aufgabe des Lernprozessbegleiters, den Erwerb dieser Kompetenzen im Laufe der Zusammenarbeit (wenn nötig) anzuregen und ihre weitere Entwicklung zu fördern.

Eine ebenso häufige und problematische Erwartungshaltung der Teilnehmer bezüglich des Lernprozessbegleiters war, dass dieser für den störungsfreien, „glatten" Ablauf der Weiterbildung sowie letztlich auch für deren Erfolg (häufig gemessen am bloßen Zertifikatserwerb) zuständig ist. Auch hier offenbarte sich, dass die Teilnehmer ihre eigene, durchaus sehr aktive und mit Gestaltungsmöglichkeiten ausgestattete Rolle in einer Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung nicht ausreichend reflektiert und verstanden hatten. In diesen Fällen war ein unmittelbarer Klärungsprozess durch Gespräche unter Einbindung des Bildungsdienstleisters mit klaren Vereinbarungen bezüglich der jeweiligen Verantwortlichkeiten notwendig und letztlich zielführend.

Sehr konkret treten die Teilnehmer häufig mit dem Ansinnen an die Lernprozessbegleiter heran, dass diese ihnen die Tätigkeit der Erstellung einer prozessbegleitenden Dokumentation – Voraussetzung für den Erwerb eines Zertifikats, zugleich sinnvolle didaktische Maßnahme im Konzept – mehr oder minder abnehmen. Hier gilt es für den Lernprozessbegleiter, auf die Wichtigkeit des Verschriftlichen der Ergebnisse der Reflexionsgespräche hinzuweisen. Das kann beispielsweise durch gezielte kleinere Übungseinheiten, wie das Protokollieren von Gesprächsteilen durch den Teilnehmer, geschehen.

## Auf welche „Störfälle" im Laufe der APO-Weiterbildung eines Teilnehmers sollte ein Lernprozessbegleiter eingestellt sein?

Ein Lernen im und unmittelbar am Arbeitsprozess stellt hohe Anforderungen (nicht nur, aber auch gerade) an den Teilnehmer. Immer wieder wird er um die notwendigen Freiräume für sein „Lernprojekt" kämpfen müssen. Dabei besteht selbstverständlich eine Tendenz sowohl seitens des Unternehmens (Vorgesetzter und Kollegen) als auch seitens des Teilnehmers, dem täglichen

Geschäft Vorrang vor der Weiterbildung und den damit verbundenen Qualifizierungsprojekten zu geben.

Um dieses inhärente Spannungsverhältnis zwischen den alltäglichen (meist Projekt-)Arbeiten eines Teilnehmers und der Beschäftigung mit dem Qualifizierungsprozess sowie den damit verbundenen Lernprozessen muss ein Lernprozessbegleiter wissen, um dem Teilnehmer hier Unterstützung gewähren zu können. Letztlich half hier eine gemeinsame Analyse der konkreten Arbeitsplatzsituation: Wann ist überhaupt eine relativ ungestörte Zuwendung zum Qualifizierungsprojekt möglich? Müssen ggf. Arbeitszeitgewohnheiten für die Zeit der Weiterbildung angepasst/verändert werden? In den meisten Fällen ließ sich durch die bloße Thematisierung der Probleme in einem eigens dafür anberaumten Gespräch die Situation entscheidend entschärfen.

Auf einer ähnlichen Ebene liegt auch das Problem, dass sich manche Teilnehmer vor Aufnahme der Weiterbildung nur unzureichend bewusst gemacht haben, dass ein Einbringen von Freizeitanteilen in die Weiterbildung notwendig sein wird. Auch in Arbeitsprozessorientierten Weiterbildungen werden Teile des Lernens außerhalb der Norm-Arbeitszeit stattfinden, wie z. B. das Studieren eines Fachbuchs oder der Besuch eines Workshop zu einem Spezialthema. Sofern sich der Teilnehmer dieser Notwendigkeit nicht hinreichend bewusst ist und nicht dazu bereit ist, sich auch in seiner Freizeit für die Weiterbildung zu engagieren, muss mit Motivationseinbrüchen im Verlauf der Weiterbildung gerechnet werden. Deshalb sollte ein Lernprozessbegleiter in seinen ersten Begegnungen mit dem Teilnehmer die Frage, wann denn das Lernen stattfindet und wem die dafür benötigte Zeit entzogen wird (hier gilt es insbesondere an das persönliche Umfeld des Teilnehmers, wie Familie und Freunde zu denken) offen ansprechen.

## Welche Persönlichkeitsmerkmale sind für die Tätigkeit eines Lernprozessbegleiters förderlich?

Aus den Erfahrungen aus der Pilot-Umsetzung lassen sich Rückschlüsse auf wünschenswerte Eigenschaften eines Lernprozessbegleiters ziehen. Dabei lieferten vor allem die konkreten Herausforderungen, welche die Lernpro-

zessbegleiter zu meistern hatten, den Hintergrund. Diese bestanden u. a. in den folgenden Punkten:

- Teilnehmer wurden damit konfrontiert, dass ihre Vorgesetzten einmal gemachte Zusagen bezüglich der Freiräume für das Lernen zurücknahmen.
- Qualifizierungsprojekte von Teilnehmern brachen weg (im Falle interner Projekte beispielsweise auf Grund geänderter Prioritäten des Unternehmens)
- Teilnehmer waren nicht in der Lage, Terminzusagen (z. B. für Reflexionsgespräche) einzuhalten.
- Für manche Teilnehmer stand der bloße Zertifikatserwerb im Vordergrund, der eigentliche Qualifizierungsgedanke trat in den Hintergrund.

Ganz grundsätzlich setzt eine Tätigkeit als Lernprozessbegleiter voraus, dass man neugierig darauf ist, andere Personen kennen zu lernen. Zusätzlich sind eine hohe Eigenmotivation sowie die Fähigkeit, sein Gegenüber über einen längeren Zeitraum immer wieder für eine übernommene Aufgabe motivieren zu können, unerlässlich. Gerade in einer Pilot-Umsetzung zeigt sich das deutlich: Hier ist auf Grund des innovativen Charakters der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung und damit nicht korrekter Rollenerwartungen des Teilnehmers damit zu rechnen, dass Phasen geringerer Motivation auftreten.

Zugleich wird auch der Lernprozessbegleiter seine Erwartungen, die er im Vorhinein an die Zusammenarbeit mit dem Teilnehmer gebildet hat, oftmals nicht voll erfüllt finden. Das kann im unmittelbaren Verhalten des Teilnehmers, aber auch an sich plötzlich ändernden äußeren Rahmenbedingungen, wie z. B. dem Wegbrechen von Qualifizierungsprojekten und damit einer zeitweiligen Unterbrechung der Weiterbildung, begründet liegen. Hier ist eine ausgeprägte Frustrationstoleranz, gekoppelt mit hoher Flexibilität, auf Seiten des Lernprozessbegleiters sehr von Vorteil.

## Fazit und Ausblick

Lernprozessbegleitung stellt ein zentrales Element des Konzepts der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung dar. Eine gute APO-Weiterbildung setzt gute Lernprozessbegleiter und damit eine gute Lernprozessbegleitung vor-

aus. Ohne hinreichende Arbeits- und auch Lebenserfahrung sowie ein ausreichendes, flexibel den Anforderungen anpassbares Zeitbudget können die vielfältigen Aufgaben, die sich im Rahmen der Lernprozessbegleitung stellen, nicht bewältigt werden.

Die hier geschilderten Erfahrungen aus den Pilotumsetzungen lassen deutlich werden, dass Lernprozessbegleitung als intensive und unmittelbare Zusammenarbeit zwischen einem Teilnehmer und einem Lernprozessbegleiter einen lebendigen Prozess darstellen muss. Zugleich tritt deutlich zu Tage, dass eine Professionalisierung im Sinne einer Definition von Qualitätsstandards sowohl für die Qualifikation als auch für die Arbeit des Lernprozessbegleiters unerlässlich ist. Dabei sollte die Gefahr einer Überregulierung jedoch nicht aus den Augen verloren werden. Insgesamt zeigen sich – auch durch die Verfügbarkeit erster Schulungsangebote am Markt – Anzeichen eines Konsens, der unter dem Aspekt einer Qualitätssicherung der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung aktiv vorangetrieben werden sollte.

Annette Groth

# Lernberatung im Rahmen eines Weiterbildungsprojekts mit kleinen und mittleren Unternehmen in Brandenburg

## Veränderungen der Rahmenbedingungen von Lernberatungskonzepten innerhalb der Deutschen Angestellten-Akademie (DAA)[1]

Die Deutsche Angestellten-Akademie ist mit bundesweit 41 Zweigstellen an über 200 Standorten und 2002 etwa 1 900 Festangestellten sowie etwa 4 000 freiberuflichen Mitarbeitern[2] einer der größten Bildungsanbieter im Bereich berufliche Aus- und Weiterbildung.

Das hier vorgestellte Projekt wird durch das Projektzentrum der DAA (Land) Brandenburg-Ost durchgeführt.

## Veränderungen der Rahmenbedingungen von Lernberatungskonzepten innerhalb der DAA

Die Neuausrichtung der beruflichen Weiterbildung infolge der „Gesetze über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" haben wie bei vielen Bildungsdienstleistern zu einer Veränderung des Angebotsspektrums und der Arbeitsweisen innerhalb der DAA geführt und somit auch die Einsatzmöglichkeiten für Lernberatung verändert.

Neben anderen Bereichen ist die nach SGB-III geförderte berufliche Weiterbildung für die DAA ein wichtiges Geschäftsfeld. In den letzten Jahren dominierten hier seminaristische, auf langfristige Kompetenzentwicklung angeleg-

1 Fortan DAA benannt.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind Personenbezeichnungen hier durchweg in der männlichen Form bezeichnet.

te Angebote, häufig mit dem Ziel anerkannter Zertifikate oder Berufsabschlüsse, durchgeführt im Gruppenverband.

Ein weiteres Angebot in diesem Segment sind sog. Selbstlernzentren, die an einigen Standorten mit unterschiedlichen Konzeptionen entsprechend der regionalen Nachfrage umgesetzt wurden. Hier durchlaufen Teilnehmer bei laufender Einstiegsmöglichkeit unterschiedliche Lernmodule (Abschluss-Zertifikat je Modul) nach einem je individuellen Fahr-/Lehrplan, der entsprechend ihrer Lernbedarfe zu Beginn der Weiterbildung zusammengestellt wird.

Lernberatung erfolgt im Rahmen von langfristigen Kursen bislang als Unterstützungsleistung für die Lerner. Umgesetzt wird dies durch inhaltliche Module im Beginn und Verlauf von Kursen, als Reflexion des Lernverhaltens (des persönlichen, aber auch der Gruppe) und zur Optimierung lernförderlicher Rahmenbedingungen im persönlichen Umfeld, dies meist als Angebote im Gruppenverband. Darüber hinaus gibt es vielerorts Lernberatung auch als individuelles Beratungsangebot, das freiwillig in Anspruch genommen werden kann.

Im Rahmen der Selbstlernzentren läuft die Lernberatung formalisierter ab: als obligatorischer Baustein des Kurskonzepts im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen (Zusammenstellen des individuellen Lernplans), darüber hinaus als Lernzielkontrolle und methodische Unterstützung des Lernens.

Der Nachfrage-Trend auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt geht „nach Hartz“ merklich zu modularen, kurzfristigen Angeboten, in der Regel für Einzelpersonen. Selbstlernzentren wie oben beschrieben können somit weitergeführt werden. Statt Vermittlung von Inhalten und Hinführen zu Abschlüssen steht bei geförderten Maßnahmen nun verstärkt die konkrete und kurzfristige Vermittlung in Arbeit im Mittelpunkt, sodass Lernberatung eher zum Anstoß zur Selbstorganisation von Lernen und Weiterbildung wird, sich von konkreten Lernprozessen oftmals abkoppelt.

Da der Anteil langfristiger Kurse im SGB-III-Segment stark zurückgeht und infolge der Ausschreibungspraxis nach einem Kursdurchlauf die Trägerschaft der Maßnahme u. U. an einen anderen Bildungsanbieter weiter „wandert“, bedeutet dies vielerorts auch das Aus für bereits geglückte Lernberatungsan-

gebote, da diese nicht zuletzt in der Finanzierung an das Bestehen langfristiger und/oder überschaubar planbarer Kurse gekoppelt sind. Darüber hinaus rangiert in der Vergabepraxis häufig der Preis vor dem Konzept, sodass personalintensive Leistungen wie Lernberatung im reinen Kostenkalkül u. U. als zu teuer „durchfallen". Durch den Weggang von Kollegen und Auseinanderbrechen bestehender Teams verschwindet leider auch manchmal das bereits gesammelte Know-how.

### Innovative Konzepte für Mitarbeiterweiterbildung – Lernberatung als Serviceleistung für Unternehmen

Ein sich vergrößerndes Geschäftsfeld der DAA stellt Mitarbeiterweiterbildung in Unternehmen dar, hier vor allem mit dem Schwerpunkt kleine und mittlere Unternehmen. Konzepte für bedarfsgerechte und individualisierte Weiterbildung sind gefragt, Lernberatung nimmt hier eine eindeutige Mehrwertfunktion im Rahmen eines Servicepakets für Unternehmen ein.

Im Folgenden wird ein laufendes Projekt vorgestellt, das sich mit dieser Frage beschäftigt und dabei Lernberatung in das Gesamtkonzept einbezieht.

## Lernberatung für kleine und mittlere Unternehmen: ELF3000 – Erfolgreiche Lernformen für das 3. Jahrtausend

### INNOPUNKT – Kampagne Brandenburg

„ELF3000 – Erfolgreiche Lernformen für das 3. Jahrtausend" ist ein Projekt der Brandenburger INNOPUNKT-Kampagne. „INNOPUNKT ist eine Modellförderung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen (MASGF) des Landes Brandenburg zu arbeitsmarktpolitischen Lösungen, die das Potenzial zur Schaffung von Arbeitsplätzen haben."[1] Jeder Themenschwerpunkt (19 geplant) wird als Ideenwettbewerb ausgeschrieben. Das Programm INNOPUNKT wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg finanziert. Das INNOPUNKT-Programm läuft von 2000 bis

1 INNOPUNKT-Kampagnen-Selbstbeschreibung. Für weitere Informationen siehe www.innopunkt.de.

2006, die einzelnen Projekte laufen jeweils bis zu zwei Jahren. Es werden in der Regel drei Themenschwerpunkte pro Jahr als Ideenwettbewerb veröffentlicht. ELF3000 ist ein Siegerprojekt der vierten INNOPUNKT-Kampagne „Neues Lernen made in Brandenburg".

## Projektlaufzeit und Durchführende

ELF3000 wurde 2001 von der DAA, Zweigstelle Brandenburg-Ost, zum Ideenwettbewerb eingereicht und konnte bei der Jury überzeugen. Projektlaufzeit ist vom 1. April 2002 bis zum 31. März 2004. Die Projektkoordination erfolgt durch die DAA, Projektpartner in der Durchführung ist das Fraunhofer ISST in Berlin.

## Projektziele und Umsetzung von ELF3000[1]

Kern des Projekts ist ein loses (Lern-)Netzwerk, bestehend aus dem Projektteam, acht regionalen Bildungsdienstleistern sowie (im Augenblick) vierzehn Brandenburger Unternehmen.

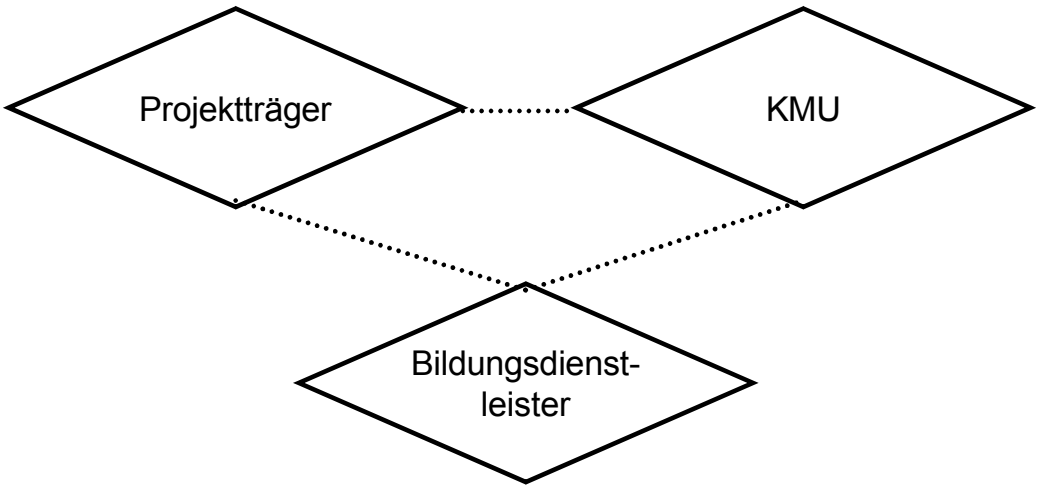



Abb. 1: Lern-Netzwerk ELF3000

## Projektziele

- Sensibilisierung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) für Weiterbildung und Personalentwicklung

1 Für weitere Informationen über Beteiligte des Projekts sowie Projektstand siehe www.elf3000.de.

- Weiterbildungsbedarfserhebung bei KMU im Land Brandenburg
- Umsetzung individualisierter Weiterbildung, insbesondere in kleinsten Unternehmen (1-5 Mitarbeiter)
- Lernen am Arbeitsplatz
- Coaching
- Lernprozessbegleitung, Lernberatung, Weiterbildungsberatung
- Weiterbildung als Prozess
- Sensibilisierung von Pädagogischen Mitarbeitern bei Bildungsdienstleistern für das Thema Lerncoaching/Lernberatung

## Umsetzung

In den akquirierten Unternehmen wurde eine umfassende Weiterbildungsbedarfserhebung durchgeführt, kombiniert mit einer Befragung zu lernförderlichen Rahmenbedingungen/Lernchancen im Unternehmen.[1] In jedem Unternehmen wurde als weiterer Ansprechpartner neben dem Geschäftsführer ein sog. Tutor benannt. Jeder der beteiligten Bildungsdienstleister stellt ein bis zwei Lerncoaches für das Projekt ab.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Bedarfsanalysen wird gemeinsam mit jedem Unternehmen ein individueller Bildungsplan erstellt. Die Weiterbildung findet direkt am Arbeitsplatz statt, häufig in 1:1-Settings – ein Fachcoach (=Fach-Experte) und ein oder wenige Lerner über einen vereinbarten Zeitraum.

## Beispiele

Die Weiterbildung kann je zwei Stunden in der Woche über zehn Wochen oder aber an drei Tagen mit zwei Wochen Abstand jeweils vier Stunden stattfinden. Es wird unter direkter Einbeziehung der eigenen Arbeitsmaterialien und Bearbeitung von im Arbeitsablauf auftretenden Fragen gelernt. Für die Zeit zwischen den Treffen von Fachcoach und Lerner werden Selbstlernsequenzen („Hausaufgaben“) vereinbart, in denen der Lerner das Neugelernte übt und festigt.

Wo es sinnvoll ist, wird Kleingruppen-Lernen initiiert, mit Mitarbeitern mehrerer Unternehmen. Für die Geschäftsführer werden persönliches Coaching

1 Erläuterung s. u.

oder in Kleingruppen (2-5 Personen) Trainings zu Themen wie Zeitmanagement, Mitarbeiterführung, Konfliktmanagement, Verhandlungsführung, angeboten. Die einzelnen festgestellten Bedarfe werden unter den am Lernnetzwerk beteiligten Bildungsdienstleistern ausgeschrieben und nach Auswahl unter den Angeboten vom Projektteam zugewiesen. Die Lerncoaches bei den Bildungsdienstleistern fungieren hier als Kontaktpersonen des Projektteams. Über die Gesamtlaufzeit des Projekts werden alle Beteiligten über alle laufenden Aktionen im Lernnetzwerk durch einen regelmäßigen Newsletter und persönlichen Kontakt informiert.

Begleitende unregelmäßige Veranstaltungen wie ein Kennenlerntag auf Schloss Neuhardenberg zu Beginn des Projekts, Geschäftsführer-Treffen oder ein Open Space zum Thema „Neues Lernen" runden das Angebot ab.

## Ebenen von Lernberatung im Projekt

Das Projekt ELF3000 arbeitet auf unterschiedlichen Ebenen am Thema Lernberatung. Ziel ist es, bei KMU, aber auch bei den beteiligten Bildungsdienstleistern, Kompetenz zum Thema Lernen und Weiterbildung aufzubauen.




Abb. 2: Ebenen von Lernberatung in ELF3000

## Weiterbildungsberatung für Geschäftsführer

Grundlage der Weiterbildungsberatung der Geschäftsführer stellt ein ausführliches Vorgespräch zum Projekteintritt des Unternehmens sowie die Auswertung der Ergebnisse der Weiterbildungsbedarfsanalyse dar. In einem Feed-back-Gespräch erhält jeder Geschäftsführer Beratung zu unterschiedlichen Herangehensweisen und Umsetzungsmöglichkeiten von Weiterbildung.

Neben klassischen Inhouse-Schulungen als ganztägige Trainingsseminare sollen hier vor allem Möglichkeiten eröffnet werden, einen Lernbedarf als Fachcoaching in kleineren Einheiten über einen Zeitraum verteilt umzusetzen (entsprechend der wöchentlich und individuell für Lernen zur Verfügung stehenden Zeit), kombiniert mit Trainingsphasen als Selbstlerneinheit („Hausaufgaben", die der Fachcoach ausstellt). Auch auf die Möglichkeiten begleitenden E-Learnings wird hingewiesen, wo dies sinnvoll erscheint. Coaching als Möglichkeit der Weiterbildung zu individuellen, „weichen" Themen wird ebenso vorgestellt.

Weiterbildungsberatung in ELF3000 soll eine Sensibilisierung der Unternehmen für unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten von Weiterbildung bewirken, möchte zum flexibleren Nachdenken über Weiterbildung und zum Abbau von Vorurteilen anregen (z. B. dass Weiterbildung für kleinste Unternehmen schwer oder unmöglich ist).

## Lernberatung für KMU

Grundlage der Lernberatung für KMU sind die Ergebnisse der Lernchancenanalyse. Hier werden Unternehmensabläufe unter den Aspekten Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsbarrieren, Kommunikationsfluss, Lernhaltigkeit von Arbeitsabläufen, Wissensmanagement, Lerninfrastruktur u. Ä. beleuchtet. Einer Rückmeldung der aufgenommenen Eindrücke in diesem Bereich schließt sich das Angebot an, Begleitung bei der Veränderung ausgewählter Aspekte im Unternehmen (z. B. Kommunikationsstruktur, Gestaltung von Teamsitzungen, Ansätze zum Wissensmanagement) zu erfahren.

Lernberatung hat hier zum Ziel, einen Blick auf den eigenen unternehmenstypischen Umgang mit den Themen Lernen und Weiterbildung zu werfen und das Augenmerk auf eine lernförderliche Gestaltbarkeit von Arbeitsabläufen zu lenken. Neben den Geschäftsführern wird den Tutoren zusätzliches Wissen im Bereich „Lernförderliche Arbeitsgestaltung" im Rahmen eines Seminars angeboten.

## Individuelle Lernberatung

Jedem Lerner wird das Angebot einer individuellen (optionalen) Lernberatung durch die Lerncoaches gemacht. Daneben wird jede Weiterbildung durch ei-

nen Lerncoach begleitet, der im Gespräch mit Lerner und Fachcoach Verlauf und Inhalt dokumentiert und zum Ende der Weiterbildung das Erreichen des vereinbarten Ziels abfragt, um gegebenenfalls Anschlussbedarf anzumelden. Sollten im Verlauf der Weiterbildung Schwierigkeiten entstehen, ist der Lerncoach der erste Ansprechpartner, der dann auch das Projektteam einbezieht. Die individuelle Lernberatung dient so neben der Unterstützung des Lernens auch der Qualitätssicherung der Weiterbildung.

## Personalentwicklung

Im Rahmen einer Veranstaltung wird den Geschäftsführern das zusätzliche Angebot gemacht, ihr Wissen im Bereich Personalentwicklung und strategische Weiterbildungsplanung zu vertiefen. Falls gewünscht, gibt es auch Angebote zu persönlichem Coaching

## Sensibilisierung von Pädagogischen Mitarbeitern zum Thema Lernberatung

Jeder Bildungsdienstleister hat einen Lerncoach für das Projekt bestellt. Diese Lerncoaches sind Pädagogische Mitarbeiter bei den Bildungsdienstleistern, mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen (Lehrer, Ausbilder, Quereinsteiger in die Erwachsenenbildung mit entsprechender Berufserfahrung). Sie wurden von den verantwortlichen Personen der Bildungsdienstleister aufgrund eines vom Projektteam erstellten „Wunsch"-Profils vorgeschlagen und nach einem Vorgespräch zwischen Pädagogischem Mitarbeiter und Projektteam benannt.

Die Lerncoaches agieren im Projektverlauf zum einen als Kontaktpersonen des Projektteams zur Planung und Umsetzung der Weiterbildungen. Zum anderen führen sie nach einer vorbereitenden Phase die Begleitung der Weiterbildungen im Sinne einer Qualitätssicherung durch.

In der vorbereitenden Phase fanden über sechs Monate sechs Treffen der Gruppe der Lerncoaches statt. Nach einer ausführlichen Erläuterung der Projektinhalte und -ziele sowie der Rolle der Lerncoaches im Projektverlauf wurden fünf Trainings aus dem Themenfeld Lernbegleitung/Lernberatung angeboten, um die unterschiedlichen Hintergründe der Lerncoaches zu diesem Thema zu berücksichtigen und zu einem gemeinsamen Begriff von Lern-

begleitung/Lernberatung zu kommen. Bei der Auswahl der Themen wurden die Lern- und Themenbedürfnisse der Lerncoaches einbezogen.

In er nächsten Phase sammeln die Lerncoaches erste Erfahrung in der Begleitung der Weiterbildungen des Projekts. In der Folge wird es weitere Treffen mit dem Schwerpunkt des Erfahrungsaustauschs und der Vorbereitung der möglichen weiteren Zusammenarbeit in der Zeit nach Projektablauf geben.




Abb. 3: Themen der Lerncoach-Treffen

## Fazit

Weiterbildung in KMU, insbesondere in Kleinstunternehmen wird bislang nicht oder nur wenig durchgeführt, nicht weil man sie nicht für wichtig oder nötig hält, sondern weil man sich nach der Suche nach einem genau passenden Angebot überfordert fühlt, weil man nicht Mitarbeiter für längere Zeiträume aus dem Alltagsgeschäft lösen kann/will und weil sehr kleine abgegrenzte Bedarfe für Einzelpersonen kein Angebot zur Befriedigung finden, häufig müssen große – zeitaufwändige und teure – Kurseinheiten gebucht werden, bei denen nur die Hälfte des Stoffes für Unternehmen und Mitarbeiter von Interesse ist.

Das allumfassende Thema in den Unternehmen ist Zeitknappheit. Wird für Weiterbildung noch ein Zeitbudget zur Verfügung gestellt, dürfen darüber hinausgehende Leistungen nicht nennenswert zusätzlich Zeit benötigen. Der

Sensibilisierung von Geschäftsführern und Mitarbeitern für die Themen Lernen und Weiterbildung im Rahmen des Projekts sind so Grenzen gesetzt. Angebote für Geschäftsführer und Tutoren wurden in der bisherigen Projektzeit selektiv genutzt und wurden im Projektverlauf vom Projektteam z. T. auch entsprechend der Anforderungen zurückgefahren, um die beteiligten Unternehmen nicht über Gebühr zeitlich in Anspruch zu nehmen.

Die Projektangebote, direkt am Arbeitsplatz einzelne Mitarbeiter weiterzubilden und Weiterbildungen über einen Zeitraum in kleineren Einheiten durchzuführen, wurden von allen beteiligten Unternehmen sehr positiv angenommen. Auch die Beratung, wie Weiterbildung im Unternehmen ganz unterschiedlich in Zeit und Form gestaltet werden kann, wurde überall in Anspruch genommen. Für ihre Mitarbeiter wünschen sich die Geschäftsführer fast durchweg Weiterbildung im Unternehmen, während sie für sich selbst ein Angebot außerhalb bevorzugen.

Die Ergebnisse der Analyse der lernförderlichen Rahmenbedingungen wurden ebenfalls von allen KMU interessiert aufgenommen: Bislang nahmen vier Unternehmen das weiterführende Angebot an, an diesen Ergebnissen anzusetzen und unter Begleitung diesbezügliche Veränderungen in ihren Unternehmen anzugehen.

Insgesamt zeigen sich alle Unternehmen sehr zufrieden mit der Qualität der durchgeführten Weiterbildungen und ihrer Betreuung durch das Projektteam. Das Gesamtpaket von Weiterbildung und begleitender Beratung wird über die Projektlaufzeit hinaus als Angebot für Unternehmen bestehen bleiben. Auch eine weitere Zusammenarbeit der beteiligten Bildungsdienstleister ist angestrebt.

Dieter Zisenis

# Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsberatung im Rahmen beruflicher Weiterbildung

## Kaiserswerther Seminare

Die Kaiserswerther Seminare, Institut für Fort- und Weiterbildung sind eine Einrichtung der Kaiserswerther Diakonie, einem diakonischen Komplexunternehmen mit insgesamt etwa 2 000 Mitarbeitenden in unterschiedlichen operativen Bereichen (Krankenhaus, ambulante und stationäre Altenhilfe, Behindertenhilfe, Kinder- und Jugendhilfe, sozialpsychiatrische Hilfen, Aus- und Weiterbildung). Die Kaiserswerther Seminare gehören organisatorisch zum Fachbereich Aus- und Weiterbildung, in dem darüber hinaus verschiedene Ausbildungsstätten zusammengefasst sind (Schule für Kranken- und Kinderkrankenpflege, Fachseminar für Altenpflege, Fachseminar für Familienpflege, Ausbildungsstätte für Operationstechnische Assistentinnen und Assistenten, Berufskolleg mit Ausbildungsgängen für Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und -pfleger und Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger, zukünftig Schule für Podologie).

Über die Mitgliedschaft im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e.V., dem Trägerverein einer nach dem Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen anerkannten Einrichtung der Weiterbildung, arbeiten die Kaiserswerther Seminare im Rahmen der öffentlich verantworteten Weiterbildung.

Das Angebot der Kaiserswerther Seminare richtet sich vornehmlich an Mitarbeitende aus Krankenhäusern, Altenheimen, ambulanten Pflegediensten sowie Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten für Pflegeberufe in unterschiedlicher Trägerschaft (freie Wohlfahrtspflege, kommunale und private Anbieter). Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus dem gesamten Bundesgebiet mit einem regionalen Schwerpunkt in Nordrhein-Westfalen.

Zielgruppe sind examinierte Pflegekräfte auf der mittleren und oberen Leitungsebene, langjährig berufserfahrene Pflegekräfte, die sich fachspezifisch in unterschiedlichen Arbeitsfeldern qualifizieren wollen (z. B. rehabilitative, onkologische und palliative Pflege, Psychiatrie) und Lehrende in Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten. In den letzten Jahren haben darüber hinaus weitere Zielgruppen an Bedeutung gewonnen: Mitarbeitende ohne pflegerische Ausbildung, Mitarbeitende aus anderen Organisationsbereichen in Pflegeeinrichtungen (z. B. Hauswirtschaft), andere Berufe im Gesundheitswesen (Arzthelferinnen, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten u. a.) sowie Laienkräfte, Angehörige oder Freiwillige im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements in Pflegeeinrichtungen. Schwerpunkt sind berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen in vier wesentlichen Kompetenz- und Tätigkeitsfeldern in Pflegeorganisationen: Pflegen – Leiten – Lehren – Beraten.

Alle beufsbegleitenden 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. Neben den klassischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hat sich in den letzten Jahren als neues Geschäftsfeld der „Mobile Fortbildungsservice“ entwickelt. Partner des Instituts sind in diesem Zusammenhang Pflegeeinrichtungen, die in unterschiedlicher Weise einzelne Fort- und Weiterbildungsmodule als Inhouse-Maßnahmen oder Beratungsleistungen des Instituts in Fragen der Organisationsentwicklung und der Implementierung geeigneter Qualitätsmanagementsysteme in Anspruch nehmen.

## Fort- und Weiterbildung für Pflegeberufe

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 der 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, Paritätische, DRK, AWO, Trägerverbände privater Anbieter), der Gewerkschaften (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 Bildungsbereich 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 Arbeits-

gesellschaft 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 Beliebigkeit. 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 Mitarbeitenden, als Reaktion auf ausschließlich persönliche Wünsche und Interessen von Mitarbeitenden. Im Rahmen eines systemattischen 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 Führungsinstrumenten wie z. B. Zielvereinbarungs- oder Mitarbeiterentwicklungsgesprächen die betrieblichen Anforderungen in Beziehung zu setzen zu den persönlichen Interessen und Entwicklungswünschen einzelner Mitarbeitenden, wird Fort- und Weiterbildung nicht mehr ausschließlich unter der berufspolitischen Perspektive der individuellen beruflichen Karriereentwicklung betrachtet werden können. Weiterbildungsträger müssen vielmehr beide Adressaten, die einzelne Teilnehmerin und 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.

## Profil der Kaiserswerther Seminare

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.

Die Bildungsarbeit in den Fort- und Weiterbildungen bei den Kaiserswerther Seminaren zeichnet sich deshalb aus durch:

- das Verständnis von Fort- und Weiterbildung als Teil eines Gesamtkonzepts von Personal- und Organisationsentwicklung – eingebunden in ein umfassendes Qualitätsmanagement;
- Bindung an ein ganzheitliches Bildungsverständnis: Die Bildungsmaßnahmen sind der Professionalität in der Pflege in den Einrichtungen durch die Entwicklung von arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen in gleicher Weise verpflichtet wie der selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer;
- die durchgängige Verknüpfung der Entwicklung von fachlichen Qualifikationen mit kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen als Pflegende, Leitende und Lehrende;
- das Verständnis von Pflege als professionelles, theoriegeleitetes Handeln, in dem aktuelle Entwicklungen von Pflegeforschung und Pflegewissenschaft aufgearbeitet und in die Seminararbeit integriert werden;
- das Kursleitungssystem: Jede Weiterbildung wird von einer Kursleiterin oder einem Kursleiter mit hoher persönlicher Präsenz im Lehrgang

kontinuierlich begleitet. Kursleiterin oder Kursleiter sein heißt, die einzelne Teilnehmerin und den einzelnen Teilnehmer mit ihrer individuellen Lernbiografie zu sehen und zu unterstützen, die Gruppenprozesse zu begleiten und zu fördern und dabei die Balance zum Thema zu behalten;

- die konsequente Umsetzung des Konzepts der Lernberatung: In allen berufsbegleitenden Weiterbildungen werden Instrumente der Lernprozessbegleitung zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens genutzt wie z. B. Lern- und Arbeitskontrakte, Lerntagebücher, selbst organisierte Lerngruppen, kollegiale Beratung, Fallarbeit, Selbstevaluationsverfahren, kursbegleitend Supervision oder Coaching;
- die Arbeit mit der und durch die Gruppe. Im Mittelpunkt steht die kontinuierliche Lerngruppe, in der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Ressourcen entdekken und berufliches Handeln mit all seinen Facetten reflektieren können;
- Praxisorientierung sowohl in der Gestaltung der Seminare im Institut als auch durch Praxisbesuche und systematische Praxisreflexion;
- Implementierung der in den Fort- und Weiterbildungen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen durch Einführung in Konzepte und Methoden des Projektmanagements und der Erstellung von Projektarbeiten oder Praxisaufgaben als Standard in den Weiterbildungen;
- ein großes Team hauptamtlicher Studienleiterinnen und Studienleiter mit vielfältigen Qualifikationen und Professionen, unterstützt von erfahrenen und kompetenten Gastdozentinnen und -dozenten, die über eine oft langjährige Zusammenarbeit mit den Kaiserswerther Seminaren verbunden sind;
- systematische Evaluation des Fort- und Weiterbildungsangebots des Instituts und Entwicklung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems.

## Prozessbegleitende Lernberatung

Die Kaiserswerther Seminare sind beteiligt am Projektverbund Lernberatung „ProLern“, in dem „innovative Beratungskonzepte für selbst organisiertes Lernen Erwachsener in einer neuen Lernkultur“ erarbeitet werden. Dieser Verbund ist Teil des Projektprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung Berlin und wird

vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Lernberatung wird dabei als Lernprozessbegleitung 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 evaluieren. Selbstgesteuertes 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 Lernberaterinnen und Lernberatern unterstützt. Selbstgesteuertes 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 die/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 Strukturele-

ment in den berufsbegleitenden Weiterbildungen der Kaiserswerther Seminare. Die prozessbegleitende Lernberatung bezieht sich dabei auf:

- den individuellen Lernprozess der einzelnen Teilnehmenden 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.

Dabei sind in der Vergangenheit eine Reihe von Instrumenten und methodisch-didaktischen Strukturelementen entwickelt worden, die im Rahmen der Mitarbeit im Projektverbund „ProLern" zu Standards für alle Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden. Diese Beratungs- und Unterstützungsangebote sind „integrierte ‚mitlaufende' 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." (vgl. Siebert 2000, S. 93). Dabei handelt es sich um:

- Lern- und Arbeitskontrakte
- Lerntagebücher
- Fallarbeit
- Kollegiale Beratung
- selbst organisierte Lerngruppen
- Kursintegrierte Angebote zur Selbstevaluation und Kompetenzanalyse
- Praxisaufgaben und Projektarbeiten
- Praxisbesuche
- Supervision

Für diese methodisch-didaktischen Strukturelemente werden zurzeit Qualitätsstandards entwickelt, die einerseits im Rahmen der Profilierung der Bildungsarbeit der Kaiserswerther Seminare auf die darin enthaltenen „Freiheitsgrade" für die Selbststeuerung von Lernprozessen der Teilnehmenden überprüft werden und andererseits im Rahmen des kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses der Kaiserswerther Seminare wesentliche nach vollziehbare und überprüfbare Merkmale der Bildungsarbeit beschreiben.

Alle genannten 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.

## Lernberatung und Organisationsentwicklung

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit struktureller Transformationsprozesse gerade auch 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der beruflichen Bildung in Weiterbildungseinrichtungen kommen aus unterschiedlichen Organisationen und Unternehmen, die zwar unter ähnlichen 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen, berücksichtigen. Lernen in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen steht im Spannungsfeld zwischen individuellen Lernprozessen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Lernprozessen in der Lerngruppe und den organisationalen Lernprozes-

sen, in die alle Teilnehmenden an ihrem Arbeitsplatz eingebunden sind. Lernberatung, wie sie hier als neue Aufgabe von Weiterbildnerinnen und 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 die einzelne Teilnehmerin und 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirkungsvoll in den jeweiligen Handlungskontexten der Teilnehmenden eingesetzt werden können. Insofern bezieht sich das Konzept der Lernberatung auch auf die jeweiligen Arbeitsfelder der Teilnehmenden. Hierfür zu entwickelnde Standards berücksichtigen vor allem folgende Aspekte:

- Weiterbildungsmaßnahmen richten sich nicht nur an Personen, sondern an Organisationen. Teilnehmende sollten mit einem Auftrag zur Weiterbildung von ihrer Organisation entsandt werden.
- Es gilt, insbesondere auch 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 ihrer Mitarbeiterin oder 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 Leitungskräfte.
- Über Projektvorhaben der Teilnehmenden, die mit einem Auftrag der

> Organisation entwickelt werden, werden von Anfang an individuelle Kompetenzentwicklung und Organisationsentwicklung miteinander verbunden.
> (vgl. Grossmann, Hemerl, Heller u. a. 1997)

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 der Weiterbildungsteilnehmerin bzw. dem -teilnehmer, der verantwortlichen Leitungskraft und der/dem Qualitätsbeauftragten jeweils einer der beteiligten Einrichtung und 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 Projektgruppe zur gerontopsychiatrischen Konzeptentwicklung einzurichten. Die Arbeit dieses Qualitätszirkels/dieser Projektgruppe wird von der/dem Weiterbildungsteilnehmer/Weiterbildungsteilnehmerin moderiert. Die Arbeit wird dokumentiert. Dieser Qualitätszirkel/diese Projektgruppe dient der Unterstützung der Weiterbildungsteilnehmerin und des Weiterbildungsteilnehmers bei ihren/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 Teil-

nahme an den einzelnen Kursabschnitten in der Weiterbildungseinrichtung Kaiserswerther Seminare der Weiterbildungsteilnehmerin/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, die Weiterbildungsteilnehmerin/den Weiterbildungsteilnehmer bei der Umsetzung der im Rahmen der Weiterbildung entwickelten Konzeptbausteine zu unterstützen. Konkrete Vereinbarungen werden zwischen der benannten verantwortlichen Leitungskraft und der Weiterbildungsteilnehmerin/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 Teilnehmenden und von lernenden Organisationen zu beziehen und ob in einem solchen Dreiecksverhältnis die selbstgesteuerten Lernprozesse und zwar ebenfalls die der lernenden Teilnehmenden als auch die der lernenden Organisationen angemessen zu gewährleisten und zu begleiten sind.

## Literatur

Siebert, H. (2000). Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. In DIE (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Dezember 2000, Thema: Beratung, Report 46, S. 93.

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

# Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Büchele, Ute
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München
ute.buechele@gab-muenchen.de

Einhaus, Johannes
Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik, Berlin
johannes.einhaus@isst.fraunhofer.de

Flügge, Detlef
Deutsche Telekom AG, Berufsbildungsstelle Hagen
detlef.fluegge@telekom.de

Groth, Annette
Deutsche Angestellten Akademie, Frankfurt/Oder
annettegroth@web.de

Herz, Gerhard
Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur – IBU
gerhardherz@ibuibu.com

Käpplinger, Bernd
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
kaepplinger@die-bonn.de

Klein, Rosemarie
Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
klein@bbbklein.de

Loroff, Claudia
Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik, Berlin
claudia.loroff@isst.fraunhofer.de

Reutter, Gerhard
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
reutter@die-bonn.de

Rohs, Matthias
Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik, Berlin
matthias.rohs@isst.fraunhofer.de

Schmidt-Lauff, Sabine
Humboldt-Universität zu Berlin
sabine.schmidt-lauff@rz.hu-berlin.de

Vormbrock, Udo
Deutsche Telekom AG, Referent Berufsbildung, Bielefeld
udo.vormbrock@telekom.de

Wenzig, Anja
Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
wenzig@bbbklein.de

Zisenis, Dieter
Kaiserswerther Seminare – Institut für Fort- und Weiterbildung
zisenis@kaiserswerther-diakonie.de

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Andreas Wendt, Jörg Caumanns (Hrsg.)

## Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung und E-Learning

Vom Content zum Coaching:
E-Learning in arbeitsprozessorientierten Lernszenarien

2003, 140 Seiten, br., 19,90 EUR, ISBN 3-8309-1339-7

Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung, das ist Lernen in Echtzeit – am Arbeitsplatz anhand realer Aufgaben, die das Unternehmen im eigenen Interesse stellt. Das Modell der Weiterbildung im konkreten Arbeitskontext scheint auf bestem Wege, sich flächendeckend zu etablieren.

Unweigerlich rückt dabei der Einsatz neuer Medien in den Fokus der Diskussion: E-Learning, die kostengünstige Lösung für selbstständige und praxisrelevante Kompetenzentwicklung? In Deutschland bisher leider kaum – denn der Einsatz neuer Medien reformiert nicht automatisch die Lehr- und Lernmethoden.

Welche Rahmenbedingungen es also hierfür zu schaffen gilt und wie die Erfolgsfaktoren der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung sich adäquat auf das E-Learning übertragen lassen, sind die zentralen Fragestellungen dieses Bandes. Für Einsteiger bzw. zum Vertiefen sind die theoretischen und praktischen Grundzüge der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung noch einmal in einem Anhang zusammengefasst.

Matthias Rohs (Hrsg.)

## Arbeitsprozessintegriertes Lernen

Neue Ansätze für die berufliche Bildung

2002, 182 Seiten, br., 19,80 EUR, ISBN 3-8309-1150-5

Ausgewiesene Experten aus verschiedenen Bereichen geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum informellen und erfahrungsgeleiteten Lernen. Neben einführenden Beiträgen, die einen definitorischen Zugang suchen, werden Konzepte und Beispiele für die praktische Umsetzung dargestellt und Möglichkeiten der Zertifizierung erörtert. Das Buch bietet Wissenschaftlern wie Bildungs- und Personalverantwortlichen die Möglichkeit, die Relevanz der Thematik für ihre eigene Arbeit zu bestimmen.

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

In Vorbereitung:

Rita Meyer, Peter Dehnbostl,
Dierk Harder, Thomas Schröder (Hrsg.)

## Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten

2004, ca. 220 Seiten, br., 22,50 EUR, ISBN 3-8309-1386-9

Das Buch thematisiert und reflektiert die Kompetenzentwicklung im Kontext von Personalentwicklung, Organisationsentwicklung sowie Berufs- und Betriebspädagogik. Zunächst werden aktuelle Tendenzen, Strukturen und Formen der Weiterbildung diskutiert. Daran schließen sich als weitere Themen die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen sowie die Gestaltung arbeitsprozessorientierter Weiterbildung im IT-Bereich an.

Ursula Sauer-Schiffer (Hrsg.)

## Bildung und Beratung

### Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung?

2004, 292 Seiten, br., 24,90 EUR, ISBN 3-8309-1385-0

Dieser erste Band der Reihe »Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung« leistet eine Standortbestimmung von Beratung im Bereich der Weiterbildung und außerschulischen Jugendbildung und stellt Beratungsansätze für Lernberatung, Weiterbildungsberatung, Supervision, Coaching und Organisationsberatung vor.

Neben einer Diskussion und Analyse der geänderten Beratungsanlässe, der veränderten Problemlagen, der Themen und Bedürfnisse der Ratsuchenden, der geänderten Beratungspraxis gehen die Autorinnen und Autoren auch der Frage nach, welche Fach- und Methodenkompetenz Pädagoginnen und Pädagogen als Beraterinnen und Berater in den verschiedenen Bereichen benötigen.

Da bisher Beratungsansätze und -modelle in der Praxis der Weiterbildung und außerschulischen Jugendbildung wenig bekannt und transparent sind, stellen Experten ihre erprobten Ansätze vor. Ergänzt werden sie durch Bestandsaufnahmen und Übersichten über aktuelle Entwicklungen und Tendenzen im jeweiligen Praxisfeld.

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Volker Heyse, John Erpenbeck, Lutz Michel
unter Mitarbeit von Timo Meynhardt und Richard Merk

## Kompetenzprofiling

Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen

2002, 280 Seiten, br., 29,80 EUR, ISBN 3-8309-1189-0

In dieser, für Firmen der IT-, Multimedia- und Biotechnologie-Branche repräsentativen Studie werden Maßstäbe für ein Kompetenzprofiling gesetzt, das in Deutschland weitgehend unbekannt ist. Die Autoren ermitteln branchenspezifische Kompetenzspektren. Sie analysieren Kompetenzvoraussetzungen und -erwerbe in branchentypischen Tätigkeitsgruppen, die in der Regel nicht in traditionelle Berufsbilder zu pressen sind. Sie erkunden die spezifischen Lernformen und liefern einen aussagekräftigen Lernformenkatalog.

Nach dem Grundlagenwerk »Die Kompetenzbiographie« (1999) ist dieser Band ein weiterer, wichtiger Schritt zur Entwicklung von Modellen, Maßstäben und Methoden eines wissenschaftlich fundierten Kompetenzprofilings.

Ekkehart Frieling, Osvaldo Cristante,
Isabelle Le Mouillour (Hrsg.)

## Kompetenz- und Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen

Gewerkschaften, Bildungsträger und öffentliche Verwaltung im wirtschaftlichen Wandel

2002, 284 Seiten, br., 19,90 EUR, ISBN 3-8309-1184-X

Vom wirtschaftlichen Wandel sind nicht nur Unternehmen, sondern gerade auch Non-Profit-Organisationen wie Gewerkschaften, Bildungsträger oder der öffentliche Sektor betroffen. Gewerkschaftsfusionen zu branchenübergreifenden Mammutverbänden, die Nachfrage nach bedarfgerechten und zukunftsfähigen Weiterbildungsangeboten sowie die Forderung nach einer ›neuen öffentlichen Dienstleistung‹ durch den Staat stellen die betroffenen Organisationen aktuell vor enorme Herausforderungen – diese sind Kern dieser Studie.

Waxmann

# Kompetenzentwicklung

herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

## Kompetenzentwicklung 2003

Technik – Gesundheit – Ökonomie

2003, 410 Seiten, br., 19,50 EUR, ISBN 3-8309-1359-1

Dieser Jahresband ist der Analyse und Diskussion von drei Themengebieten gewidmet, denen große Bedeutung bei der Ausgestaltung zukunftsfähiger Lernkulturen zukommt: Kompetenzentwicklung und Technik, Kompetenzentwicklung und Gesundheit, Kompetenzentwicklung und Ökonomie.

## Kompetenzentwicklung 2002

Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur
Rückblick – Stand – Ausblick

2002, 540 Seiten, br., 24,00 EUR, ISBN 3-8309-1236-6

Dieser Band ist dem Thema ›10 Jahre Quem‹ gewidmet, ohne nur einen historischen Abriss zu liefern. Versucht wird, auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur Bilanz aus bisherigen Arbeiten zu ziehen, Erreichtes und Bewährtes vorzustellen, Perspektiven für die Zukunft aufzuzeigen.

## Kompetenzentwicklung 2001

Tätigsein – Lernen – Innovation

2001, 418 Seiten, br., 19,50 EUR, ISBN 3-8309-1117-3

Berufliche Lernkultur und ihre Strukturen sind zunehmend wirtschaftliche Wettbewerbsfaktoren und gesellschaftliche Standortbedingungen, da effizientes Lernen maßgeblich über Innovation und Transformation entscheidet. Vor diesem Hintergrund sind die bestehenden berufliche Lernziele, -wege und -orte kritisch zu überdenken. Mit dem interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« (2001–2007) soll der Frage nach einer neuen, pluriformen Lernkultur als Gegensatz zum einseitig institutionalisierten Lernen gezielt nachgegangen werden.

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

Waxmann

MÜNSTER · NEW YORK · MÜNCHEN · BERLIN

# edition QUEM

Studien zur beruflichen Weiterbildung
im Transformationsprozeß

Band 15

Hermann Veith

## Kompetenzen und Lernkulturen

Zur historischen Rekonstruktion moderner
Bildungsleitsemantiken

2003, 456 Seiten, geb., 29,90 EUR, ISBN 3-8309-1357-5

Vor dem Hintergrund rasanter Veränderungen, denen der Mensch permanent ausgesetzt ist, gilt es, einen historischen Beitrag zur semantischen Klärung grundlegender Konzepte wie ›Kompetenz, Kompetenzentwicklung, Selbstorganisation‹ und ›Lernkultur‹ zu leisten. Hauptaspekte sind neben dem Erstellen kontextueller Bezüge zwischen den nicht eindeutig abgrenzbaren Begriffen:

- Entwicklung historischer und systematischer Fragestellungen,
- Darstellung der Veränderung der bildungstheoretischen Leitsemantiken im Zuge der Modernisierung,
- Zusammenfassung unter historischen und systematischen Gesichtspunkten.

Band 14

Erich Staudt

## Kompetenzentwicklung und Innovation

Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-,
Unternehmens- und Regionalentwicklung

2002, 494 Seiten, geb., 29,90 EUR, ISBN 3-8309-1242-0

Nach wie vor hält sich die Einschätzung, dass mit zunehmender Entwicklungsdynamik der Bedarf an Weiterbildung steige. Seit Anfang der 1990er Jahre hat ein Paradigmenwechsel von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung stattgefunden. Im Rahmen dieses Sammelbands wird daher die Basis für das bessere Verständnis von Kompetenz sowie für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung geschaffen und die Bedingungen für die Planung, Steuerung und Kontrolle von Kompetenzentwicklung in Wandlungsprozessen zugänglicher gemacht.