

Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur

Gudrun Aulerich

Rosemarie Klein

Ilona Holtschmidt, Dieter Zisenis und Esther Roßmann

Karin Behlke

Outi Arajärvi, Roland Drubig und Bernadette Lenke Tusch

Ulf Neumann, Marco Pomsel, Janine Orawetz

und Marco Sladek

Anja Wenzig

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäische Union
Europäischer Sozialfonds

Impressum

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

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Outi Arajärvi, Dr. Gudrun Aulerich, Karin Behlke, Roland Drubig, Ilona Holtschmidt, Rosemarie Klein, Ulf Neumann, Marco Pomsel, Bernadette Lenke Tusch, Anja Wenzig, Dieter Zisenis

Mitarbeit: Janine Orawetz, Esther Roßmann, Marco Sladek

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

Manuskriptdruck, Dezember 2006

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 10961 Berlin

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Auf den Punkt gebracht: Prozessbegleitende Lernberatung	9
2 „Lernberatung durch Lernberatung lernen“ – Weiterbildung zur Professionalisierung von Lernberatung für Lehrende an Schulen im Gesundheitswesen	30
3 Von der lernenden zur reflektierenden Führungskraft – Personalentwicklung auf der Basis von Lernberatung	56
4 Kompetenzen von Migrant(inn)en durch professionelle Lernberatung fördern	78
5 Lernen gemeinsam neu entdecken. Prozessbegleitung für kleine Unternehmen	98
6 Prozessbegleitende Lernberatung als Arbeitskultur – Qualitätsmerkmale	122
7 Prozessbegleitende Lernberatung – Fazit und Ausblick	143
Literaturverzeichnis	151
Mitwirkende im OKRA-Verbund	154

Vorwort

Gudrun Aulerich

Die Teilprojekte des Verbundes OKRA „Organisations- und Kompetenzentwicklung in reflexiven Anwendungsfeldern“ knüpften direkt an die Arbeiten von zwei Projektverbänden des Bereichs „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an. Sie legten nun den Schwerpunkt auf die Verbindung von Lernen an unterschiedlichen Lernorten mit der Professionalisierung Prozessbegleitender Lernberatung.

Im vorangegangenen Verbund ProLern wurden didaktisch-methodische Fördermöglichkeiten für selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen ausgehend vom Konzept der Lernberatung (Kemper/Klein 1998) weiterentwickelt. Die kontextspezifisch entwickelten Lernberatungskonzepte wurden zur Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ zusammengeführt. (Prozessbegleitende ... 2005) Insgesamt entstanden damit Lernangebote durch Weiterbildungseinrichtungen, die Kompetenzentwicklung ganzheitlich, berufs- und lebensbiographisch, situations- und aufgabenspezifisch fördern.

Der Verbund TAK erarbeitete Instrumentarien zur Transparenz und Akzeptanz auch informell erworbener Kompetenzen. Die wesentliche Erkenntnis besteht darin, dass Gespräche mit Lernberatern und in der Lerngruppe über vorhandene Kompetenzen und den Prozess ihrer Entstehung entscheidend sind – und das relativ unabhängig vom konkreten Verfahren.

Konzeption und Instrumente sind Beiträge der organisierten beruflichen Weiterbildung zur Bewältigung der zunehmenden gesellschaftlichen Anforderung nach lebensbegleitendem selbstorganisiertem Weiterlernen.

Der Arbeitsansatz Prozessbegleitende Lernberatung beinhaltet eine bestimmte pädagogische Haltung, die sich an handlungsleitenden Prinzipien und didaktisch-methodischen Elementen festmacht, die wiederum kontextbezogen modifiziert werden. Genau daraus ergaben sich nun die Fragestellungen des Verbundes OKRA:

- Welche Konsequenzen für die Merkmale des Grundkonzepts haben die jeweiligen Handlungskontexte und die unterschiedlichen Lernorte (Bildungseinrichtung/Lerndienstleistungsanbieter und Lernen vor Ort/im Arbeitsprozess/im Lebenszusammenhang)?
- Wie kann eine adäquate Professionalisierung von Lernprozessbegleitern gestaltet werden?
- Kann das Konzept Prozessbegleitende Lernberatung zu kompetenzförderlichen Lernkulturen in anderen Handlungskontexten beitragen?

Modifikationen und Varianzen der Grundkonzeption werden auch durch die Individualität und die beruflichen Herkunftsbereiche der pädagogisch Tätigen geprägt. Ihre Sozial- und Beratungskompetenz wird neben didaktisch-methodischer und Feldkompetenz zur bedeutsamen Größe. Die Professionalitätsentwicklung von Lernprozesse begleitenden Beratern wurde somit zum relevanten Thema reflexiver Praxisforschung.

Die Verstetigung von Lernberatungsprofessionalität und die Gestaltung geeigneter Strukturen und Angebote wurde in folgenden Praxisfeldern vorangetrieben:

- Lernen mit Migranten in einem selbstinitiierten Alphabetisierungskurs, der mehrere Lernorte im Stadtteil als Gelegenheitsstruktur für die Entwicklung von Transferkompetenz mit anzupassenden Lernberatungsprinzipien erschloss, begleitet durch das Institut für angewandte Kulturforschung Göttingen (ifak). Gleichzeitig sensibilisierte das ifak zwei regionale Netzwerke für Lernberatung.
- Lernen im Dialog mit Geschäftsführern und Mitarbeitern kleiner Tischlereien und der Tischlerinnung Dresden in Organisationsveränderungsprozessen, die durch Lernberater des bfw der sächsischen Wirtschaft begleitet wurden. Im Ergebnis entstanden drei neue Weiterbildungsangebote des bfw: eines für Lernprozessbegleitung in Kleinunternehmen, eines zum systemischen Prozessbegleiter und ein Innungsangebot.
- Lerncoaching künftiger Führungskräfte von Altenheimen, das gemeinschaftlich entstand in der Begleitung der Entwicklung einer lernberatungsorientierten Personalentwicklung im eigenen Träger von Pflegeheimen (e. V.) durch das Stephanuswerk Isny. Im Ergebnis wurde der Standard der Personalentwicklung im Träger berufsbiographisch und mit begleitendem Gruppen- und Einzelcoaching konzipiert, was zur Veränderung der Arbeits- und Lernkultur in den Altenheimen beitrug und zum für die Bildungseinrichtung neuen Geschäftsfeld der lernberatungsbasierten Personal- und Organisationsentwicklung.

- Leitungen, Lehrkräfte und Schüler von Pflegeschulen, indem durch die Kaiserswerther Seminare eine gemeinsame Lernkonzeptentwicklung mit Vertretern von zwölf Schulen praktiziert und auch die Realisierung in diesen Schulen begleitet wurde. Die Implementierung von Prozessbegleitender Lernberatung im handlungsorientierten Schul-/Ausbildungskonzept empfanden Lehrende und Lernende als positive Veränderung der schulischen und eigener Lernkulturen. Mit einem Internetforum „Kompetenzzentrum Lernberatung“ für Pflegepädagogik und einem Angebot „Weiterbildung zum Lernberater“ bietet die Bildungseinrichtung Strukturen zur Professionalisierung.

In den Projekten sind innovative Lösungen entstanden. Dabei ist zu betonen, dass deren Verbreitung und Wirksamkeit bereits in der Anlage der Projekte bedacht war.

Die wissenschaftliche Beratung leistete das bbb Dortmund. In lernberatungsförmig angelegten Forschungssettings wurden die sozialpädagogischen, sozialpsychologischen, (alten-)pflegerischen und kulturwissenschaftlichen Hintergründe des jeweiligen Lernberatungshandelns reflektiert und Qualitätsmerkmale von Lernberatung beschrieben.

Der Erkenntnisfortschritt gegenüber ProLern besteht nun darin, dass bei der kontextbezogenen Nutzung der Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ nicht nur die methodischen Elemente breit variiert werden, sondern auch die Beratungsprinzipien – Teilnehmerorientierung, Reflexionsorientierung, Prozessorientierung, Biographieorientierung, Kompetenzorientierung und Partizipation – konkret ausgestaltet werden.

Gleichzeitig wurde das Verbundprojekt als Basisstruktur für ProfessionalitätSENTWICKLUNG Prozessbegleitender Lernberatung wirksam.

Mein herzlicher Dank gilt allen Beteiligten für ihre engagierte Mitarbeit.

Die Arbeiten des Projektverbundes OKRA vertiefen die Erkenntnis, dass Prozessbegleitende Lernberatung für unterschiedlichste soziale Zielgruppen, für Organisationen und regionale Netzwerke geeignet ist und in ganz unterschiedlichen Handlungskontexten adaptiert werden kann.

Das Ziel dieser Handreichung besteht in der nachvollziehbaren Beschreibung der Arbeit in den Teilprojekten – einschließlich der Schwierigkeiten

–, um einer breiten Öffentlichkeit diese Erfahrungen und Erkenntnisse zugänglich zu machen.

Vor allem würden wir uns freuen, wenn die Handlungsbeschreibungen in dieser Broschüre Weiterbildungspraktiker zu einer ihrem Arbeitskontext entsprechenden flexiblen Nutzung der Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ ermutigen.

1 Auf den Punkt gebracht: Prozessbegleitende Lernberatung

Rosemarie Klein

Dieser Beitrag will es den Leser(inne)n erleichtern, die in den Folgekapiteln dargestellten unterschiedlichen Praxen Prozessbegleitender Lernberatung nach übergreifenden Gemeinsamkeiten und kontextuellen Spezifika einzuordnen. Wir gehen deshalb den Fragen nach,

- von welchem Verständnis von Lernberatung¹ in dieser Handreichung ausgegangen wird und in welchen Entwicklungslinien dieses Verständnis von Lernberatung entstanden ist,
- auf welche Handlungskontexte von Prozessbegleitender Lernberatung wir uns in dieser Handreichung beziehen,
- welche spezifischen Beiträge wir geleistet haben, um Lernberatung weiter zu profilieren und zu professionalisieren und wie sich diese in den Praxisbeiträgen dieser Handreichung niederschlagen.

1.1 Was verstehen wir unter „Prozessbegleitender Lernberatung“?

Prozessbegleitende Lernberatung begreifen wir als eine Konzeption, die Antworten aus der Perspektive von Bildungseinrichtungen und anderen Lerndienstleistern auf die gesellschaftlichen Herausforderungen des lebenslangen und selbstorganisierten Lernens (SOL) gibt. Lernberatung geht davon aus, dass SOL in sozialen Settings, also durch andere Personen – Lernberater(innen), Mitlernende – in einer Lernumwelt gestützt werden kann. Selbstreflexivität als entscheidende Variable der Selbstorganisationskompetenz kommt im Spiegel des Sozialen zur Entfaltung. (Vgl. Kemper/Klein 1998, Schiersmann 2006)

¹ Dieser und die folgenden Beiträge basieren auf dem Verständnis „Prozessbegleitender Lernberatung“; aus Gründen der Leserlichkeit verwenden wir jedoch überwiegend die Kurzfassung „Lernberatung“.

Als Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen für die Ermöglichung von kompetenzbasiertem SOL in einer Lernkultur ist Lernberatung mehr als ein Ansatz, eine Methode oder ein Verfahren. Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ will für unterschiedliche, auf Lernen ausgerichtete Handlungskontexte adaptions- und kontextspezifisch auszugestaltende Modifikationsimpulse geben.

Abbildung 1

Das Konzept „Prozessbegleitende Lernberatung“



Prozessbegleitende Lernberatung

- basiert auf einer pädagogischen Grundhaltung, die wir in handlungsleitenden Prinzipien gefasst haben,
- umfasst Umsetzelemente für ein Lernen in sozialen Kontexten, die reflexiv angelegt sind und die wir Kernelemente nennen,
- ist ein offener Gestaltungsrahmen, der seine Ausformung in kontextualisierten Konzepten erfährt,
- steht für ein Verständnis von Lernen als reflexiver und sozialer Prozess,
- basiert auf einem Beratungsverständnis, das sich auf Entwicklungsaufgaben von Individuen, Teams und Organisationen bezieht, die durch Lernen und Kompetenzentwicklung produktiv bewältigt werden sollen,

- begreift Beratung nicht als additives Element, sondern als Intervention, die sich durch ihren Bezug auf SOL in unterschiedlichen, dem Lernen förderlichen Settings erweist,
- integriert erwachsenenpädagogisches Professionswissen von „guter Lehre“ in eine auf Aneignung in selbstorganisierten Lernumwelten ausrichtende Didaktik,
- ist bildungspolitisch begründet in den Diskursen um lebenslanges, selbstorganisiertes Lernen, um eine kompetenzbasierte Lernkultur, um pädagogische Qualität und Qualitätssicherung und in der Kompetenzentwicklungsdebatte,
- speist sich in seinen Verortungen in wissenschaftliche Theorien aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihren Bezugswissenschaften.

Prozessbegleitende Lernberatung ist eine aus reflektierten und wissenschaftlich begleiteten Praxen und für Praxen entstandene Konzeption, die eine Entwicklungsgeschichte hat, bildungspolitisch begründet (vgl. Pätzold 2004, Klein/Reutter 2005) und theoretisch fundiert ist. Eine berufsbiografisch bedingte Auseinandersetzung mit der jungen Entwicklungsgeschichte und die partielle Mitgestaltung dieser Geschichte hat unser konzeptionelles Verständnis maßgeblich geprägt und soll deshalb kurz nachgezeichnet werden. Dabei wird – ohne dass wir dies hier differenziert explizieren – deutlich, dass Lernberatung sich in den zurückliegenden Handlungskontexten maßgeblich aus der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung und damit maßgeblich aus dem Professionswissen der Erwachsenenbildung(wissenschaft) mit ihren Bezugswissenschaften speist. Diese stellen das Fundament dar auch für die Praxiskontexte, die in dieser Handreichung zur Sprache kommen und die deren Repräsentanten mit anderen professionsspezifischen Sichtweisen (bspw. Ethnologie, Betriebswirtschaft, Pflegewissenschaft) in die konzeptionelle Weiterentwicklung eingebracht haben.

1.2 Blick zurück oder: Die Entwicklungsgeschichte unseres konzeptionellen Verständnisses

Der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen

Mit den gesellschaftlichen Herausforderungen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens wurde der Paradigmenwechsel vom Lehren

zum Lernen eingeläutet. Die lernende anstelle der lehrenden Person rückt in den Mittelpunkt.

Wie so häufig in der jungen Geschichte der Erwachsenenbildung wurde der Wechsel in einer Art und Weise rezipiert, die den Eindruck entstehen lassen konnte, „gute Lehre“ sei bedeutungslos geworden und der/die Lernberater/in, -begleiter/in oder -moderator/in habe nur noch beratende, aber keine instruierende Funktion mehr. Dass dem in der Praxis nicht so ist und dass dies konzeptionell ein fahrlässiger Kurzschluss wäre, braucht hier nicht näher begründet werden. Aber es scheint, als ob das Neue nur dann die entsprechende Aufmerksamkeit erhält, wenn es mit einer Abwertung des Alten verbunden ist. Es geht aber nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein begründetes Sowohl-als-Auch.)

Wie dieses selbstorganisierte Lernen sich gestalten kann, ob und welcher Art Beratung es bedarf, mit welchen Voraussetzungen Individuen ausgestattet sein sollten, um am besten mit der gesellschaftlichen Herausforderung klarzukommen, waren einige der anstehenden Forschungs- und Gestaltungsfragen. Auch der Aspekt, ob Lernberatung vor allem für diejenigen Zielgruppen erforderlich sein würde, die als lernmüde, lernungewohnt, lernfern galten und bei denen es galt, sie letztlich von gesellschaftlicher Exklusion zu schützen, indem man ihnen durch Beratung Brücken zum lebenslangen, selbstorganisierten Lernen baut, wurde in diesen Anfangszeiten verfolgt. (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001)

Konsequenzen des Paradigmenwechsels auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene

In den damaligen Entwicklungsvorhaben zeichnete sich ab, wie sich auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene der Paradigmenwechsel vollziehen könnte. erinnert sei hier noch einmal an die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein (1998) und ihre Weiterführungen in den Folgejahren von Klein/Reutter (1998) mit der die paradigmatische Wende bezüglich der didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen konkretisiert wurde. Beratung war nicht mehr reserviert für die „Mühseligen und Beladenen“, sondern integraler Bestandteil einer Konzeption und Ausdruck eines pädagogischen Selbstverständnisses, das von der Prämisse ausging, dass in kompetenzorientierten und SOL-ausrichtenden Lernkonzepten Beratung neben wissensvermittelnder Lehre zur zentralen Kategorie von Lernen wird. Beobachtet werden konnte bereits damals, was mittlerweile empirisch gesichert ist: dass Selbstorganisationskompetenzen

je nach Bevölkerungsgruppen resp. Milieus unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Tippelt/Bartz 2004, Schiersmann 2006) und Lerndienstleistungen gefragt sind, die sich um differenzierte Lernarrangements bemühen (Schiersmann 2000).

Ausgehend von Erfahrungen des Lernens Erwachsener in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen entstand die für Lernberatung maßgebliche Frage: „Unter welchen Bedingungen können Lernende ihre Lernpotenziale am besten entfalten und weiterentwickeln und Lernen als Zugewinn erfahren?“ Dabei gewann ein Lernberatungsverständnis Kontur, das sich vom pädagogischen Defizitblick auf die Zielgruppen befreien musste. Lernberatung als Konzeption wurde zu einem Hoffnungsträger für die Etablierung einer neuen und kompetenzbasierten Lernkultur.

Prozessbegleitende Lernberatung in klassischen Weiterbildungseinrichtungen

Im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein und ihre Weiterführungen durch Klein/Reutter als konzeptioneller Zugang zum kompetenzbasierten Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen genutzt und im Projektverbund ProLern „Innovative Beratungskonzepte für ein SOL in einer neuen Lernkultur“ maßgeblich weiterentwickelt (vgl. Prozessbegleitende Lernberatung ... 2005; Klein/Reutter 2005). ProLern hatte mit seinem konzeptionellen und didaktisch-methodischen Zugang zum Lernen von und in Weiterbildungseinrichtungen einen spezifischen Zuschnitt:

- Traditionelle berufliche Weiterbildungseinrichtungen mit ihren zielgruppenbezogenen Bildungsangeboten gestalteten ihre Lernkultur durch Lernberatung nach innen, in die eigene Organisation hinein.
- Bezugspunkte für Lernberatung waren überwiegend Zielgruppen und Individuen, die aus unterschiedlichen Gründen in unterschiedlich lange erwerbslos waren. Lernen fand also überwiegend außerhalb von Arbeitsverhältnissen und jenseits von Arbeitsprozessen statt.
- Orte des Lernens waren die Weiterbildungseinrichtungen mit ihrer Infrastruktur und ihren weiterzuentwickelnden Lernumgebungen.

Mit der Ausrichtung auf die Unterschiedlichkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen konnte als eine zentrale Erkenntnis generiert werden: Will Lernberatung als Konzeption wirksam werden, damit eine Lernkultur in Bildungseinrichtungen entstehen kann, dann muss sie sich als pro-

zessbegleitend und somit auch als grundsätzlich kontextuell ausformbar verstehen und darstellen. Als Konzeption muss sie so offen sein, dass sie als Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe begriffen und auf die Spezifika von Bildungseinrichtungen bezogen werden kann. Lernberatung als Konzeption konnte als Expertise derart entwickelt werden, dass die Gestaltungsräume für Kontextualisierung selbst als eine Entwicklungsaufgabe zu begreifen sind, die sich lernend vollzieht und in deren Lernprozess Kompetenzen in einer neuen Lernkultur weiterentwickelt werden konnten. (Vgl. Klein/Reutter 2004; Wenzig 2004; Klein/Wenzig 2006)

Parallel zu und in enger Kooperation mit ProLern war ein LiWE-Projektverbund tätig, der sich mit Fragen um die „Transparenz und Akzeptanz informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen“ – kurz: TAK – befasste. Hier wurden Instrumente und Verfahren der Kompetenzbilanzierung für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt und erprobt (vgl. Kompetenzdokumentationen ... 2005). Lernberatung profitierte hier nicht nur davon, für die Umsetzung des handlungsleitenden Prinzips der Kompetenzorientierung auf eine Instrumentenentwicklung zugreifen zu können. Vielmehr wurde bei der Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Kompetenzbilanzierung die Notwendigkeit begleitender und auf Lernen ausgerichteter Beratung empirisch untermauert (vgl. Käpplinger 2005).

Es liegt auf der Hand, dass ein Projektverbund, der sich auf andere, als die klassischen Felder beruflicher Weiterbildung, also auf andere Lerndienstleister orientiert, vor der Herausforderung steht, Lernberatung anschlussfähig zu machen. Dies beginnt bei den handelnden Personen in OKRA, deren berufsbiografische Prägungen, wie bereits skizziert, sich teils aus anderen Disziplinen speisen. In den kontextualisierten Praxisbeiträgen wird deutlich, wie Lernberatung aus der Perspektive anderer Disziplinen beeinflusst wird.

Wenn wir wiederholt die Bedeutung von Kontextspezifik betonen, könnte der Eindruck entstehen, Prozessbegleitende Lernberatung sei eine derart offene, flexible und wenig konturierte Konzeption, deren Unschärfe die Übertragung in alle möglichen Handlungskontexte erlaubt. Wir haben eingangs versucht, die kontextübergreifenden Fundamente der Konzeption knapp zu umreißen: Die Kontextspezifik ist daher das Gerüst, das den Weiterbau der einzelnen Häuser auf dem gemeinsamen Fundament ermöglicht und begrenzt.

1.3 Wer sind wir und auf welche Handlungskontexte beziehen wir Prozessbegleitende Lernberatung?

Mit dem Projektverbund OKRA, der diese Handreichung vorlegt, wurde der Versuch gestartet, Prozessbegleitende Lernberatung weiter zu profilieren und zu professionalisieren, indem Weiterbildungseinrichtungen und andere Lerndienstleister Lernberatung als Geschäftsfeld in neuen Handlungskontexten praktizieren. Lernberatung wurde hier als Lerndienstleistung in und mit Organisationen zusammen kontextualisiert entwickelt und erprobt. Im Vergleich zu den Vorgängerprojekten wird Lernberatung auf Organisationen bezogen und – mit einer Ausnahme (Kapitel 4) – auf ein Lernen an Entwicklungsaufgaben im Prozess der Arbeit.

Zur Profilierung und Professionalisierung wurden diese vielperspektivischen Prozesse genutzt, um

- Qualitätsmerkmale von Lernberatung zu identifizieren,
- Stützstrukturen für eine Kompetenzentwicklung zum Lernberatungshandeln durch Weiterbildungskonzepte und Falldokumentationen zu entwickeln,
- theoretische Verortungen von Lernberatung auf konzeptioneller und kontextueller Ebene voranzutreiben.

Prozessbegleitendes Lernberatungshandeln bezieht sich auf die professionelle Beratung in Klein- und Mittelbetrieben, auf Organisationsberatung in einer Personalentwicklungs- und Bildungsabteilung der Altenhilfe, auf die Fortbildung von Lehrer(inne)n in Schulen des Gesundheitswesens, auf Lernberatung mit der spezifischen Zielgruppe der Migrant(inn)en, in regionalen Netzwerken und auf die lernberatungsbasierte Arbeitskultur in OKRA.

Kapitel 2 befasst sich mit der Professionalisierung für Lernberater(innen) für Lehrende in Schulen des Gesundheitswesens. Für und mit 12 Schulen im Gesundheitswesen aus vier Bundesländern wurde eine Weiterbildung für Lehrende zum prozessbegleitenden Lernberater konzipiert, in einer Pilotphase durchgeführt und evaluiert. Durch die aktive Einbindung der Schulleitungen in die Konzeptentwicklung konnte die Implementierung von Lernberatung in den Schulen befördert werden. Die auf einem Dreiecksvertrag (Lernende, Lerndienstleister, Arbeitgeber) basierende und zertifizierte Weiterbildung basiert auf einem spezifischen Entwicklungs-

prozess, durch den Kompetenzentwicklung auf individueller und struktureller Ebene angelegt ist. Entstanden ist hier ein Weiterbildungskonzept, das sich – wie im Praxiskapitel deutlich wird – in dem gelungenen Versuch erweist, „Lernberatung durch Lernberatung zu lernen“ und dabei die Dimensionen der Konzepterschließung und der Personal- und Organisationsentwicklung explizit mit zu berücksichtigen.

In Kapitel 3 geht es um Personal- (und Organisationsentwicklung) auf der Basis von Lernberatung als Geschäftsfeld im Handlungskontext Altenhilfe: Die Abteilung „Personalentwicklung und Bildung“ eines Altenhilfeträgers wurde in der Entwicklung einer neuen Lern- und Arbeitskultur auf struktureller und inhaltlicher Ebene durch ein Lerncoaching begleitet und unterstützt. Konkretisiert wurde dies in Bezug auf ein individuelles Coaching der Abteilungsleiterin und durch lernberatungsbasierte Personalentwicklungen für Zielgruppen unterschiedlicher Hierarchieebenen (Führungskräfte, Trainees, externe Berater, Personalentwickler), in denen die Autorin als Lerncoach und damit als direkt Beteiligte modellhaft einwirkte. Wie ein Organisationsentwicklungsprozess durch Lernberatung konzeptualisiert werden kann und wie sich Lernen zur Optimierung von Strukturen in einer sich entwickelnden neuen Lernkultur durch beratende Intervention gestalten kann, ist der Schwerpunkt dieses Praxisbeitrags.

In Kapitel 4 steht die Förderung der Kompetenzen von Migrant(inn)en durch professionelle Lernberatung im Mittelpunkt. Gelegenheitsstrukturen für die Weiterentwicklung von Transferkompetenzen von Migranten in der Region zu suchen und zu schaffen war das Anliegen, das auf dem Vorgängerprojekt TAK (vgl. Kompetenzdokumentationen ... 2005) aufbaute. Durch eine Verankerung von Lernberatung in unterschiedlichen Lerndienstleistern der Region konnte eine stärkere Orientierung auf das spezifische Lernanliegen der Zielgruppe, ihre Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe zu nutzen, auf den Weg gebracht werden. Der Beitrag in der Handreichung ist fokussiert auf ein von Migrant(inn)en selbst initiiertes Alphabetisierungsprojekt, in dem eine Praxis von Lernberatung etabliert wurde, die sich in Verfahren und Wegen von SOL erweist und maßgeblich auf dem Nutzen einer Gelegenheitsstruktur basierte, in der Fragestellungen zur Gestaltung von Leben in der bundesrepublikanischen Gesellschaft durch die erworbenen Transferkompetenzen eine zentrale Rolle einnahmen.

Kapitel 5 fokussiert auf systemische Prozessbegleitung in komplexen Lernsituationen am Beispiel von Weiterbildung und Beratung für kleine Unternehmen. Ausgehend vom Paradoxon latenter Nachfrage nach Bera-

tung und Weiterbildung und potenzieller Lernbereitschaft von KMU versus geringer Nutzung von Angeboten entfalteteten die Projektverantwortlichen ein auf Lernen ausgerichtetes Beratungskonzept. Angezielt wird dabei eine Weiterbildung zum „systemischen, prozessbezogenen Lernbegleiter in komplexen Lernsituationen“. Der Beitrag entfaltet in Beispielen aus dem Handlungskontext KMU, wie ein berufsbiografisch auf systemischer Organisationsberatung basierendes Beratungsverständnis mit dem Fokus auf Lernen und die Beratung im Lernen zu neuen Qualitäten führt, die Kompetenzentwicklung in der Bearbeitung authentischer Entwicklungsaufgaben ermöglicht. Wie Lernberatung auf betriebliche Handlungskontexte hin ausgeformt werden kann, findet hier Antworten, aber auch offene Fragen.

Kapitel 6 nimmt die im Projektverbund entwickelte lernberatungs-basierte Arbeitskultur in den Blick. Den Handlungsforschungsansatz mit Prozessbegleitender Lernberatung zu verbinden und damit ein Konzept wissenschaftlicher Begleitung zu entwickeln, das sich auf den Forschungsgegenstand selbst bezieht (Klein/Wenzig 2006), war die spezifische Entwicklungsaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung in OKRA. Basierend auf der doppelten Ausrichtung, Erkenntnisse für die Praxis und für wissenschaftliche Theoriebildung zu generieren, stellte sich insbesondere die Frage, wie die Leistungspotenziale eines Projektverbundes für die Generierung neuen Wissens durch ein auf Prozessbegleitender Lernberatung basierendes Zusammenarbeiten gestaltet werden kann. Der Beitrag will deutlich machen, wie im reflexiven Tätigsein und durch die In-Bezug-Setzung der Perspektiven der Verbundakteure eine Lern- und Arbeitskultur entstehen kann, in der neues Wissen – z. B. das Identifizieren von Qualitätsmerkmalen von Lernberatung – generiert wird.

Das Schlusskapitel 7 greift einige unserer Ergebnisse zur Weiterführung der Expertise von Prozessbegleitender Lernberatung in (neuen) Handlungskontexten auf und eröffnet Fragestellungen, die in zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Professionalisierung von Lernberatung verfolgt werden sollten.

1.4 Handlungsleitende Prinzipien als Fundament

Wie bereits angesprochen, verstehen wir Lernberatung als Konzeption, deren didaktisch-methodische Umsetzung sich in Abhängigkeit von Hand-

lungskontexten konkretisiert. Die Handlungskontexte sind dabei nicht nur vom Gegenstand, von der inhaltlichen und organisationalen Anlage der Entwicklungsaufgabe geprägt. Sie erfahren ihre Spezifik auch aus der Unterschiedlichkeit der agierenden Professionen und der berufsbiografischen Hintergründe der Beteiligten. Was die übergreifenden Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen – also die Fundamente der je zu bauenden Häuser – sind, soll hier in handlungsleitenden Prinzipien konkretisiert werden.

Diese Prinzipien finden sich in der aktuellen Literatur (vgl. bspw. Bretschneider/Hummelsheim 2006, Aulerich u. a. 2005, Schüßler/Thurnes 2005) der einschlägigen Disziplinen in letzter Zeit verstärkt wieder. Sie scheinen anschlussfähig an unterschiedliche Menschenbilder, pädagogische, didaktische Verständnisse zu sein. Dabei kann der Eindruck entstehen, diese Prinzipien seien von einer gewissen Beliebigkeit, seien mehr Etikett als Inhalt. Deswegen ist es uns wichtig zu betonen, dass diese Prinzipien für uns an eine Haltung gebunden sind, die man angesichts der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft als wertkonservativ bezeichnen könnte. Wir verstehen uns insoweit als Traditionalisten, als wir zwar nicht mehr mit dem Optimismus der 70er Jahre von der gesellschaftsverändernden Kraft von Bildung und Weiterbildung ausgehen (vgl. Lehr- und Lernkonzepte ... 2003), aber überzeugt sind, dass eine hochindividualisierte Gesellschaft, in der zunehmend größere Gruppen von Marginalisierung und dauerhafter sozialer Exklusion bedroht und betroffen sind, in der normative Orientierungen weggebrochen sind und in der die Überbetonung der Selbstkompetenzen zu einer Überforderung der Subjekte führt und die Verantwortung für gelingende Biografien ausschließlich als individuell zu erbringende Leistung gilt, Bildungskonzepte braucht, die die Aspekte der Freiheit, der Wertschätzung, der Würde, der Solidarität und der Integrität von Personen ein großes Gewicht beimisst. Die handlungsleitenden Prinzipien in unserem Verständnis bieten die Chance, Individuen in Organisationen durch Lernen und Kompetenzentwicklung die Mitgestaltung gesellschaftlicher Realität zu ermöglichen.

Handlungsleitende Prinzipien haben u. E. die Funktion, Orientierung für die Konkretisierung des eigenen professionellen Handelns, aber auch für die Überprüfung des eigenen professionellen Alltagshandelns zu geben. Bezugspunkt der Gemeinsamkeiten ist dabei die professionelle Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die unterschiedlichen Berufsvertreter(innen) in OKRA haben sich auf die Verwendung der erwachsenenbildnerischen Fachsprache mit ihren spezifischen Termini geeinigt, obwohl sie in ihrer Praxis teilweise mit den gängigen Begrifflichkeiten

(z. B. Teilnehmerorientierung) nicht operiert haben, sondern anschlussfähige Begriffe verwendeten (z. B. gibt es in einem Betrieb keine Teilnehmer). Dies leisten zu können, setzte eine Auseinandersetzung mit Grundzügen der Erwachsenenbildungswissenschaft voraus. Dieser partiellen erwachsenenpädagogischen „Weiterbildung“ stand die Perspektivenerweiterung der beteiligten professionellen Pädagog(inn)en gegenüber, die im Projektverlauf ein Stück weit mit dem Denken und der Sprache der Betriebswirtschaft resp. der Ethnologie vertraut wurde.

Die handlungsleitende Prinzipien

- Teilnehmerorientierung,
- Verantwortungsteilung,
- Kompetenzorientierung,
- Biografieorientierung,
- Reflexionsorientierung,
- Sicherung lebensbiografischer Kontinuität,
- Interessenorientierung,
- Prozeßorientierung und
- Partizipationsorientierung

sollen im Folgenden erläutert werden.

Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung

In Anlehnung an Hans Tietgens basiert Lernberatung auf einer aus der humanistischen Pädagogik entstammenden Subjektorientierung und einem Selbstverständnis der Mündigkeit von erwachsenen Lerner(inne)n. Teilnehmerorientierung stellt in Lernberatung das übergreifende, auf diesem Menschenbild beruhende handlungsleitende Prinzip dar, das sich in den danach ausgeführten konkretisiert. Entwicklungsaufgaben von Individuen, Teams und Organisationen, die durch Lernen bearbeitet und bewältigt werden wollen, werden mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung auf die Relevanz des handelnden Subjekts für die erfolgreiche Bearbeitung zurückgeführt. Teilnehmerorientierung verbindet sich im Bezug auf SOL mit einer Haltung der Verantwortungsabgabe durch die Lehrenden, Beratern, externen Professionellen und Verantwortungsübernahme durch die Lernenden. Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung zwischen Lernenden und Lehrenden markiert die Grundhaltung eines Lernens und Lehrens als im Prozess immer wieder auszubalancierender Bereitstellung von Expertise und reflexiven Beratungs-Angeboten zur Selbsterschließung

von Wissen. Die erwachsenen Lernenden sind auch Expertiseträger, die ihrerseits über Kompetenzen (vgl. Kompetenzorientierung) verfügen, die sie Mit-Lernenden bereitstellen und die sie für die Bearbeitung von aus eigenen Bedarfen entstandenen Entwicklungsaufgaben oder bewusst übernommenen Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stellen.

Prozessorientierung

Prozessbegleitende Lernberatung gestaltet sich als offener, dialogischer und interaktiver Prozess, der – im Gegensatz zu instruktivistisch geprägten didaktischen Grundhaltungen – nie als abgeschlossen gelten kann, jedoch nicht ergebnisoffen ist. Prozess ist also keine „ziel- und ergebnisbeliebige“ Größe, sondern verweist darauf, dass Ergebnisse aus dem Prozess in einer anderen Weise entstehen als z. B. in geschlossenen Curricula mit im Vorfeld definierten, statischen Lehr- und Lernzielen. Prozessorientierung birgt für Lernende und Lehrende besondere Lernchancen, weil in der sozialen Lernsituation entstehende Lernfelder aufgegriffen und bearbeitet werden können und weil die Systemen immanenten Komplexitäten als Wirkgrößen explizit Raum erhalten. Damit gehen aber auch Irritationen und Verunsicherungen einher, weil die scheinbare Sicherheit geschlossener Curricula, Konzepte und klarer Ziel-Weg-Ergebnisverfahren nicht mehr gegeben ist. Gerade in Zeiten hoher Veränderungsdynamik stellt ein prozessorientiertes Denken und Handeln hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die um so schwieriger zu erfüllen sind, je mehr und stärker andere Sicherheiten wie z. B. Beschäftigungssicherheit wegzubrechen drohen. Ein Einlassen auf prozessorientierte Konzepte kann sich dann als Überforderung darstellen, wenn nicht ein Grundmaß an struktur- und orientierungsgebenden Sicherheiten gegeben ist und wenn die Ergebnisse aus dem Prozess nicht transparent sind.

Partizipationsorientierung durch Transparenz und Interaktion

Partizipation meint den Grad der Mitsprache und Mitentscheidung im organisierten sozialen und auf Verantwortungsteilung basierenden Lern-/Lehrprozess. Partizipation bezieht sich grundsätzlich auf sämtliche im Lernprozess zu steuernde Faktoren: Beweggrund, Ziele, Inhalte/Entwicklungsaufgaben, Orte, Methoden, Zeiten usw. Dieses Prinzip ist aus unserer Erfahrung heraus dasjenige, das in unterschiedlichen Handlungskontexten zentral die Qualität des selbstorganisierten Lern-/Lehrsettings in organisierten, sozialen Lernumwelten ausmacht. Dies gilt in vergleichbarer Weise auch für die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen, wie Baethge/Baethge-

Kinsky (2004) empirisch belegt haben. Die Empirie von Lernberatung verweist darauf, dass die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen um so höher ist, wenn das gesamte Lern-/Lehrsetting überschaubar und nachvollziehbar ist. Verantwortung im Lernen als gestaltende Einflussnahme kann um so eher übernommen werden, wenn Transparenz in allen das Lernen steuernden Faktoren gegeben ist. Partizipationsorientierung ist also eng verbunden mit Transparenz und mit Interaktion.

Transparenz im Sinne einer Überschaubarkeit und Durchschaubarkeit des Lern-/Lehrgeschehens in Bezug auf Organisation, Inhalte, Methoden und mediale Möglichkeiten ist Voraussetzung für eine aktive Partizipation der Lernenden am Lernprozess. Mit Transparenz ist also gemeint, dass die Lernenden das Lehr- und Lerngeschehen möglichst weitgehend durchschauen bzw. überblicken können. *Interaktion* meint die Kommunikationsprozesse, die dem Aushandeln des individuell und kollektiv lernförderlichen und lernhinderlichen Lern-/Lehrsettings in seiner Gesamtheit dienen. Interaktion fassen wir als ein zentrales Merkmal neuer Lernkultur, das darauf ausgerichtet ist, die Gesamtheit der für das Lernen relevanten Kompetenzen und Potenziale aller am Lern-/Lehrprozess Beteiligten in der Ausgestaltung eben dieses Prozesses gestaltend tätig werden zu lassen – eben dies zu ermöglichen. Interaktion basiert ihrerseits auf dem Dialog als entwicklungsorientierter Kommunikationsform und bringt damit die ziel- und ergebnisoffene und prozessorientierte Entwicklungsperspektive zum Ausdruck.

Biografieorientierung

Jeder Lernprozess hat eine Lebensgeschichte, bezieht sich also auf lebendige Erfahrungen der eigenen Biografie. Eine Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lernerfahrungen, entwickelten Lernhaltungen und Lernverhaltensweisen und deren Verarbeitung in Selbstkonzepte von Lernen sind notwendige Voraussetzung dafür, das eigene Lernen aktiv und selbstorganisiert mitzugestalten. Biografieorientierung meint auch, Raum zu geben für das Entdecken verborgener Ressourcen und Potenziale ungeliebten Lebens (Ahlheit 1996) und deren Weiterentwicklung. In Zeiten von Diskontinuitäten und Identitätsumbrüchen zielt Biografieorientierung darauf ab, das Bewusstsein darüber zu schärfen, das eigene Leben in der Hand zu haben, Subjekt und nicht Objekt der eigenen Biografie zu sein. Biografische Steuerungskompetenz wird zu einer zentralen Zielebene jedweden Lernens in beruflichen Zusammenhängen. Biografieorientierung als Prinzip meint also zum einen, die Lern- und Berufserfahrungen von Individuen zum Ausgangspunkt für Lernen zu machen, berücksichtigt je-

doch auch die sozialen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Ereignisse, die persönliche Biografien beeinflussen.

Kompetenzorientierung

Lernen im Verständnis von Lernberatung setzt bei den biografisch erworbenen Kompetenzen der Lernenden an und nicht bei den Defiziten. Letztere sind zwar auch Gegenstand der Arbeit, bilden jedoch nicht den Ausgangspunkt für Lernen. Kompetenzorientierung meint, Lernenden zu ermöglichen, das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten zu schärfen und damit eine Voraussetzung zu haben, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu wollen und zu können. Für die Professionsperspektive hat Kompetenzorientierung eine besondere Relevanz angesichts der Tatsache, dass i. d. R. der pädagogische „Defizitblickwinkel“ eher der ausgeprägte ist (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001). Nur wer die Kompetenzen der Lernenden sehen und wertschätzen kann, kann die Lernenden als Mitverantwortliche für ihr Lernen ernst nehmen und ihnen Selbstorganisation im Lernen zutrauen. Kompetenzorientierung meint jedoch vorrangig, darauf auszurichten, dass Lernende selbst ein Bewusstsein über ihre in unterschiedlichen Lebensphasen und Lernwelten entwickelten Kompetenzen haben und diese zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben durch Lernen machen. Kompetenzorientierung ist damit das handlungsleitende Prinzip, über das das für Lernprozesse in sozialen Kontexten erforderliche Vertrauen als Systemvertrauen entstehen kann (vgl. Olbrich 2003, S. 27).

Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität durch anschlussfähige Lernangebote

Dieses Prinzip ist eng verbunden mit dem Prinzip der Biografie- und dem der Kompetenzorientierung. Lernen in der Kontinuität der bisherigen Lebens- und Berufserfahrung ist Voraussetzung, um etwas Neues zu lernen. Altes Wissen wird mit neuem verbunden. Lernbereitschaft und Lerninteressen in den Zusammenhang von zukünftiger beruflicher Handlungskompetenz zu stellen und zu Lernzielen zu konkretisieren, gelingt dann, wenn das Individuum sich in seiner Kontinuität erfährt. Gerade angesichts der Entwertungserfahrungen beruflichen Wissens und Könnens und des Veränderungsdrucks in Zeiten zunehmender Diskontinuitäten macht das Bewusstwerden von Kontinuitätslinien in der eigenen Biografie zu einer zentralen Voraussetzung, sich Neuem, sich Veränderung aktiv stellen zu können. Das Prinzip der biografischen Kontinuität impliziert auch, frühere

Lebensphasen nicht zu entwerten, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Einstellungen und Kompetenzen derzeit nicht mehr brauchbar zu sein scheinen. Unter lerntheoretischer Perspektive ist Kontinuität, aktuell auch Anschlussfähigkeit genannt, deshalb wichtig, weil neues Wissen und verändertes Verhalten Individuen dann eher erwerben können, wenn es an vorhandene Wissensbestände angekoppelt werden kann, eine Verbindung von Altem und Neuem herstellbar ist.

Reflexionsorientierung

Lernen zielt nicht nur auf Erweiterung von fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen ab, sondern auch auf eine Veränderung von Einstellungen, Haltungen und Erwartungen. Lernen bedeutet also auch ein Arbeiten an sich selbst, an der eigenen Person. Solche Lernprozesse können und sollen von außen angeregt und angestoßen, können aber nicht völlig gesteuert und geleitet werden. Lernenden soll ermöglicht werden, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und sie sich dadurch bewusst zu machen. Reflexion ist besonders für das Lernen im Bereich von Einstellungen und Haltungen wichtig: Während man den Lernerfolg im Bereich von beruflichem Handlungswissen und handwerklichen Fähigkeiten relativ leicht durch Tests, Prüfungen und die Erledigung praktischer Arbeitsaufgaben feststellen kann, sind Lernfortschritte im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen nur schwer „von außen“ zu überprüfen und sich bewusst zu machen. Sie bedürfen der Reflexion, verstanden als Selbstvergewisserung und Selbstinfragestellung. Reflexion heißt innehalten, um sich (neu) zu orientieren, auch um sich „Sinnfragen“ in Bezug auf neue Informationen und die Aneignung von Wissen zu stellen, also die Frage nach dem „Warum“ und „Wozu“. Mit der Reflexion können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Verbindung gesetzt und auf Wechselwirkungen hin überprüft werden. Reflexionsorientierung basiert auf dem Wissen darum, dass Selbstreflexivität eine zentrale Kompetenz ist, um selbstorganisiert lernen zu können. Reflexion heißt in der Prozessbegleitenden Lernberatung zum einen subjektive Reflexion, zum anderen kollektive Reflexion im sozialen Lernkontext. In der Verzahnung von Selbstreflexion mit gemeinsamer Lernreflexion in der Lerngruppe entsteht die Dynamik von Lernen als interaktivem Prozess.

Orientierung an den Lerninteressen

Energie, Konzentration und Ausdauer, die für Lernen erforderlich sind, werden von Lernenden dann bereitgestellt, wenn ihre Lerninteressen zen-

traler Ausgangspunkt für Lernen sind. Lerninteressen bezeichnen einen Spannungszustand zwischen einer gewünschten, zukünftigen Situation und den Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Situation erforderlich sind einerseits und der gegenwärtigen Situation und den derzeit verfügbaren Kompetenzen andererseits (vgl. Holzkamp 1993). Es gilt, diese Spannung bewusst zu machen und die in dieser Spannung liegende Energie für Lernen zu nutzen. Lerninteressen sind stärkere und längerfristige Lernanreize als von außen herangetragene Motivationen. Lerninteressenorientierung kann nun nicht in allen Kontexten ausschließlicher Ausgangspunkt für Lernen sein, gilt jedoch als Grundhaltung in Lernkontexten, die auf übernommenen Entwicklungsaufgaben basieren. Auch hier eröffnet die Frage: „Was interessiert mich an dieser Entwicklungsaufgabe?“ den Zugang zum Lernen. In Lerngruppen wird es zu dieser Frage verschiedene Antworten geben. Dabei zielt Interessenorientierung nicht darauf, diese verschiedenen Interessen „unter einen Hut“ zu bringen. Ziel ist es, der Verschiedenartigkeit und Vielfalt von Lerninteressen Raum zu geben. Aus ihnen entstehen relevante Entwicklungsaufgaben, durch sie wird SOL in Verantwortungsteilung unterstützt und nicht zuletzt entstehen in der In-Bezug-Setzung der Interessen wertvolle Zugänge zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe.

Den Praxisbeiträgen dieser Handreichung sind diese Prinzipien als Fundament unterlegt und es wird deutlich,

- wie sich diese Prinzipien kontextuell ausformen, welche Gewichtungen in welchen Kontexten entstehen,
- welche Erweiterungen der Prinzipien für den jeweiligen Kontext erforderlich sind, um ihre Orientierung gebende Funktion einzulösen,
- welche sprachlichen Formen der Anschlussfähigkeit in Praxen entstehen und nicht zuletzt,
- in welchen kontextspezifischen Varianzen sie didaktisch-methodisch umgesetzt werden.

1.5 Falldokumente Prozessbegleitender Lernberatung

Die Praxisbeiträge dieser Handreichung sind als Fälle aufbereitet. In diesen Fällen finden sich nochmals als verdichtete „Fälle“ oder „Fallsequenzen“ aufbereitete Darstellungen. Damit wollen wir einen Beitrag unserer Arbeit

als Projektverbund zur Professionalisierung von Lernberatung anschaulich werden lassen. Was war der Zusammenhang und was ist das Verbindende im Verständnis von Fall und Fallarbeit?

„Wie wird man prozessbegleitende/r Lernberater(in)“ lautet eine der Fragen, die in der Entwicklungsgeschichte von Lernberatung immer wieder diskutiert wurde. Deutlich zeichnete sich ab: Lernberatungskompetenzen entwickeln und entfalten sich im Tätigsein und in der Reflexion dieses Tätigseins. Die Autor(inn)en dieser Handreichung haben sich im Rahmen ihrer Verbundaufgabe auf der Suche nach Stützstrukturen zur Professionalisierung von Lernberatung erneut die Frage gestellt, wie ein „Lernen von Lernberatung durch Lernberatung“ so strukturiert werden kann, dass ein Professionalisierungsbeitrag entstehen kann. Dabei haben uns mehrere Beobachtungen geleitet: Lernen durch Tätigsein und die Reflexion dieses Tätigseins braucht ein Verständnis davon, wie Praxishandeln reflektiert werden kann. Wir haben uns mit verschiedenen Konzepten von Fallarbeit, Formen des Lernens am Fall und mit Fallverständnissen auseinandergesetzt, die in der Erwachsenenbildung gute Praxis darstellen und diese zum Teil in unserer Verbundarbeit praktiziert: die kollegialen Fallberatung von Fallner/Gräßlin (1999), die Fallbearbeitung prekärer Situationen von Müller (1998) sowie andere handlungshermeneutische Verfahren der Falldeutung (vgl. Nittel 1997, Kade 1990).

Unsere Erfahrungen bestätigen die in der einschlägigen Literatur ausgewiesene Bedeutung des Lernens am Fall: Reflexion in hermeneutischer Ausdeutung verbindet Erfahrung mit biografisch entstandenen Alltagstheorien; damit können Reflexions- und Deutungskompetenz als pädagogische Kernkompetenzen weiterentwickelt werden. Es zeigte sich auch, wie aus der Vielperspektivität einer Gruppe, die es versteht, die unterschiedlichen Perspektiven zueinander in Bezug zu setzen, neue Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Konzeption von Lernberatung generiert werden können (vgl. dazu auch Kapitel 6).

Bemerkenswert war im Rückblick auf unseren Prozess, wie wir, eine zweite Reflexionsfolie suchend, uns auf die Suche nach einer Sicherung des Professionswissens um Lernberatung gemacht haben. Wir haben uns dabei der im Vorgängerverbund entstandenen „Expertise von Lernberatung“ bedient, sind jedoch auch der Frage nachgegangen, wie Lernberatung sich aus der Erwachsenenbildungswissenschaft theoretisch untermauern ließe. Diese beiden Reflexionsfolien, die Ausdeutung selbsteingebrachter Fälle einerseits und die der vergewissernden Suche nach theoretisch

untermauertem Professionswissen, haben wir in unserer Praxis nicht zusammenbinden können. Es waren getrennte Prozesse, deren Vernetzung nicht möglich war wegen der verschiedenartigen Bearbeitungsziele. Auf der erstgenannten Reflexionsfolie war das Ziel, am selbst eingebrachten Fall eines Gruppenmitgliedes zu lernen, unmittelbar verbunden damit, dem hinter dem Fall stehenden Handlungs- und Entscheidungsdruck auch Rechnung zu tragen. Im vorgegebenen Reflexionskontext zu bleiben, war kollegiales Gebot; den selbst eingebrachten Fall für andere Ausdeutungen zu nutzen, wäre eine nicht gebotene Funktionalisierung gewesen. Die zweitgenannte Reflexionsfolie folgte den Zielen, wissenschaftliche Theorie zur Weiterentwicklung individueller professioneller Kompetenz zu nutzen und zugleich Lernberatung zu profilieren.

Durch diese Erfahrung, zu der parallel eine kritische Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur zu Fallarbeit, Fallmethode stattfand, haben wir uns entschieden, in einer Erweiterung und als Ergänzung von Fallverständnissen und Formen, die auf authentischen, selbst eingebrachten Fällen basieren, mit unseren Entwicklungen auf Fälle abzielen, die authentisch, jedoch nicht selbsteingebracht sind und in denen kein Handlungs- oder Entscheidungsdruck besteht, sondern wo am Beispiel von Handlungen und Entscheidungen im „Fremdfall“ gelernt wird (vgl. Nittel 1997). Der authentische, aber fremde Fall erlaubt eine von der eigenen Praxis abstrahierende Auseinandersetzung mit Alltagstheorien und Professionswissen. Während im authentischen, selbst eingebrachten Fall die Frage offen bleibt, wie der individuelle Lernprozess des Falleinbringenden in der Balance von Kontextualisierung (Reflexion eines eigenen Falles) und Dekontextualisierung (Reflexion der eigenen Alltagstheorien auf der Folie von Erwachsenenbildungswissen) sich gestaltet, scheint das Lernen am Fall als Lernen an der authentischen „dritten Sache“ diese Balance eher zu ermöglichen und einen Vorteil für die angezielte Dekontextualisierung zu bringen. Dies wird von uns deshalb als ergänzender Lernansatz zu den bislang Praktizierten betrachtet.

1.6 Qualitätsmerkmale von Lernberatung

Einen Beitrag zur Professionalisierung von Prozessbegleitender Lernberatung haben wir darin gesehen, Qualitätsmerkmale von Lernberatung aus der reflektierten Praxis heraus zu identifizieren und zu beschreiben. Wer mit Modellen und Verfahren des Qualitätsmanagements vertraut ist, wird

nachvollziehen können, welche Spannungsfelder sich in den Diskussionen auftaten, wenn es darum ging, Lernberatung als offene, prozessorientierte Konzeption in möglichst eindeutige Verbindlichkeiten zu überführen und dies auch noch in kontextübergreifender Fassung. Diese Handreichung legt keine diesbezüglich abgeschlossenen Ergebnisse vor. An dieser Stelle soll vielmehr hervorgehoben werden – was in unseren Diskussionen immer wieder Raum nahm –, dass Lernberatungsqualität auch eine Dimension umfasst, die bisher noch nicht hinreichend bearbeitet worden ist.

Wenn beschrieben ist, dass Teilnehmerorientierung ein zentrales Leitprinzip darstellt, geraten dabei auch die Lebensumstände der Lernenden in den Blick, die auf den Lernprozess in vielfältiger Weise einwirken. Viele Lernende sind in den letzten Jahren mit einer Erfahrung konfrontiert worden, auf die Weiterbildung und Beratung bisher wenig oder gar nicht reagiert hat: Die Sicherheit der erwerbsbiografischen Kontinuität ist brüchig geworden; die Erfahrung von Berufswechsel, erzwungener Mobilität oder Arbeitslosigkeit ist zur Erfahrung von Millionen geworden. Die damit einhergehenden Verunsicherungen und Bedrohungen erfordern neue Formen biografischer Gestaltungskompetenz und eine Rückbesinnung auf Werte wie Solidarität, um in einer hochindividualisierten Gesellschaft die Verantwortung für das Gelingen oder das Scheitern der eigenen Biografie nicht ausschließlich dem Individuum anzulasten. Weiterbildungsforschung und -praxis ist gefordert, Beratungsmodelle zu entwickeln, die den Lernenden kompetent machen, seine Biografie als gestaltbar zu erleben und ihn zu gesellschaftlichem Handeln zu befähigen. Die Dreifach-Aufgabe, die Dieter Mertens bereits 1974 der beruflichen Weiterbildung zugeschrieben hatte – nämlich Hilfestellung zu leisten zur Bewältigung der individuellen Existenz, zur Teilhabe an Erwerbsarbeit und zu gesellschaftlichem Verhalten –, ist bis heute nicht zureichend bearbeitet. Es bleibt zu hoffen, dass es auch zukünftig Projektvorhaben geben wird, die nach Lösungen suchen.

1.7 Projekte: Vorhaben auf Zeit oder Impulse zur dauerhaften Veränderung?

In den bildungspolitischen Debatten wird mit einer gewissen Regelmäßigkeit die Frage nach dem Sinn und Nutzen öffentlich geförderter Projekte und Programme aufgeworfen – insbesondere in Zeiten knapper werdender öffentlicher Mittel.

Ein durchgängiger Kritikpunkt ist dabei der Einwand, Projekte entfalten nur so lange Wirkung, wie die öffentliche Förderung anhält. Betrachtet man die Langzeitwirkungen der großen Programme und Projektvorhaben der letzten Jahrzehnte, scheint diese Kritik nicht ganz unberechtigt. So hatten bspw. die Projekte und Modellversuche, die im Rahmen der sog. Qualifizierungsoffensive in den 80er Jahren durchgeführt wurden, in beeindruckender Weise gezeigt, mit welchen konzeptionellen und didaktisch-methodischen Zugängen auch Problemgruppen des Arbeitsmarktes erfolgreich in Erwerbsarbeit reintegriert werden können. Dass diese Projekte im Anschluss an die Förderung keine Langfristwirkung erzeugten, lag allerdings an einem Richtungswechsel in der aktiven Arbeitsmarktpolitik und war den Projekten nicht anzulasten. Bei jeder Kritik an der mangelnden Transferhaltigkeit von Projekten ist also genau darauf zu achten, welche Kausalitäten dabei konstruiert werden und bei wem die Verantwortung für das Nicht-Gelingen liegt.

Ernster zu nehmen ist der Einwand, dass Projekte sich in ihrer Anlage zu wenig um die frühzeitige Sicherung des Transfers bemühen. Die Praxisberichte aus den OKRA-Projekten in dieser Handreichung verdeutlichen, dass diesen Projekten eine Impulsfunktion immanent ist, die mit dem Auslaufen der Förderung nicht einfach zum Stillstand kommen kann. Die OKRA-Projekte waren schon dadurch auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit programmiert, weil es um die Erschließung neuer, dauerhaft zu installierender Geschäftsfelder ging. Es gibt also so etwas wie einen doppelten Nutzen, der darin besteht, einerseits Wege zu einer neuen Lernkultur aufzuzeigen, die auch für andere Bildungseinrichtungen und Lerndienstleister begehbar sind und sich andererseits aus ganz eigennützigen Gründen neue Geschäftsfelder zu erschließen. OKRA hat somit einen Gemeinwohl-Aspekt, weil die Ergebnisse für die Weiterbildungslandschaft im Ganzen nutzbar sind. Dies allein wäre als Begründung auf Dauer nicht tragfähig (auch der Altruismus der beteiligten Einrichtungen und Akteure ist begrenzt), wenn er nicht mit dem einrichtungsbezogenen Vorteil verbunden wäre, durch die Projekte Alleinstellungsmerkmale kreiert zu haben, die Konkurrenzvorteile bieten. In diesem Kontext scheint ausnahmsweise die These von Adam Smith ihre Richtigkeit zu beweisen, nach dem das, was dem Einzelnen nützt, auch dem Ganzen nützt.

Schon die Bezeichnung „Prozessbegleitende Lernberatung“ macht deutlich, dass mit den Projekten Prozesse angestoßen und verfolgt wurden, die nicht einfach par ordre de mufti zu stoppen sind, nur weil die Förderung zu einem bestimmten Zeitpunkt ausläuft. Zwar wird dadurch die

Möglichkeit eingeschränkt, Umwege zu machen und Versuche zu starten, die zusätzliche Ressourcen erfordern, aber die Anstöße zur Veränderung der Weiterbildungslandschaft, die von den Projekten ausgehen, scheinen irreversibel, weil die Nutzenerfahrung, die mit dem Begehen der neuen Wege gemacht wurden, so offensichtlich waren, dass Rückfälle in alte Bahnen nicht zu erwarten sind.

Die OKRA-Projekte stellen einen Arbeitsprozess dar, bei dem zu hoffen ist, dass er nicht nur innerhalb der beteiligten Einrichtungen, sondern in der Breite weiter bearbeitet wird. Die hier vorgelegte Handreichung macht hoffentlich neugierig und gibt Mut, sich auf den Weg zu einer neuen Lernkultur zu begeben. Die Autor(inn)en hoffen auf Nachahmer und Weiterentwickler.

2 „Lernberatung durch Lernberatung lernen“ – Weiterbildung zur Professionalisierung von Lernberatung für Lehrende an Schulen im Gesundheitswesen

Ilona Holtschmidt, Dieter Zisenis und Esther Roßmann

Vor dem Hintergrund aktueller Reformen in der Aus- und Weiterbildung für Gesundheitsberufe (Alten-, Gesundheits- sowie Kranken- und Kinderkrankenpflege) besteht in den Schulen des Gesundheitswesens ein erhöhter Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, die innovative pädagogische Konzepte in ihren Aus- oder Weiterbildungsstätten implementieren.

Die Kaiserswerther Seminare haben im Vorgängerprojekt (Kapitel 1) das Konzept „Prozessbegleitende Lernberatung im Trialog“ entwickelt und erprobt und als Bezugspunkte benannt:

- den individuellen Lernprozess der einzelnen Teilnehmenden über die gesamte Dauer einer Weiterbildung,
- den Lernprozess der Lerngruppe,
- die Erfahrungen der Lernenden mit Ankopplungen und Transferbemühungen im jeweiligen Arbeitszusammenhang und deren Einbindung in Veränderungsprozesse der jeweiligen Organisationen.

Prozessbegleitende Lernberatung im Trialog betont daher die geteilte Verantwortung der beteiligten Akteure im Bildungsprozess:

- die einzelnen Teilnehmenden,
- die Lerngruppe,
- die Weiterbildungseinrichtung,
- die entsendenden Organisationen bzw. Unternehmen, bei denen die Teilnehmenden beschäftigt sind.

Daran anknüpfend wurde als neues Handlungsfeld die Professionalisierung für Lernberater(innen) an Schulen des Gesundheitswesens erschlossen.

Prozessbegleitende Lernberatung im Trialog soll dabei als andragogische Konzeption in diesen Schulen auf der Ebene der Personalentwicklung (Kompetenzentwicklung und Qualifizierung von Lehrenden) und auf der Ebene der Organisations- bzw. Schulentwicklung transferiert werden.

Gemeinsam mit zwölf Kooperationsschulen (Aus- und Weiterbildungsstätten für Pflegeberufe) aus vier Bundesländern wurde ein Weiterbildungskonzept für Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens erarbeitet und in einem Pilotlehrgang erprobt und evaluiert. Das Konzept der Weiterbildung folgt den Leitprinzipien der Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ (vgl. Klein 2005 b). Im Vordergrund steht die Implementierung wesentlicher Kernelemente, wie z. B. das Lerntagebuch, das Lernberatungsgespräch, die Lernkonferenz, biografisches Arbeiten, das Kompetenzportfolio.

Mit der Konzeptentwicklung, an der die Schulleitungen von Beginn an in einem kontinuierlichen Lern- und Arbeitsprozess beteiligt waren, und mit der Umsetzung im ersten Pilotlehrgang wurde insbesondere das Ziel verfolgt, die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung in der Lernberatungspraxis nachhaltig zu implementieren:

- Die Schulleitungen nehmen Einfluss auf das Konzept der Weiterbildung und sind in den Prozess der Durchführung einbezogen.
- Die Schulleitungen führen vor Beginn der Weiterbildung mit den teilnehmenden Lehrer(inne)n Zielvereinbarungsgespräche, in denen die persönlichen Interessen und die institutionellen Erwartungen in Beziehung gesetzt werden.
- Die Weiterbildungsteilnehmer(innen) sind gleichzeitig Lernende mit ihren ganz persönlichen Aneignungsstrategien und Multiplikator(inn)en, die die Kolleg(inn)en in ihren jeweiligen Schulen mit der Konzeption der Prozessbegleitenden Lernberatung „infizieren“.
- Neben den Präsenzphasen der Lerngruppe wird SOL im Rahmen individueller Lernprozesse, in auf Transfer angelegten Praxisprojekten und in regionalen Lerngruppen gefordert und gefördert.
- In Praxisberatungsgesprächen in den jeweiligen Ausbildungsstätten wird der Lernprozess der Weiterbildungsteilnehmer(innen) in der Auseinandersetzung mit Leitungen und Teams durch die Kursleitung unterstützt.
- Die Weiterbildungsteilnehmer(innen) reflektieren und bilanzieren ihren eigenen Lernprozess, indem sie ein Kompetenzportfolio erstellen, das im Rahmen des Kursabschlusses der Lerngruppe und den Schulleitungen präsentiert wird.

Die Erfahrungen des ersten Pilotdurchgangs zeigen, dass die Koppelung von individuellen mit organisationalen Lernprozessen eine hoch anspruchsvolle Balance erfordert. Die Professionalisierung von Lernberater(inne)n in Schulen des Gesundheitswesens steht im Spannungsfeld von Leitung und Partizipation, von SOL und ziel- und strategiegeleiteten institutionellen Anforderungen. Die Beteiligten im Projekt haben die Lust an der Rollenveränderung und die Mühen der Ebene entdeckt und treiben die Entwicklung eines „state of the art“ für kontextualisierte Konzepte der Lernprozessbegleitung und -beratung voran.

Im Folgenden sollen die Entwicklungsphase der Pilot-Weiterbildung anhand der Betrachtung wesentlicher Entwicklungsziele näher beleuchtet, Spezifikationen dieser Pilot-Weiterbildung an ausgewählten Stellen des „Hauses der Lernberatung“ beschrieben sowie Beispiele aus der Arbeit der Weiterbildungsgruppe als Falldokumentation dargestellt werden.

2.1 Was waren unsere Ziele und welche Fragen haben uns geleitet?

Die Zeiten für innovative Konzepte im Feld der Aus- und Weiterbildung im Gesundheitswesen sind derzeit günstig. Mit der Pilot-Weiterbildung sollte ein fundiertes, transferfähiges Konzept zur Weiterbildung von Lernberater(inne)n nachhaltig etabliert werden. Im Kontext der Professionalisierung von Lernberatung bewegten wir uns damit maßgeblich auf der Ebene, eine Stützstruktur für zukünftige Lernberater(innen) im breiten Feld der Gesundheitsausbildung zu entwickeln. Dies verbanden wir mit dem Anspruch, Erkenntnisse für das Handlungsfeld Pflegepädagogik im Besonderen und für die Weiterbildungsforschung und Erwachsenenpädagogik im Allgemeinen zu generieren, indem wir durch wissenschaftliche Expertise gestützte Merkmalskategorien für in Aus-, Fort- und Weiterbildung für Gesundheitsberufe kontextualisierte Konzepte von Prozessbegleitender Lernberatung entwickeln. Konkret wollten wir

- einen Beitrag zur Weiterentwicklung der handlungsleitenden Prinzipien und Kernelemente der Prozessbegleitenden Lernberatung leisten,
- Entwicklungsprozesse auf den Ebenen Individuum, Team, Organisation im Handlungskontext der Schulen im Gesundheitswesen begleiten,

- reflexive, auf Lernprozesse ausgerichtete Evaluationsinstrumente und -verfahren z. B. auf Teilnehmendenebene entwickeln,
- Netzwerkbildung bei Lehrenden im Gesundheitswesen über die Projektdauer hinaus zur Ermöglichung arbeitsbegleitenden Lernens befördern,
- einen „state of the art“ von Prozessbegleitender Lernberatung im Triolog als Label der Kaiserswerther Seminare vorantreiben,
- Verzahnungspotenziale von Prozessbegleitender Lernberatung mit didaktischen Konzepten zu Lernen und Kompetenzentwicklung im Berufsfeld Pflege überprüfen und gestalten.

Begleitet haben uns in der Entwicklungs- bzw. Konzeptarbeit eine Reihe hier schlaglichtartig zusammengefasster Fragen:

- *Zum Aspekt der Professionalisierung:* Was meint professionelles Handeln bezogen auf Prozessbegleitende Lernberatung? Welche Professionspezifika gibt es im Berufsfeld Pflegepädagogik?
- *Zum Spannungsfeld von Prozessbegleitender Lernberatung und Qualitätsentwicklung:* Wie viel Verbindlichkeit ist bei Prozessbegleitender Lernberatung nötig, wie viel ist möglich? Gibt es für gute Beratung eine absolute Größe? Geht es nicht immer um die in der Situation angemessene Beratung?
- *Zur Umsetzung der Leitprinzipien:* Wo liegen Grenzen von Partizipation in institutionalisierten Lernprozessen? Nach welchen Kriterien wird Verantwortung geteilt?
- Nicht zuletzt rankten auch einige Fragen um den *Transfer und die kontextuellen Ausformungen* Prozessbegleitender Lernberatung auf die Zielgruppe Jugendlicher/Junger Erwachsener und auf das System Schule bzw. Berufsausbildung.

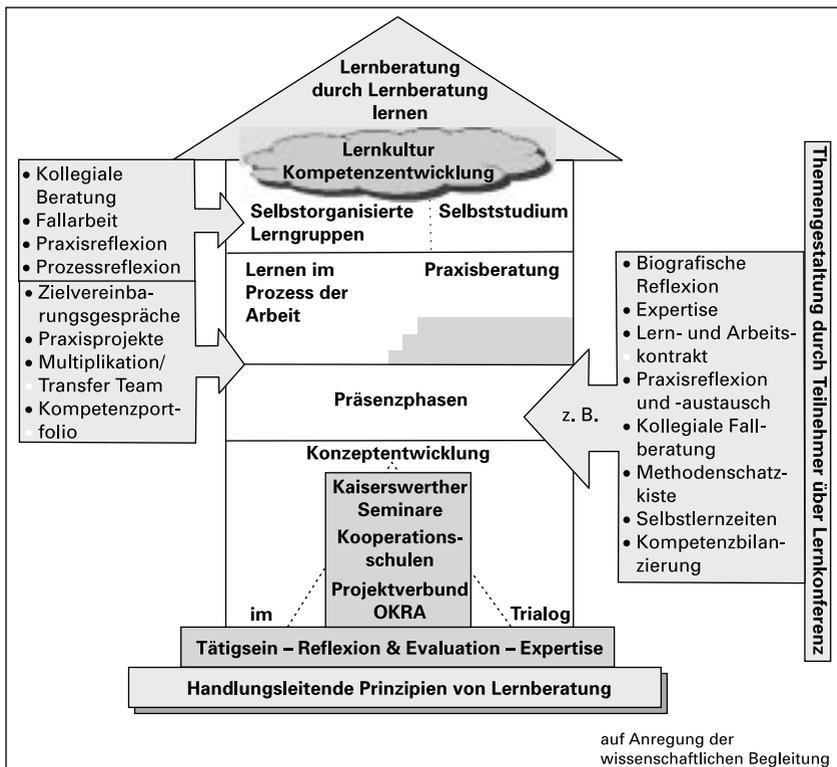
Nicht auf alle Fragen konnten wir im Prozess Antworten finden, einige will jedoch die nachfolgende Darstellung der Konzeption der Pilot-Weiterbildung geben.

2.2 Ausgewählte Eckpfeiler der Pilot-Weiterbildung „Haus der Lernberatung“

Die Pilot-Weiterbildungsgruppe umfasste 19 Teilnehmende aus den zwölf Kooperationsschulen. Zur Teilnehmerstruktur sei bemerkt, dass diese

überwiegend weiblich geprägt war, nur zwei Männer nahmen teil. Die Heterogenität einerseits und das Erfahrungspotenzial andererseits versprach durch die Altersmischung, die Dauer der pädagogisch-tätigen Berufserfahrung, die Art der Pflegeexamen und der weiteren pädagogischen Weiterbildungen oder Studiengänge, das Vorwissen und die Vorerfahrungen in Bezug auf Prozessbegleitende Lernberatung und nicht zuletzt auch durch die Position und Funktion in der Schule eine Perspektivenvielfalt, der das entstehende „Haus der Lernberatung“ Rechnung tragen wollte und sollte. Insbesondere das unterschiedliche Vorwissen und die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden zu Prozessbegleitender Lernberatung und ihre Position in der Organisation Schule schienen uns Variablen zu sein, die in der Weiterbildung resp. für das gemeinsame Lernen gezielt genutzt werden wollten.

Abbildung 2
 „Haus der Lernberatung“



Das „Haus der Lernberatung“, wie es im Konzipierungsprozess entstanden ist und im Erprobungsprozess ausgeformt wurde, zeigt neben dem zentralen Lernort des Tätigseins und der Reflexion des Tätigseins (vgl. Klein 2005 a) drei weitere Lernorte, die in diesem Beitrag genauer betrachtet werden sollen.

- Präsenzphasen mit fünf dreitägigen Kursabschnitten (135 Unterrichtsstunden)
- Lernen im Prozess der Arbeit (ca. 60 Unterrichtsstunden) mit Praxisprojekten, Transferaktivitäten in die jeweiligen Schulteams, Hospitationen und Praxisberatung durch die Kursleitung
- selbstorganisiertes Lernen (32 Unterrichtsstunden) in selbstorganisierten Lerngruppen und im Selbststudium

Präsenzphasen

Die handlungsleitenden Prinzipien der Prozessbegleitenden Lernberatung wie z. B. Prozessoffenheit, Partizipation und Biografieorientierung stehen im Vordergrund des Konzeptes. Inhaltlich weitgehend (vor-)konzipiert waren daher nur der erste und der letzte Kursabschnitt, während bei den dazwischenliegenden Abschnitten Strukturen für eine gemeinsame Konzipierung zu entwickeln und zu erproben waren.

Exemplarische inhaltliche Schwerpunkte der ersten Präsenzphase (Mai 2005) waren:

- sich orientieren und sich kennenlernen,
- (lern-)biografische Übungen, Erkennen und Reflektieren der eigenen Kompetenzen und Potenziale,
- Standortbestimmung über Arbeitslandschaften und Verständigung über eigene Ziele und Ziele der Organisation,
- Reflexion der Berufsrolle (= „Lernberaterrolle“),
- handlungsleitende Prinzipien und Kernelemente der Konzeption von Prozessbegleitender Lernberatung kennenlernen, erste Umsetzungen erproben und sich mit Lernberatung im Kontext anderer fachdidaktischer Konzepte in der Pflegeaus- und Weiterbildung auseinandersetzen,
- die theoretische Verortung der Konzeption Prozessbegleitende Lernberatung innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften kennenlernen,
- Bildung der regionalen Lerngruppen und Zielklärung.

Die Arbeitsstruktur der darauf folgenden drei mittleren Kursabschnitte wurde jeweils am Ende eines Kursabschnittes mit der Teilnehmendengruppe im Rahmen einer Lernkonferenz entwickelt und zu Beginn des jeweiligen Kursabschnittes noch einmal konkretisiert und fest vereinbart. Die Zeiten für diese Abstimmungsprozesse in der Teilnehmendengruppe waren klar begrenzt.

Im letzten Seminarblock nahmen wir alle Präsenzphasen sowie weitere wichtige Etappen der Weiterbildung in einer Reflexionsübung „Rückschau durch die einzelnen Etappen der Weiterbildung“ in den Blick. Dazu wurden die einzelnen Schritte der Lernberaterweiterbildung mit den bearbeiteten Inhalten als Spuren in zeitlicher Reihenfolge auf Zetteln im Raum ausgelegt. Durch das räumliche Voranschreiten entlang der einzelnen Etappen konnten die Teilnehmenden ihre jeweiligen Eindrücke reflektieren und den anderen Anwesenden bei Bedarf mitteilen. Diese Reflexionsübung haben wir für eine Falldokumentation genutzt.

Die hier dokumentierten O-Töne der Teilnehmenden sind vorrangig Auszüge aus den ersten drei Blockwochen. Wir haben sie um die Perspektive der Kursleitung ergänzt und auf einer Metaebene den Gruppenprozess mit aufgenommen. Diese Aufbereitung ist Bestandteil unserer Falldokumentation zu Prozessbegleitender Lernberatung (vgl. Kapitel 1). Wir haben sie für diesen Beitrag ausgewählt, weil diese drei Blöcke von den Teilnehmenden ganz unterschiedlich bewertet wurden und die Bearbeitung der Frage nach den „Ursachen“ zu relevanten Größen im Lernberatungshandeln führt: zum Gruppenentwicklungsprozess im Zuge von SOL im sozialen Kontext und zu Spannungsfeldern im Ausloten von Rollen unter den handlungsleitenden Prinzipien von Verantwortungsteilung und Partizipation. (An späterer Stelle gehen wir auf das Spannungsfeld Leitung und Partizipation ein.)

Erste Präsenzphase (Mai 2005)

Ein sehr guter gemeinsamer Start, eine engagierte und offene Gruppe. Es gelingt, die Gruppe zusammenzuführen; die (lern-)biografischen Reflexionsangebote werden gut angenommen. Die erste Orientierung (neben einem im Vorfeld versandten Reader) auf das Konzept der Lernberatung, die handlungsleitenden Prinzipien und die Kernelemente erfordert mehr Zeit als geplant. Die Lernkonferenz am Ende der Präsenzphase kann aus Zeitgründen nicht vollständig abgeschlossen werden; dennoch werden erste Entscheidungen für den weiteren Lehr-Lern-Prozess in der Weiter-

bildungsgruppe partizipativ erfolgreich erarbeitet. Die Bildung der selbstorganisierten, regionalen Lerngruppen gelingt, in den Gruppen werden erste Verabredungen getroffen, die ersten Arbeitsphasen verlaufen konstruktiv.

Die Themen im Gruppenprozess sind Klärung von Rollen und Interessen, Transparenz über unterschiedliche Vorerfahrungen und Arbeitszusammenhänge (einige Teilnehmende kommen aus der gleichen Ausbildungsstätte, einige waren als Mitglieder der Konzeptgruppe an der Erarbeitung des Weiterbildungskonzepts beteiligt, einige haben schon Vorerfahrungen mit dem Lernberatungskonzept): „*die Gruppe lernt laufen*“.

Rückmeldungen aus Teilnehmer(innen)perspektive

- „Ich kam euphorisch aus dem ersten Block raus, weil ich die Methodenvielfalt so genossen habe.“; „als Eröffnungsveranstaltung ideal“
- nach der ersten Blockwoche vollkommen chaotisch; „keinen klaren Gedanken“; „weiß nicht wo's hinget“; nach der ersten Woche „ein Waterloo“
- „anstrengend aber auch sehr schön“; „sehr angenehm von der Gruppe überrascht“; „Bei der Biografiegruppe sind mir böse Sachen aus meiner Schulzeit eingefallen.“
- „Die Gruppe hab' ich als Klasse erlebt.“; „Beeindruckt als Methode hat mich die Arbeitslandschaft.“; „schade, dass Kernelemente zu kurz kamen“; „Besonders schade war der Abbruch der Lernkonferenz.“
- „Die erste quälende Erfahrung in der Lernkonferenz zieht sich wie ein roter Faden durch die Weiterbildung.“

Am Ende der ersten Blockwoche erfolgte eine offene Bilanzierung über die „Schätze“ (werden bis zum letzten Block in einer eigens hierfür angelegten „Schatzkiste“ mit weiteren Schätzen dieser Weiterbildung gesammelt).

Lernkonferenz/Kurskonferenz: Die Lernkonferenz als Ort, an dem die eigenen Interessen mit denen der anderen Kursteilnehmenden „ausbalanciert“ werden sollen, die Lernenden ihr Lernen reflektieren und – ganz im Sinne einer Konferenz – die gemeinsame Beratung aller an einem Prozess Beteiligten wurde als zentrales Kernelement am Ende einer jeden Präsenzphase eingesetzt.

Für die erste Lernkonferenz am Ende der ersten Präsenzphase war zunächst ein Zeitvolumen von 90 Minuten geplant, das in der Regel zur Reflexion der Lernprozesse ausreichte. In Anlehnung an die Eckpfeiler der Lernkonferenz von Kemper/Klein (1998) lief die Lernkonferenz wie folgt ab: persönliche Reflexion, Schlaglicht, Gruppenreflexion, Interaktion, Feedback. Da im Kontext der Pilot-Weiterbildung diese Konferenz auch genutzt wurde, um die nächste Präsenzphase zu planen sowie inhaltliche Schwerpunkte und Verantwortlichkeiten festzulegen, wurde für zukünftige Lernkonferenzen ein Zeitkontingent von zweimal 90 Minuten verabredet und in der Praxis eher der Begriff der Kurskonferenz genutzt. Die Leitung und Dokumentation der Konferenz übernahm jeweils ein/e Kursteilnehmer/in.

Die praktizierte Vielfalt unterschiedlicher methodischer Angebote zur Reflexion unterstrich einerseits die breite Methodenkompetenz der Teilnehmenden, erweiterte sie andererseits.

Für die zweite Präsenzphase wurden während der ersten Lern- bzw. Kurskonferenz folgende Themenschwerpunkte weitgehend gemeinsam mit den Lernenden verabredet bzw. ausgehandelt:

- Praxisreflexion, Rollenreflexion mit ausgewählten Übungen und Reflexion der beruflichen Sozialisation
- Erstellen eines Lern- und Arbeitskontrakts
- Vertiefung Lernberatungskonzeption und Konzept der Prozessbegleitenden Lernberatung im Trialog
- Kompetenzbilanzen, selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung
- Diskontinuitäten im (Erwerbs-)Leben – Umgang mit Unsicherheiten und Unplanbarkeiten als Lernfeld für unsere Lernenden
- Lernkonferenz

Zweite Präsenzphase (Juli 2005)

Dies ist die schwierigste Phase in der Weiterbildung im Hinblick auf die Rollenfindung aller am Lernprozess Beteiligten im Spannungsfeld von Leitung und Partizipation. Dem methodischen Angebot zur Reflexion der eigenen Rolle als Lehrende resp. Lernberater(in) wird zum Teil mit Widerstand begegnet. Das Erstellen des Lern- und Arbeitskontraktes nimmt sehr viel mehr Zeit in Anspruch, als ursprünglich geplant und somit können einige für diese Präsenzphase geplanten inhaltlichen Schwerpunkte nicht bzw. nur kurz bearbeitet werden. Das Partizipationsangebot führt zu extensiven Aushandlungsprozessen bis in kleine Details von Formulie-

rungen. Die Lernkonferenz wird zum Forum für Verunsicherung, Irritation und Unzufriedenheit der Teilnehmenden, wobei die Verantwortung für die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses fast ausschließlich der Kursleitung zugeschrieben wird (v. a. im Hinblick auf nicht „geschaffte“ Inhalte). Dennoch gelingt es, Verabredungen für den nächsten Kursabschnitt zu treffen und Konsens zu Kommunikationsregeln und zum Lern- und Arbeitskontrakt herzustellen.

Die Themen im Gruppenprozess sind Auseinandersetzung um Macht und Führung in der Gruppe, Ausdifferenzierung von Rollen, Zielen, Grenzen und Möglichkeiten. Die handlungsleitenden Prinzipien des Lernberatungskonzeptes stehen nicht als zu vermittelnde Inhalte, sondern als gelebte Praxis im Fokus und Spannungsfeld des Geschehens. Die Kursleiterin ist Lehrende unter Lehrenden und Lernberaterin unter Weiterbildungsteilnehmer(inne)n, die die postulierte Verantwortungsteilung gleichzeitig einklagen und scheuen.

Rückmeldungen aus Teilnehmer(innen)perspektive

- „Das war für mich der wichtigste Block in der ganzen Weiterbildung.“; „unheimlich viel im Verständnis von Partizipation und Verantwortungsübernahme passiert“; „das war die Wende“
- „der enttäuschendste und lehrreichste Block“; „Ich hab“ mich schwer damit getan, dass wir nicht gemeinsam geplant haben, wie der Block aussehen soll.“; „mit mir gerungen“
- „Ich bin hart an die Grenzen meiner Toleranzgrenze gekommen.“; „das ging auch kürzer“; „hat mich unheimlich viel Nerven gekostet“; „Es war ein Übungsprozess, soviel Freiraum zu haben.“
- „Meine Stimmung nach dem 2. Block war: „Ich komme nicht mehr wieder““; „Habe Zweifel an pädagogischen Rollenbildern bekommen“; „Ich konnte nicht ertragen, dass so wenig Kompromissbereitschaft da war.“; „Der Block hat extrem nachgewirkt.“; „Hier hatte ich einen ersten Verdacht, dass Partizipation auch Grenzen hat.“
- Gedanke: „Wenn so ein Lernkontrakt mit den Schülern aussehen soll, will ich das nicht“; „Nach dieser Woche war ich mehr für Leitung als für Partizipation.“
- „Danach hab' ich gesagt: Ich komm nicht wieder“; „Die Konfusion aus dem ersten Block ist im zweiten nicht besser geworden.“; „Ich wollte nie wieder eine Reflexionsübung machen.“; „es war zuviel“

Die Verabschiedung des Lern- und Arbeitskontrakts im zweiten Block mit dem zentralen Ziel der Aushandlung eines Arbeitsbündnisses für den gemeinsamen Lernkontrakt hat deutlich mehr Zeit und Energie gekostet, als ursprünglich von allen Beteiligten im Rahmen der vorbereitenden Lernkonferenz geplant, aber am Ende waren alle mit den Inhalten und Formulierungen einverstanden. Schwerpunkte des Kontraktes bezogen sich auf Aussagen

- zur Haltung (formuliert über die Präambel z. B. „In einem Klima der Wertschätzung und Akzeptanz sollen die Prinzipien des Konzeptes der Lernberatung gelebt und umgesetzt werden ...“),
- zu Strukturelementen wie z. B. Rituale zum Ankommen, Dauer von Selbstlernzeiten, Lernquellenpool, Ablauf der Lernkonferenz, Zeitmanagement, Arbeitsabsprachen und einer inneren sich wiederholenden Struktur jeder Präsenzphase,
- zu den Inhalten wie z. B. Balance von kognitiven und reflexiven Inhalten, Einsatz von Evaluationsinstrumenten, Methodenbegründung, Methodenschatzkiste.

Gleichzeitig wurde dieser zweite Block von allen Beteiligten als der schwierigste und anstrengende überhaupt bewertet, v. a. vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von Leitung und Partizipation. Inwieweit dies mit der Verständigung über einen gemeinsamen Lernkontrakt zusammenhängt, kann nicht abschließend beurteilt werden.

Die Inhalte der dritten Präsenzphase wurden vollständig im Rahmen der Lernkonferenz im Juli-Block mit und von den Teilnehmenden ausgehandelt:

- Praxisreflexion
- Chancen und Grenzen von Biografieorientierung in der Erwachsenenbildung
- Modell der kollegialen Beratung
- Methodenschatzkiste
- theoretische Verortung der Konzeption von Prozessbegleitender Lernberatung
- Fragen zum Transfer von Prozessbegleitender Lernberatung auf abschlussbezogene Gruppen und zur Implementierung von Lernberatung in die Organisationen
- Vorbereitung der Praxisberatungsbesuche und abschließende Lernkonferenz

Dritte Präsenzphase (Oktober 2005)

Die Vereinbarungen in der Lernkonferenz des vorangegangenen Kursabschnittes erweisen sich als tragfähig. Die gemeinsame Planung im Hinblick auf Struktur und Inhalte wird weitgehend eingehalten, lediglich einzelne Detailabspachen müssen zu Beginn noch einmal nachgesteuert werden. Es entwickelt sich eine konstruktive Arbeitsatmosphäre, die inhaltliche Auseinandersetzung um das Lernberatungskonzept wird auf hohem Niveau geführt, der Gruppenprozess entspannt sich.

Die Themen im Gruppenprozess sind Ordnung, Strukturierung, Konsolidierung und die Entwicklung von akzeptierten Normen, Gruppenstandards und Arbeitsformen.

Rückmeldungen aus Teilnehmer(innen)perspektive

- „sehr fruchtbar erlebt“; „Das Ankommen mit Stehtischen war schön“; „wertvoll“; „Vorher war alles in großem Nebel ... in der dritten Woche hat sich der Nebel gelichtet.“
- „Ich fand den Block total klasse.“; „Das war der beste Block“; „alles einmal kurz theoretisch durchsprechen und praktisch durchspielen“; „Ich hatte das Gefühl es hat ‚ding‘ gemacht.“
- „Ich fand die kollegiale Beratung klasse.“
- „Ich habe den dritten Block atmosphärisch und inhaltlich als gut erlebt.“; „Methodenschatzkiste eine wunderbare Idee“; Frage: „Reicht es, Methoden nur zu hören oder muss man sie ausprobieren?“
- „Die Lernkonferenz ist zur Planungskonferenz ausgeartet.“

Zur hier nicht weiter ausgeführten 4. *Präsenzphase* soll betont werden, dass im Vordergrund Fragen zur Rollenklärung als Lernberater/in und die Vorstellung von Evaluationsinstrumenten standen, die Methodenschatzkiste angereichert und die Nutzung der Selbstlernphasen reflektiert wurde. Gruppendynamisch kann hier von einer Konsolidierungsphase gesprochen werden. Zwei ausgewählte „O-Töne“ mögen dieses noch untermauern:

Rückmeldungen aus Teilnehmer(innen)perspektive

- „Mir fällt nicht mehr viel ein.“; „Es war nicht so spannend und nicht so anstrengend.“; „Es war ein normaler Block.“
- „Ich habe profitiert.“; „Ich habe meinen Schwerpunkt, meine Fragestellung, meinen Weg gefunden.“

In der 5. *Präsenzphase* stand eine Reflexion zum „Spannungsfeld zwischen Leitung und Partizipation“ und eine Vertiefung des Lernberatungsgespräches mit ersten Überlegungen zur Implementierung in die Ausbildungspraxis im Vordergrund. Darüber hinaus erfolgten individuelle Feedbacks zu den Kompetenzportfolios, und es wurden Evaluationen der Weiterbildung selbst durchgeführt. Der Abschluss, das symbolische Auflösen der Gruppe und die Ritualisierung des Abschieds erfolgte zum einen über verschiedene Abschiedsmethoden, zum anderen über einen feierlichen Abschluss der Weiterbildung (mit geladenen Gästen aus den Kooperationsschulen) mit Zertifikatsübergabe und kreativer Präsentation von ausgewählten Projekten der Teilnehmenden.

„O-Töne“ aus der Abschlussübung

- „hervorragend gefallen“
- „Ich fand uns kompliziert“; „hab mich wohl gefühlt“;
- „die Tage waren ein Jungbrunnen“
- „eine nette und starke Gruppe“; „Macht es gut, aber überstürzt nichts!“
- „Ich habe viel mit euch gelernt und viel Spaß gehabt.“; „Es war ein Vergnügen, da sein zu dürfen“; „Der Austausch war eine Schatztruhe, die ich nicht aufgeben möchte.“
- „Es war immer spannend.“; „Im Nachhinein habe ich die Reibungen genossen.“
- „Danke für das gemeinsame Durchhalten“;
- „Ich nehme viel Heterogenität mit.“; „Ich habe viel mehr Verständnis für Schüler gewonnen.“
- „Es war bedeutsam für mich, unter Lehrern und Lehrerinnen zu sitzen.“; „Ich habe viele schlechte Erfahrungen mit Lehrern verarbeiten können.“

Selbstorganisierte Lerngruppen

Die selbstorganisierten (regionalen) Lerngruppen trafen sich zwischen den Präsenzphasen und wurden genutzt für kollegiale Beratung, Fallarbeit, Praxisreflexion und Standortbestimmung, Reflexion der Praxisprojekte, Reflexion der Gruppenprozesse, wechselseitige Besuche der Einrichtungen bzw. Hospitationen im Unterricht und für die Vorbereitung der Abschlusspräsentation.

Aus Sicht der Teilnehmenden haben in der Rückschau die Lerngruppen eine große Bedeutung im „Haus der Lernberatung“ in Bezug auf die Strukturierung von SOL in der autonomen Gruppe als Lern- und Kompetenzentwicklungsfeld einerseits und in Bezug auf eine Qualität in der Bearbeitung der ausgewählten Fragestellungen, die sich aufgrund der emotionalen Dichte in den Kleingruppen entfalten konnte.

Die Grundidee der Selbstorganisierten Lerngruppen ist, dass die Teilnehmenden im eigenverantwortlichen Arbeiten unterstützt werden und zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Auf struktureller Ebene sollen die Lerngruppen auch „als Bindeglied“ zwischen den Präsenzphasen „dienen“ und über die Weiterbildung hinaus eine Vernetzung ermöglichen.

Zielvereinbarungsgespräche

Vor Beginn der Weiterbildung waren die Schulleitungen und Weiterbildungsteilnehmer(innen) aufgefordert, in einer Zielvereinbarung die Interessen der Ausbildungsstätte, die Interessen der Weiterbildungsteilnehmer(innen) und die Unterstützungsmöglichkeiten der Ausbildungsstätte für die Multiplikatoren aufgabe der Weiterbildungsteilnehmer(innen) festzuhalten.

Mit diesen Zielvereinbarungen ist intendiert, gegenseitige Erwartungen an die Weiterbildungsteilnahme zu klären, insbesondere aber auch festzulegen, welche Ressourcen (Zeit, Arbeitsmittel, kollegiale Unterstützung) die jeweils entsendende Ausbildungsstätte den Weiterbildungsteilnehmer(inne)n zur Verfügung stellen will und kann und in welcher Weise Rückmeldungen und Zwischenbilanzierungen stattfinden sollen.

Exemplarisch aufgeführt sind hier häufige Nennungen aus den Zielvereinbarungsgesprächen vor Beginn der Weiterbildung im Hinblick auf das Interesse der Ausbildungsstätte:

- Konzept der Lernberatung für Schüler entwickeln und umsetzen (Integration in die Berufsausbildung), als festes Instrument der Ausbildungsstätte implementieren und in das pädagogische Gesamtkonzept integrieren
- Multiplikation ins Team (Teamteaching, Hospitationen, Transparenz Unterlagen, regelmäßige Berichterstattung der gewonnenen Erkenntnisse der Weiterbildungsteilnehmer(innen))
- Lernberatungskompetenz der Teilnehmenden soll (weiter-)entwickelt werden

- Entwicklung einer pädagogischen Haltung, die teilnehmer(innen)- und prozessorientiert ist
- Lernkultur entwickeln, die sich an den Lernenden orientiert
- gezielte Umsetzung einzelner Elemente des Lernberatungskonzeptes

Ergänzend hierzu exemplarisch *persönliche Ziele der Weiterbildungsteilnehmenden*:

- ausgewählte Kernelemente in die Praxis übertragen
- Kompetenzgewinnung und Kompetenzerweiterung
- Lernberatungskonzept in allen Kernelementen kennenlernen
- Erfahrungen austauschen mit Kolleg(innen), anderen Teilnehmer(inne)n
- Reflexion der Lehrerrolle und ggf. Veränderung
- Grundsätze und Kernelemente des Lernberatungskonzeptes selbst erleben und reflektieren

Die Zielvereinbarungsgespräche wurden dokumentiert und der Kursleitung zur Verfügung gestellt. Diese Form der intensiven Klärung gegenseitiger Erwartungshaltungen konnte eine für alle Beteiligten orientierende und tragfähige Grundlage für den gemeinsamen Lernprozess (der Teilnehmenden und der Organisation Ausbildungsstätte) herstellen und immer wieder als Bezugspunkt, aber auch Korrektiv für die Rollenklärung der Weiterbildungsteilnehmenden als individuell Lernende und gleichzeitig Multiplikatoren des Lernberatungskonzeptes dienen. Dies wurde zusätzlich dadurch unterstützt, dass nach dem zweiten Kursabschnitt eine weitere ergänzende Zielvereinbarung über konkrete Transferprojekte abgeschlossen wurde. Diese Zielvereinbarung bezog sich auf Transferaktivitäten im Team/Kollegium, die Umsetzung einzelner Elemente der Lernberatung in ausgewählten Lernsituationen, die Entwicklung von Standards der Lernberatung in der Ausbildungsstätte, den Einsatz von Erhebungs- und/oder Evaluationsinstrumenten sowie auf selbst entwickelte Projekte.

- „Mir stellte sich die Frage: „Welches Bein stelle ich mir mit dieser Zielvereinbarung, wenn ich sie nicht erreiche?“; „trotzdem schön“
- „Das Zielvereinbarungsgespräch war eine Möglichkeit, meine Chefin mit ins Boot zu holen.“; „Ein wunderbares Instrument, mit dem man klare Linien festlegen kann.“
- „Ich fand es total klasse, dass ich in einer Zielvereinbarung gefragt wurde, was ich will ..., dass ich Zeit dafür kriege.“
- „Ich fand die Zielvereinbarung schwierig, weil ich nicht wusste, über was und über wen ich etwas vereinbaren sollte.“

Praxisberatungsgespräche

In der Weiterbildungssäule „Lernen im Prozess der Arbeit“ im „Haus der Lernberatung“ werden vier verschiedene Ebenen unterschieden: Praxisprojekte, Praxisberatungsgespräche – Standortgespräche, Hospitation im eigenen Team oder „gegenseitig“ in den Kooperations-Schulen mit selbsterstellten Arbeitsaufträgen und Transfer/Rückbindung in das Team. Das hier etwas ausführlicher beschriebene Element des Praxisberatungsgesprächs findet mit der Kursleitung in der Ausbildungsstätte statt, zeitweise wird auch die Schulleitung hinzugezogen. Das Praxisberatungsgespräch bietet die Möglichkeit der Reflexion

- des persönlichen Lernprozesses in der Weiterbildung,
- der eigenen Rollenentwicklung zum Lernberater,
- des Theorie-Praxis-Transfers,
- des aktuellen Standes des Praxisprojektes bzw. der Umsetzung einzelner Kernelemente der Lernberatungskonzeption in die Ausbildungsstätte,
- der Multiplikatorenrolle im Kollegium/im Team,
- der Zielvereinbarungen zu Beginn bzw. nach dem zweiten Block der Weiterbildung.

Das Element Praxisberatungsgespräch hat sich als ganz wesentlich erwiesen und aus unserer Perspektive wurden in allen Gesprächen – als Grundstruktur – folgende Aspekte angesprochen:

- Wie kann ich die Akzeptanz im Team verbessern bzw. erreichen?
- Wie bereite ich die Fortbildung für die Kolleginnen und Kollegen vor?
- Welche Veränderungsdynamik entsteht durch den Implementierungsprozess des Lernberatungskonzeptes und welche Rolle spielt die Schulleitung in diesem Zusammenhang?
- Welche Bewertungsverfahren für offene Lernsituationen gibt es?

Außerdem kamen Fragen auf, wie die Umsetzung des Lernberatungskonzeptes gelingen kann, wenn zugleich viele Begrenzungen durch das Curriculum, die Rahmenbedingungen der Ausbildung, hohe Arbeitsbelastung der Lehrenden und unzureichende räumliche und mediale Möglichkeiten gegeben sind. Eine Konsequenz, die sich aus diesen Gegebenheiten für die Teilnehmenden im Rahmen der Praxisberatung ergab, war die Entscheidung für die Umsetzung weniger, aber gut vorbereiteter Kernelemente der Lernberatung anstelle der Implementierung der gesamten Palette. Zu-

sätzlich legten sie Wert darauf, Veränderungsprozesse der Schulen (neues Curriculum, neue Schulstruktur durch Fusionen und Kooperationen etc.) stets im Blick zu haben.

Auf der konkreten Lehr-Lern-Ebene beschäftigte die Lehrenden in den Praxisberatungsgesprächen die Frage, welches Maß an Flexibilität das Konzept der Lernberatung ermöglicht: Welche Kompromisse und pragmatischen Lösungen erlaubt das Konzept der Lernberatung? Darüber hinaus suchten sie nach Handlungsoptionen bezüglich Motivationsverlust und Methodenmüdigkeit bei den Schülern.

Die Praxisberatungsbesuche verdeutlichten auch ein durchgängig großes Engagement und eine klare Positionierung zugunsten Prozessbegleitender Lernberatung als Konzeption der Wahl. Unter anderem dadurch wurde das Gespräch immer auch zu einem vertiefenden, reflexiven Fachgespräch auf Augenhöhe.

- „Ich habe zunächst überhaupt keine Lust gehabt.“; „Die Belastung war aber das Gegenteil: es war entlastend.“; „Ich zehre da noch heute raus.“; „Ich hätte gerne noch mehr Praxisberatungsgespräche gehabt.“
- „Ich fand es sehr schön, eigene Prozesse und emotionale Aspekte zu reflektieren.“
- „Der Praxisbesuch war eine gute Erfahrung.“; „Ich habe zum ersten Mal erfahren, was es heißt, beraten zu werden.“; „Differenzierung zwischen Beratung und Bewertung erkannt“
- „Bemerkenswert fand ich, dass ursprünglich kein Bedarf da zu sein scheint und wir am Ende doch beraten wurden.“;
- „Ich war die Erste und fühlte mich etwas überrumpelt, dass ich einen so frühen Termin hatte.“; „ganz wichtiger Meilenstein“; „Ich konnte meinen Lernprozess gut reflektieren.“; „Von da an ist es stetig bergauf gegangen.“

In der Frage nach der „Überlebensfähigkeit“ der Lernberatung nach Ende der Weiterbildung haben die Teilnehmenden Unterstützung in den Praxisbesuchen erfahren. Eine weitere häufig geäußerte Erwartung im Rahmen der Praxisbesuche, Hilfe bei der Implementierung der Lernberatung in „schwierigen“ institutionellen Rahmenbedingungen zu bekommen, ist vollständig erfüllt worden.

Kompetenzportfolio

Die Weiterbildungsteilnehmenden erstellen zum Abschluss der Weiterbildung ein Kompetenzportfolio. Das Kompetenzportfolio ist eine persönliche Mappe als Instrument zur Sammlung unterschiedlichster Dokumente, die den eigenen Lernprozess auch für andere Beteiligte wie Mitlernende, Kursleitung, Kolleg(inn)en und Leitungen der Ausbildungsstätte sichtbar machen. Elemente dieses Kompetenzportfolios sind:

- Zielvereinbarung vor Beginn der Weiterbildung und zu den Projekten/Praxisaufgaben in der Weiterbildung
- Kompetenzprofil (hier könnten Instrumente aus der Methodensammlung, die im Rahmen der Weiterbildung entwickelt und genutzt wurden, zum Einsatz kommen und gegebenenfalls gemeinsam mit den Teilnehmenden auf die Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung hin konkretisiert werden)
- Dokumente aus dem Lern- und Arbeitsbuch
- Dokumente aus den Projekten/Praxisaufgaben, wie z. B. Planungen für Unterrichtseinheiten, Teampräsentationen zum Thema Lernberatung oder Planungen/Entwürfe/Materialien für die Implementierung der Lernkonferenz oder anderer Kernelemente, Protokolle aus Teambesprechungen oder Protokolle/Dokumente aus der Arbeit in den Lerngruppen.

- „Bei der Erstellung des Kompetenzportfolios ist mir erst klar geworden, was eigentlich mein Projekt war.“; „war nicht klar, was ich da soll“
- „Das Portfolio als Instrument ist sehr hilfreich.“; „Es kann gut den Prozess begleiten, aber im Pilotprojekt war es nicht begleitend, sondern wirkte aufgesetzt.“; „Man sollte früher dazu auffordern, seinen Prozess zu reflektieren und festzuhalten.“; „hat parallel zur Arbeit Stress gemacht“
- „Mir war nicht klar, dass es ein Lernprozessbegleiter sein soll.“; „gutes Gefühl, dass ich etwas geleistet habe“; „Die Weiterbildung war für mich quasi schon abgeschlossen, als das Portfolio im Januar fertig war.“
- „Ich habe das erste Mal mit einem Portfolio gearbeitet.“; „Mir war nicht klar, wie es zusammengestellt werden soll ... was soll öffentlich gemacht werden und was nicht.“; „nackte Dokumente?“; „Die Frage ‚Habe ich es richtig gemacht?‘ bleibt.“

2.3 Partizipation und Verantwortungsteilung als handlungsleitendes Prinzip auf dem Prüfstand

Die hier vorgelegte, auf wesentliche Aspekte verkürzte Falldokumentation deutet an, welche Spannungsfelder im Kontext des Weiterbildungskonzepts und der konkreten Umsetzung in der Pilot-Weiterbildung sichtbar geworden sind.

Im Hinblick auf die handlungsleitenden Prinzipien soll exemplarisch das Prinzip der Partizipationsorientierung kritisch reflektiert werden.

In der konkreten Projektgestaltung spiegelt sich dieses Prinzip auf mehreren Ebenen wider: Es zeigt sich zum einen in der gemeinsamen Konzeptentwicklung für die Weiterbildung zur Lernberatung von Projektleitung und leitenden Mitarbeitenden aus zwölf Kooperationschulen. Von Beginn an wurden gegenseitige Interessen und Erwartungen an die konkrete Weiterbildungsmaßnahme und damit zusammenhängend an die Entwicklungsprozesse in den beteiligten Ausbildungsstätten miteinander kommuniziert und weitgehend im Konsens geklärt. Auch zeigt es sich in der Ausgestaltung der Weiterbildung mit der allen konkreten didaktisch-methodischen Entscheidungen vorgängigen Idee: „Lernberatung durch Lernberatung lernen“. Die Weiterbildungsteilnehmenden waren wesentlich in die Entscheidungen über Lernziele, -inhalte und -methoden einbezogen und haben das offene Curriculum im Weiterbildungsprozess immer stärker als Lernende konturiert. Das Instrument der Lernkonferenz hat sich dabei im Grundsatz als tauglich erwiesen, wenn auch mit Stolpersteinen und Fallen versehen. Schließlich findet es in der Transferleistung in die Ausbildungsstätte der Weiterbildungsteilnehmer(innen) Raum. Die Teilnehmer(innen) haben in der Regel mit ihren Teams Schwerpunkte und Prioritäten des jeweils einrichtungsspezifischen Veränderungsprozesses entwickelt und bestimmt. Die mit den jeweiligen Ausbildungsstättenleitungen und Kolleg(innen) ausgehandelten Arbeitsvorhaben bestimmten auf diese Weise wiederum den Lernprozess der Weiterbildungsteilnehmer(innen).

Darüber hinaus spiegelte sich das Spannungsfeld zwischen Partizipation und Leitung auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse wider, wie in einer Reflexionsübung aus der 5. und letzten Präsenzphase deutlich wurde (zusammengetragene Gedanken von einer Metaplanwand):

- Leitung zwischen „Zwingen“ und „Ermutigen/Stützen“?
- Freiräume geben: Wollen Lernende dann zuviel?
- Partizipation braucht Zeit und will gelernt sein.
- Balanceakt oder „tickende Bombe“ – Organisation
- Wieviel Partizipation bleibt für Schüler(innen)?
- Eigene Haltung leben und reflektieren lässt viele Probleme erst gar nicht entstehen.
- Vertrauen in das „Wachstum im Dunkeln“ lohnt sich.
- Partizipative Leitung braucht viel Transparenz.
- Je enger der Rahmen, desto wichtiger die Transparenz.
- Leitung und Partizipation verlaufen nicht geradlinig, sondern über Umwege.
- Schüler brauchen kein Korsett, sondern „Nektar“ zum Lernen (Haltung, Umsetzung ...)
- Entscheidungen brauchen Zeit – wie viel Zeit ist gut? Wann wird's zu lang?
- Schülern in der Reflexion zuzuhören, ist Ermunterung und Zumutung: Aushalten lohnt.
- Leitprinzipien leben und Schüler(inne)n transparent machen, wer sie selber waren und jetzt sind.
- Schüler(innen) wollen partizipieren und „geleitet“ werden – welche Orientierung gibt Schule?
- Partizipation und „nachfragende Beratung“: (Wie) Geht das zusammen?
- Partizipative Leitung braucht Beweglichkeit, aber auch Richtung.
- Lebt die Partizipationskompetenz der Schüler(innen) weiter, wenn die Prüfungszwänge kommen?
- Partizipation ist ein rohes Ei, braucht Behüten und verträgt wenig Enttäuschung.
- Partizipative Leitung braucht Rahmung, Richtung und eigene Positionierung.

Gleichzeitig ist eine Reihe von Fragen entstanden, die sowohl den Prozess der Weiterbildungsgruppe als auch die Übertragung des Lernberatungskonzepts in die jeweiligen Ausbildungsstätten betreffen:

- Wie lässt sich die postulierte Verantwortungsteilung so leben, dass eine reale Verantwortungsteilung bei gleichzeitigem Wissen um eine von der Ausbildungsstruktur her zunächst asymmetrische Lehrenden-Lernenden-Beziehung möglich wird? Oder geht es immer um ein Mehr oder Weniger, um einen kontinuierlichen Prozess immer größerer, gemeinsam zu entwickelnder und entdeckender Gestaltungsspielräume?
- Wie definieren die Lehrenden ihre neue Rolle? Welche Bedeutung bekommt die Professionalität und die Expertise der Lehrenden?
- Partizipation und Verantwortungsteilung muss auch für Transparenz sorgen und Grenzen von Partizipation und Verantwortungsteilung offenlegen, sei es über professionswissenschaftlich hergeleitete Kompetenz- und Anforderungsprofile für bestimmte berufliche Tätigkeiten, bestehende Ausbildungs- und Prüfungsrichtlinien über Vorgaben für die Leistungserbringung und Leistungsbewertungen und andere nicht unmittelbar zu beeinflussende Rahmenbedingungen.
- Die Umsetzung des Partizipationsprinzips erfordert möglicherweise zunächst eine ständige Reflexionsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die konzeptionelle Weiterentwicklung die stark verunsichernden Elemente der Weiterbildung in Bezug auf die berufsbiografisch erworbene Lehrer(innen)rolle mit stärker orientierenden, die eigene kritische Auseinandersetzung fachlich/inhaltlich unterfütternden Angeboten ergänzen muss. Die Aussagen von mehreren Teilnehmer(inne)n, am Ende der Weiterbildung erst richtig einschätzen zu können, wie wertvoll die vielen mühevollen Klärungsprozesse in der Lerngruppe und persönlichen Reflexionsschleifen gewesen sind, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch in der Weiterbildungsgruppe selbst die faktische Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess als strukturierter und von der Kursleitung als Lernberaterin zu unterstützender Lernprozess zu gestalten ist. Die häufig als sehr irritierend empfundene Infragestellung der „klassischen Lehrer(innen)rolle“ konnte allerdings insoweit positiv gewendet werden, als sich immer mehr ein neues Rollenbild herauskristallisierte, das die besondere Verantwortung von Lehrenden als Lernberater(innen) differenzierter und klarer beschreiben konnte. Lehrende als Lernberater bringen ihre Kompetenzen ein. Sie sind Expert(innen)

für die Gestaltung, Begleitung, Beratung und Moderation in Lernprozessen, sie fördern die Selbstlernkompetenz der Lernenden, indem sie

- anschlussfähiges Wissen anbieten,
- Methoden zur Planung, Strukturierung und Evaluierung von Lernprozessen anbieten,
- Aufmerksamkeit, Motivation, Anregung zur Selbststeuerungsfähigkeit geben und die Transparenz von Lernprozessen herstellen,
- Metakommunikation ermöglichen: Reflexion von Lernprozessen anregen: Beobachtungen mitteilen, Rückmeldungen geben, auf Lernwiderstände hinweisen.

Sie sind Berater(innen), haben als Lernberater(innen) Modellfunktion (sie stellen sich möglichst authentisch als Person für Identifikation und Abgrenzung zur Verfügung) und sie haben Diagnose- und Evaluationskompetenz.

2.4 Ausgewählte Evaluationsergebnisse

Hier vorgestellt werden ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung von Lernenden aus den Kooperationsschulen. Sie sollen als Indikator für die Wirkungen der Weiterbildung auf individueller und organisationaler Ebene stehen.

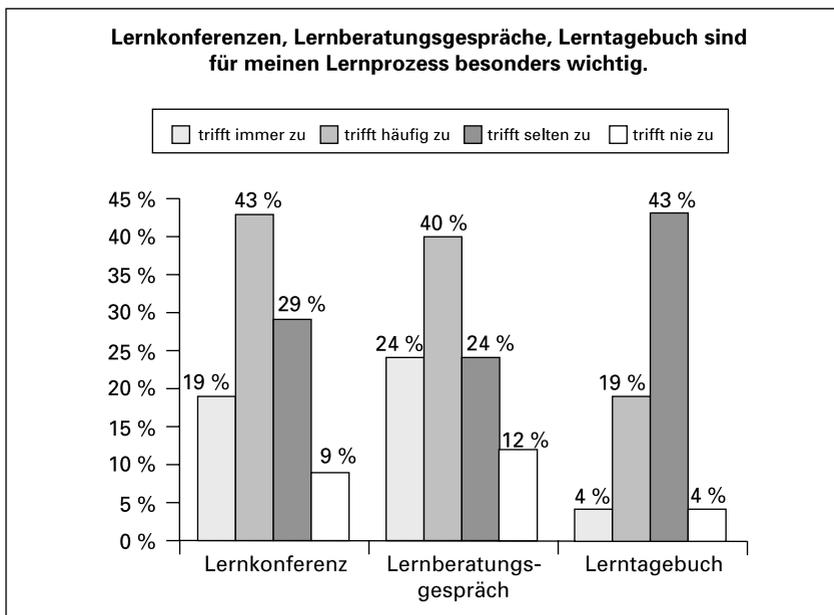
Zum Zweck der Evaluation der Umsetzung von Lernberatung in den Schulen wurde ein Schülerfragebogen (gemeinsam entwickelt im Rahmen einer Evaluations-Sitzung mit Vertretern der Kooperationsschulen, der Wissenschaftlichen Begleitung und den Kaiserswerther Seminaren = Konzeptentwicklung im Trialog) zur Einführungsphase der Lernberatung erstellt. 299 Schüler(innen) aus insgesamt neun von „unseren“ zwölf Kooperationsschulen bekamen auf diese Weise die Möglichkeit, einzelne Elemente der Lernberatung zu bewerten sowie ihre Sicht auf die Lehrenden, die Mitschüler und den Unterricht vor dem Hintergrund des Konzeptes der Lernberatung rückzumelden. Die Befragung selbst fand im März und April 2006 statt, kurz vor Ende der Pilot-Weiterbildung.

Wie sehen nun einzelne Ergebnisse dieser Befragung aus? Vorweg ist festzustellen, dass sich insgesamt eine positive Sicht auf Lernberatung abzeichnet. Die Schüler(innen) können zu einem hohen Prozentsatz einer

Bedeutung der einzelnen Kernelemente der Lernberatung (Konferenzen, Lernberatungsgespräch, Lerntagebuch) für ihren Lernprozess zustimmen (Abbildung 3).

Abbildung 3

Akzeptanz bei Schüler(inne)n der während der Weiterbildung in der eigenen Ausbildungsstätte umgesetzten Elemente aus dem Konzept der Lernberatung



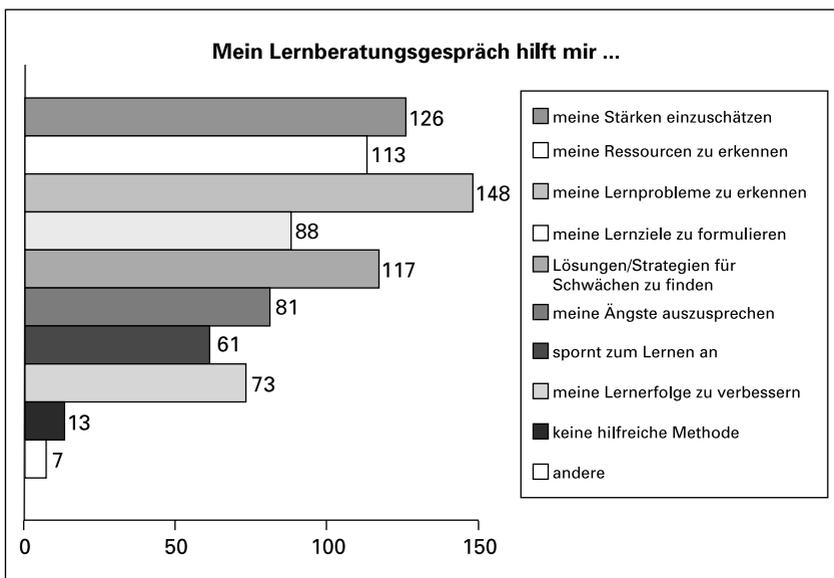
Grund dafür scheint unter anderem die Vielzahl an Reflexionsmöglichkeiten zu sein, die sich durch die Nutzung der Elemente eröffnen. Mit Hilfe von Lerntagebuch, Lernberatungsgespräch sowie Lern- und Kurskonferenzen können Schüler(innen) sich selbst und ihren eigenen Wissens- und Lernstand besser reflektieren und darauf aufbauend Lösungen und weitere Handlungsoptionen entwickeln.

Von 209 Personen, mit denen ein Lernberatungsgespräch geführt wurde, gaben 126 an, dass dieses Gespräch ihnen geholfen hat, ihre Stärken einzuschätzen, und 113, dass sie auf diese Weise besser ihre Ressourcen erkennen konnten. Die meisten Nennungen (148) erhielt allerdings

die Aussage, „das Lernberatungsgespräch hilft, meine Lernprobleme zu erkennen“. Ebenfalls noch stark gewichtet (117 Nennungen) wurde die Aussage, „das Lernberatungsgespräch hilft, Lösungen/Strategien für Schwächen zu finden“. Der Lehrende scheint hier die Funktion eines Spiegels einzunehmen, der den Schüler(inne)n Rückmeldung gibt, ihnen aber gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, dieses Feedback eigenständig zu nutzen und zu verwerten. Unsere ursprüngliche Irritation über dieses Ergebnis, die Schüler(innen) würden das von uns intendierte ressourcen- und kompetenzorientierte Beratungsverständnis nicht in dieser Weise wahrnehmen, sondern fühlten sich eher auf ihre Schwächen und Probleme hin angesprochen, findet in der Gesamtbetrachtung allerdings keinen Beleg.

Abbildung 4

Einschätzung der Schüler(innen) zum Lernberatungsgespräch



Zusätzlich erlebten die Schüler(innen) insbesondere durch das Lernberatungsgespräch ein individuelles Interesse an ihrer Person und eine positive Wertschätzung (84 Nennungen). Besonders deutlich wird dies durch die exemplarische Betrachtung der offenen Antworten: „Lernberatung an unserer Schule bedeutet für mich, dass auf mich einzeln eingegangen wird.“; „Lernberatung an unserer Schule bedeutet für mich, dass man die

Möglichkeit hat, vom Lehrer als individuell lernender Schüler wahrgenommen zu werden.“

Veränderungen durch Lernberatung zeichnen sich aber nicht nur auf der Ebene des Individuums ab, sondern auch auf der des Kurses bzw. der Klasse. Insbesondere die Lern- und Kurskonferenzen scheinen in den Augen der meisten Befragten ein gutes und wichtiges Forum für den Austausch, die gegenseitige Beratung und Unterstützung zu sein. Über das Thematisieren und Reflektieren des Lernens im Kursverband wird das Gruppengefühl und die Kommunikation untereinander gestärkt. Diese Aussage wird von den Befragten bekräftigt. Auf dieser Basis können Lernkonferenzen Schülern(inne)n dazu dienen, ihre Ängste und Unsicherheiten anzusprechen und mit der Gruppe zu teilen. Für 53 Prozent ist dies immer oder häufig ein wichtiger Aspekt. Dadurch wird erneut deutlich, welches Potenzial die Lernkonferenz und letztlich auch die Gruppe hat, den Einzelnen in seinem Lernen zu stärken und zu unterstützen.

In Abbildung 4 wurde bereits sichtbar, dass das Lerntagebuch/Lernprozessbegleitbuch bei der befragten Schülerschaft im Vergleich zu den anderen Elementen „schlechtere“ Wertungen erhalten hat. Einige mögliche Begründungen dafür lassen sich in den offenen Antworten finden: Hier gaben einige Befragte an, dass sie dieses Element als zusätzliche Belastung und Zeitverschwendung empfinden. Andere umschreiben es als Zwang. Von allen Befragten, die das Angebot eines Lerntagebuchs/Lernprozessbegleitbuchs erhalten haben, arbeiten nur 55 Prozent mit diesem. Die übrigen 45 Prozent nutzen es nicht. Es bleibt zu spekulieren, warum dieses Instrument von den Schüler(inne)n nicht so positiv aufgenommen wird wie die anderen Lernberatungselemente. Mögliche Ursachen könnten in der Zielgruppe selbst liegen: Vielleicht empfinden Personen jüngeren Alters das Führen eines Lerntagebuches als unzeitgemäß, eventuell haben sie Probleme mit der Anforderung, ihre Gedanken und Empfindungen handschriftlich niederzuschreiben, eine weitere Ursache könnte darin liegen, dass es schwer fällt, selbständig, ohne Hilfe anderer Personen zu reflektieren. Dies bleiben allerdings nur Vermutungen, die es weiter zu untersuchen und zu hinterfragen gilt.

Für einen Großteil der Befragten hat sich durch die Unterrichtsgestaltung im Sinne der Lernberatung und das veränderte Rollenbild des Lehrers auch die Sicht auf selbigen verändert. 83 Prozent erkennen eine positiv veränderte Beziehung zum Lehrenden. 171 sehen ihn als Berater und 173

Personen als Unterstützer. Deutlich weniger sehen ihn oder sie in der Rolle des Experten (46 Nennungen) oder Wissensvermittlers (85 Nennungen).

Auf der mikrodidaktischen Ebene kann zusammenfassend festgestellt werden, dass das Lernen durch die Prozessbegleitende Lernberatung sowohl für das Individuum wie für die Gruppe zu einem wichtigen Thema in ihrer Ausbildung wird. Die Lernberatung wird dabei von den Befragten größtenteils als Unterstützung und Hilfe in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und dessen Rahmenbedingungen gesehen.

2.5 Ausblick

Auf den Ebenen der Konzeptgruppe (u. a. Vertreter der Schulleitungen aus den Kooperationsschulen) und der Teilnehmendengruppe wurde im Rahmen der Abschlussevaluation der Wunsch geäußert, auch nach Beendigung der Pilot-Weiterbildung eine Vernetzung und Rückbindung zu realisieren. Zu diesem Zweck wurde im Frühsommer 2006 ein Internetforum eingerichtet.

Die Verwirklichung eines „Kompetenzzentrums Lernberatung“ bei den Kaiserswerther Seminaren kann durch Einbezug anderer Teilnehmenden in dieses Netzwerk – die im Rahmen von Seminaren bzw. des berufs begleitenden Studiengangs „Pflegepädagogik“ ein Interesse an der Weiterbildung und Professionalisierung haben – unterstützt werden.

Die Vereinbarung der Konzeptgruppe, ein Jahrestreffen zu organisieren, bildet eine gute Ergänzung zu der online-gestützten Vernetzungsmöglichkeit und kann dazu beitragen, die Expertise des Individuums sowie der Gruppe der Lernberater(innen) zu stärken.

Nach Abschluss der Projekt- und Konzeptevaluation im Sommer 2006 wird ab Juni 2007 ein reguläres Angebot „Weiterbildung zum Lernberater“ in das Weiterbildungskonzept der Kaiserswerther Seminare aufgenommen.

3 Von der lernenden zur reflektierenden Führungskraft – Personalentwicklung auf der Basis von Lernberatung

Karin Behlke

Das Stephanuswerk Isny, explizit der Bereich der medizinisch-beruflichen Rehabilitation, stellte sich mit seiner erneuten Beteiligung am Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Herausforderung, die bereits im Vorgängerprojekt ProLern entwickelte Expertise zur Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“ (vgl. Prozessbegleitende ... 2005; Klein/Reutter 2005) auf ihre Übertragbarkeit in ein neues Handlungsfeld zu überprüfen resp. kontextspezifisch neu auszugestalten und weiterzuentwickeln.

Der folgende Beitrag soll Aufschluss darüber geben, wie uns das gelang und über welche Modelle, Elemente, Methoden und Handlungsgrundsätze sich für uns die Professionalisierung Prozessbegleitender Lernberatung aktuell darstellt.

3.1 Ausgangslage

In ProLern befassten wir uns mit der Frage, wie sich bei Rehabilitanden über die kontextspezifische Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein (1998) die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verbessert und sich damit die Selbstmanagementkompetenzen entwickeln. Im neuen OKRA-Projekt stand der Transfer der gewonnenen Expertise zu Prozessbegleitender Lernberatung und der erworbenen Beraterkompetenzen in ein neues Handlungsfeld außerhalb der originären Bildungseinrichtung im Mittelpunkt. Beide Entwicklungsvorhaben dienten grundsätzlich der eigenen Professionalitäts- und Kompetenzentwicklung. Jetzt ging es jedoch neben konzeptionellen Weiterentwicklungen und der Sicherung erworbener Kompetenzen maßgeblich um die Überprüfung auf „Außentauglichkeit“ im Sinne einer marktfähigen Beratungsleistung.

Im Gesamtunternehmen unseres Trägers, der Evangelischen Heimstiftung e. V. mit 51 Alten- und Pflegeheimen, ist das Stephanuswerk die einzige Einrichtung mit Bildungs-, Wohn- und Arbeitsangeboten für Menschen mit behinderungsbedingten Einschränkungen. Es lag nahe, als neuen Handlungskontext die Personalentwicklungsabteilung des Unternehmens auszuwählen, wo Bildungsprozesse orientiert an den Unternehmenszielen im Fokus stehen und der Kontext Altenhilfe Zielgruppen umfasste, die außerhalb der bisherigen Bildungsmaßnahmen des Stephanuswerks lagen. Den Fragen nachzugehen, ob und wie sich Beratung im Rahmen der Personalentwicklung (PE) verändern muss, wie Instrumente, Programme und deren Bildungsmodule so gestaltet werden können, dass sich individuelle Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse optimieren und zu mehr Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen mit Blick auf lebenslanges Lernen führen, zu mehr Bewusstsein und besserer Entfaltung hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und letztlich zu mehr Handlungssicherheit – dies stieß bei der verantwortlichen PE-Abteilungsleiterin auf großes Interesse. Damit war die Chance verbunden, an den Einflussgrößen der PE wie Unternehmens-, Führungs- und Lernkultur, Gestaltung von Arbeitsbedingungen usw. (vgl. Mudra 2004) aktiv handelnd wirksam zu werden.

Natürlich nahmen wir – die Leiterin der Abteilung PE und Bildung und ich als Projektleiterin – uns in der Euphorie der ersten Ideen- und Strukturfindungsprozesse zu viele Zielebenen und Zielgruppen vor (was häufig passiert, wenn die Projekterfahrung noch jung ist), skizzierten dann aber in der Realisierungsphase folgende Handlungsebenen, an denen wir ansetzen wollten:

- die Abteilungsleitung Personalentwicklung und Bildung mit Fokus auf das Traineeprogramm als ein Entwicklungsprogramm für künftige Hausleitungen
- die Trainees und ihr Lernprozess
- eine Traineeeilgruppe im Hinblick auf das Angebot einer Lernprozessbegleitung
- Dozenten und Praxisanleiter als Beteiligte im Programm

Die Personalentwicklerin erhoffte sich durch die Unterstützung des wissenschaftlich begleiteten Projekts einen Mehrfachnutzen. Das Projekt sollte

- zur Modernisierung der Abteilung beitragen,
- das Abteilungs- und das Abteilungsleiterinnenprofil schärfen,

- dazu beitragen, Wege und Verfahren zu entwickeln, um Bildungsprozesse nachhaltiger zu gestalten und Mitarbeiter auf lebenslanges und selbstorganisiertes Lernen vorzubereiten.

So war angezielt, den Wandel hin zu veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestaltbar zu machen.

Damit verbunden war das Anliegen, als PE-Abteilung Unterstützer auf dem Weg zur lernenden Organisation zu sein. Demzufolge galt es, mein Rollen- und Aufgabenverständnis als Lernberaterin auf Transfereffizienz im neuen Handlungsfeld im Rahmen der Personalentwicklung zu überprüfen, ggf. zu modifizieren und neue Supportstrukturen und Lerndienstleistungen zu entwickeln und zu implementieren. Inwieweit bestehende Arbeitsstrukturen im neuen Handlungskontext als lernförderlich identifiziert werden konnten oder zu schaffen sein würden, sollte sich als Entwicklungsaufgabe im Prozess zunehmend konturieren. Welche Ansätze aus der Organisationsentwicklung (OE), der Systemischen Beratung, der Arbeits- und Organisationspsychologie dabei hilfreich sein würden, welche ggf. begrifflichen Anpassungsleistungen mit Blick auf andere Disziplinen wie Betriebswirtschaft, Altenpflege u. a. zu erbringen wären, galt es zu erschließen.

Künftige Führungskräfte, sog. Trainees, noch stärker als bislang an der Ausgestaltung des Traineeprogramms zu beteiligen, dieses passgenauer an ihren Interessen, Bedarfen und Kompetenzen orientiert zu planen, ihre Überlegungen in Lernangebote und weitere Instrumente der PE zu überführen, war eines der Hauptanliegen der Abteilungsleiterin.

Wie sich im Beratungsprozess herausstellte, bestätigte und beförderte die Umsetzung von Prozessbegleitender Lernberatung die bereits vorhandene Grundhaltung der verantwortlichen PE-Leiterin. Beide gingen wir von der Annahme aus, eine neue Führungskräftegeneration, die ihre Handlungskompetenzen und ihr Führungsverständnis mehr als bisher über reflexive Angebote entwickelt, könnte ein strategisch wichtiger „Türöffner“ für die Entwicklung einer lernförderlichen Arbeitskultur respektive einer Integration von Lern- und Arbeitskultur im Unternehmen sein. Dies würde eine Verschiebung von der Frage „Welche Kompetenzen braucht das Unternehmen?“ hin zu der „Über welche Kompetenzen verfügt das Unternehmen durch die dort Beschäftigten?“ führen.

Wie sich der Projektprozess gestaltete und an welchen Fragestellungen wir arbeiteten, soll im Folgenden über die Beschreibung markanter Ereignisse und Prozessverläufe deutlich werden.

3.2 Der Prozess der PE/OE

Von der Irritation zur Klärung oder: Wie sich die Lernberatungs-Rolle differenziert und ergänzt

Aufgrund des Projektdesigns konnte aus heutiger Sicht eine Rollenirritation zu Beginn des Projekts nicht ausbleiben: Als Lernberaterin hatte ich zugleich die Projektleitung inne, war also gegenüber dem Programmbereichsmanagement von LiWE verpflichtet, die Expertise zu Prozessbegleitender Lernberatung in ein neues Handlungsfeld zu kontextualisieren, Verbundfragen zur Professionalisierung von Prozessbegleitender Lernberatung (vgl. Kapitel 1) mit zu verfolgen und mit den Projekterträgen einen Beitrag im Gesamtprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zu leisten. Ferner bestand auch gegenüber der Leitung der medizinisch-beruflichen Rehabilitation die Pflicht, für einen qualitätsbewussten Projektprozess Sorge zu tragen. Gleichzeitig galt es, als Lernberaterin in einem Handlungsfeld tätig zu werden, für das die PE-Abteilungsleitung die Verantwortung trug. Die Zuständigkeitsgrenzen schienen nicht wirklich deutlich und klare Arbeitsstrukturen zwischen den Kooperationspartnern PE-Leiterin und Projektleiterin waren aus Gründen von Termin- und Handlungsdruck seitens PE-Leitung schwierig zu realisieren.

Ich konnte weniger davon ausgehen, dass ich im neuen Handlungsfeld auf ein Verständnis von Erfolg stoße, welches das Ermitteln von Stolpersteinen und Scheiternsanalysen als solche definierte, sondern eher ein traditionelles Verständnis über positive Wirksamkeitsbelege. Als Lernberaterin bzw. Lerncoach, was sich später als anschlussfähige Bezeichnung bewährte, bewegte ich mich als externe Professionelle in einem System, in dem ich nur vorübergehend agierte und in dem ich mich bewähren musste. Ich musste mit einem Erfolgsverständnis umgehen resp. eines im Dialog entwickeln, das in der Kultur meines neuen Handlungskontextes anschlussfähig war.

Aus dem Irrglauben meinerseits heraus, die unterschiedlichen Rollen während des Projektprozesses in eine einzige überführen zu müssen, wollte

ich zunächst die inhaltliche Verantwortung im Rahmen des Traineeprogramms mit Blick auf meine Verantwortung für die Projektergebnisse übernehmen. Dies führte unweigerlich zu einem Rollenkonflikt mit der Kooperationspartnerin, die sich zum einen ihrerseits als Auftraggeberin verstand und bei der Umsetzung von Prozessbegleitender Lernberatung im Rahmen ihrer Maßnahmen und Programme beraten und unterstützt werden wollte, zum andern naturgemäß die inhaltliche Verantwortung für das Traineeprogramm nicht zur Disposition stellte, da dieses zu ihrem Aufgabenbereich gehört.

Um eine Lösung im Umgang mit der Rollenirritation zu erreichen, erfolgte ein Klärungsgespräch zwischen Kooperationspartnerin und Projektleitung. Wesentlich dabei war, die unterschiedlichen Sichtweisen der Zuständigkeiten und die daraus resultierenden Rollenüberschneidungen transparent zu machen. Für dieses Gespräch nahm ich selbst Beratung bei der wissenschaftlichen Begleitung und den Verbundkollegen in Anspruch. Durch diese reflexiven Auseinandersetzungen schärfte sich mein Profil als Lernberaterin, unterschiedliche „Hüte“ aufsetzen zu lernen: Als Lernberaterin der PE-Leitung galt es, den jeweiligen Auftrag und den Handlungsspielraum im Auftrag stets neu zu klären. Für die Inhalte und die Organisation z. B. des Traineeprogramms war die PE-Leitung verantwortlich. Dass diese Verantwortungssteilung für mich als Lernberaterin auch entlastende Wirkung hatte und nicht vorrangig eine Beschneidung meines Aktionsfeldes bedeutete, wurde mir erst durch die Reflexionen mit der wissenschaftlichen Begleitung deutlich und markiert wohl einen typischen Meilenstein auf dem Weg zur Entwicklung von Beratungskompetenz. Demgegenüber entstand beim Angebot des Lerncoachings gleichzeitig eine Verantwortlichkeit in der inhaltlichen Ausgestaltung.

In Bezug auf das Programmbereichsmanagement von LiWE ging es dagegen vor allem darum, die entstehenden Prozesse zu analysieren und auszuwerten, Produkte zu entwickeln und die Ergebnisse der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Was zunächst als experimentelle Betrachtungsweise angelegt war, erwies sich letztendlich als Lösung.

Führungskraft von der Stange oder individuelles Führungsprofil – ein Balanceakt für die PE als Entwicklungsanlass im Unternehmen

Bis zum Projektbeginn lag der Fokus im Führungskräfte-Entwicklungsprogramm auf dem Anforderungsprofil des Unternehmens.

„In meiner Anfangsphase im Unternehmen habe ich den Erwartungsdruck sehr stark gespürt: Wir brauchen durch das Traineeprogramm möglichst maßgeschneiderte Mitarbeiter, die danach in das passen, was die Evangelische Heimstiftung will ... Dann gab es diesen Einarbeitungsplan, was müssen sie können, was brauchen sie für Organisationswissen, d. h. der Fokus lag ganz stark auf der Frage: Was braucht das Unternehmen?“ (Interview PE-Leiterin 2005: Evaluation der Wirksamkeit von Prozessbegleitender Lernberatung)

Durch Impulse der lernberatungs-basierten Prozessberatung werden heute die Wissensbestände, die für die jeweiligen Trainees relevant sind, über Verfahren der Kompetenzbilanzierung, der Reflexion über Verständnisse von Führung usf. aus der Gruppe heraus (mit-)bestimmt. Die Expertise, was Führungskräfte ausmacht und was sie lernen und wissen müssen, wird nicht mehr ausschließlich von der PE-Abteilung als Repräsentant des Unternehmens bestimmt, sondern auch von denen, die auf die Übernahme dieser Funktion vorbereitet werden. Auf Grundlage potenzialorientierter Bedarfsanalysen entsteht zunehmend partizipativ das für eine Gruppe von angehenden Führungskräften sinnvolle Traineeprogramm. Dieses Programm wird bis heute nicht statisch umgesetzt, sondern permanent weiterentwickelt und auf seine Wirksamkeit im Sinne selbstlernförderlicher Rahmenbedingungen und passgenauer Inhalte überprüft. Veränderungsimpulse hinsichtlich Programm und Prozess gehen mehrperspektivisch von allen Beteiligten aus.

In der praktischen Umsetzung bedeutete dies, dass Führungskräfte-Seminare und -Trainings ergänzt werden durch einen neu entstandenen Lerncoaching-Ansatz, der es den Trainees ermöglichen soll, ihr spezifisches Profil in Selbstreflexion und im Spiegel der entstehenden Profile der Mitlernenden zu finden und zu erproben. Dies geschieht einerseits durch Reflektieren und Bearbeiten ihres Handelns (Fallarbeit unter kollegialer Beratung und Beratung durch den Lerncoach) und andererseits durch das Identifizieren von Wissensbeständen um Führung, über das sie verfügen möchten. Darüber versprechen sie sich eine Schärfung ihres eigenen Führungsprofils und mehr authentische Handlungssicherheit, das ihnen das Einnehmen einer wissensbasierten Metaebene ermöglicht mit Blick auf die immanente Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Ferner wurde der Einstieg ins Programm über einen kompetenz- und biografieorientierten Workshop gestaltet – ein im jungen Projektprozess gewollt gesetztes Signal der PE-Leitung, um deutlich zu machen, dass hier Reflektionsräume bereitgestellt werden, die eine Auseinandersetzung mit der

Identität als Führungskraft ermöglichen. Der Anspruch, an den vorhandenen (erwerbs-)biografisch begründeten Kompetenzen anzusetzen, macht die neue Ausrichtung deutlich. Es ging nicht mehr ausschließlich um die Orientierung an den Unternehmenszielen; vielmehr sollte auch eine Stärkung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit erreicht werden, die den Einzelnen Entwicklungen auch außerhalb des Unternehmens ermöglicht.

Das Programm so zu beginnen, rückte die Personen in den Vordergrund und gewichtete den reflexiven Zugang zum weiteren Prozess. Methodisch kamen hier u. a. das „Arbeitspanorama“ (vgl. Klein-Dessoy 2005) und Elemente aus dem „Profilpass“ als neu entwickeltem Kompetenzerfassungsinstrument, das auch informell erworbene Kompetenzen einbezieht, zum Einsatz (vgl. Bretschneider/Hummelsheim 2006). Auch auf instrumenteller Ebene ergaben sich Änderungen, die den geschärften Blick auf die Personen und ihre Potenziale integrierten: Es erfolgte eine sprachliche Anpassung bei der Beschreibung von Führungskompetenz und der Anteil der Selbsteinschätzung wurde ausgeweitet. Damit wurde auch der Umgang mit Instrumenten zur Einschätzung von Führungskompetenz und zum Ermitteln von Bedarfen verändert.

Derartige Projektimpulse ermöglichten es der PE-Leiterin, eine neue Balance zu finden zwischen der Orientierung an Unternehmensanforderungen und den in unterschiedlichen Beratungssituationen thematisierten individuellen Interessen und Zielen der zukünftigen Führungskräfte.

„Dann gab es diesen Switch durch das Projekt, dass ich dieses Gleichgewicht wieder viel stärker gefunden habe: Das Unternehmen ist das Eine mit seinen Anforderungen, aber das Zweite, das muss genauso passen; ich muss den Mitarbeiter mit dem, was er kann, will, mitbringt, mit seinen Zielen nicht nur in meiner Haltung ernstnehmen, sondern muss es auch methodisch in eine Form bringen, dass keines überlastig wird. ... Und mit diesem neuen Blick gab es eine Veränderung, d. h. ich konnte meine Beratung viel stärker an das anpassen, was der betreffende Trainee mitbringt und wie das, was er mitbringt, sichtbar werden kann und wie ich ihn dabei unterstützen kann. ... Ich nehme beides wieder wahr, und zwar als gleichberechtigt.“ (Interview mit der PE-Leiterin 2005: Evaluation der Wirksamkeit von Prozessbegleitender Lernberatung)

Von der lernenden Führungskraft zur reflektierenden Führungskraft oder wie Lerncoaching über ein PE-Programm im Unternehmen an Akzeptanz gewinnt

Zu Beginn des Projekts stieß ich auf eine Kultur im Unternehmen, in der zwar Coaching oder Supervision immer wieder angeboten und teilweise auch genutzt wurden, jedoch hinter vorgehaltener Hand fast als Ausdruck des Versagens der Führungskräfte verstanden wurden. Führungskräfte unterschiedlicher Hierarchieebenen tagen in ausgewiesenen Gremien, um an unternehmensrelevanten Themen zu arbeiten. Darüber hinaus arbeitet eine Führungskraft einsam – so die allgemeine Einstellung.

Die PE-Leiterin und ich können heute als Projekterfolg konstatieren, dass hier ein Kulturwechsel gelungen ist: Angehende Führungskräfte erhalten im Rahmen des Traineeprogramms standardisiert ein Coaching-Angebot, das sogenannte „Lerncoaching“. Dahinter steht ein Verständnis von reflexivem Lernen. Coaching heißt hier nicht in erster Linie „neu“ lernen, sondern bestehende Kompetenzen auf neue Herausforderungen in einer Spiegelung mit dem Coach und den anderen Coachees² der Gruppe zu transferieren. Dieses Selbstverständnis ist aus der Überlegung heraus entstanden, in welcher spezifischen Form ein explizites Beratungsangebot im Rahmen des Traineeprogramms umzusetzen wäre. Es sollte ein Angebot sein, das den individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess beratend begleitet. Hiermit sollte ein Ermöglichungsrahmen geschaffen werden, wertfrei und ohne Vorgabe von außen an Themen zu arbeiten, die die Trainees selbst auf dem Weg zur erfolgreichen Führungskraft für relevant hielten. Die Themen sollten im Prozess entstehen und/oder in einer den Intentionen der Lernkonferenz folgenden Systematik ermittelt werden.

Eine besondere Herausforderung war es, die mit diesem veränderten Vorgehen verbundene spezifische pädagogische Grundhaltung von Prozessbegleitender Lernberatung „sensibel“ anschlussfähig an das zu machen, was im Unternehmen aus der PE-Abteilung als bewährt wahrgenommen wurde. Konkurrenz zu den bisherigen Angeboten durfte nicht auftreten und gleichzeitig sollte das, was Lernberatung ausmacht – nämlich in hohem Maße partizipations-, reflexions- und interessenorientiert zu begleiten – umgesetzt werden. Das lernberatungsbasierte Anliegen, selbstorganisiertes, kompetenzbasiertes Lernen in sozialen Settings zu ermöglichen

² Analog zum Begriffspaar „Trainer – Trainee“ bezeichnet dieser Begriff die gecoachte Person.

und in der Konsequenz den Interessen, Kompetenzen und Ressourcen der Trainees mehr Raum zu geben, durfte nicht zu dem Missverständnis führen, dass an Unternehmenszielen orientierte Inhalte keine Berücksichtigung mehr fänden. Dass Lernberatung sich in diesem Kontext im Einlösen einer begründeten Balance zwischen Unternehmens- und Individualinteressen- und bedarfen erweist, sollte als Qualitätsmerkmal deutlich werden. Auf der Ebene der Praxiseinsätze war diese Balance bereits weitgehend abgestimmt.

Es blieb die Frage nach der Etikettierung des Angebots. Der weit verbreitete Coaching-Begriff wird eher unscharf verwendet und bietet daher vielfältige Definitionen. Organisationshistorisch war ein Coachingbedarf zwar tendenziell ebenfalls mit „Versagen“ assoziiert, aber der Begriff als solcher erschien anschlussfähiger als der der Prozessbegleitenden Lernberatung.

„Im Vergleich zu der Traineegruppe, die das Programm ohne Lerncoaching absolviert haben, machen die ehemaligen Trainees, die das Angebot erhielten, einen selbstbewussteren Eindruck. Sie reflektieren mehr und gehen somit sichtlich besser mit sich selbst um! Auch in der Organisation ist Coaching immer weniger ein Fremdwort, die Erfahrungen werden durch die Trainees weitergegeben an die Vorgesetzten und Mitarbeiter(innen). Somit wird/ist das Interesse geweckt und das Thema ‚Coaching‘ wird immer mehr angenommen.“ (Stellungnahme einer Mitarbeiterin der PE-Abteilung; Anmerkung: Der Begriff „selbstbewusst“ wird von der Mitarbeiterin im wörtlichen Sinne verwendet, d. h. sich seiner selbst bewusst sein, reflektiert sein, in der Unterscheidung zu „selbstsicher“.)

Um unseren spezifischen Coaching-Ansatz deutlich und von anderen Verständnissen unterscheidbar zu machen, nannten wir das neue Angebot „Lerncoaching“. Auch wenn wir konzeptionell der Prozessbegleitenden Lernberatung anhängig sind, erwies es sich als organisational bedeutsam, sich in Coaching-Verständnissen zu verorten. Wiederfinden konnten wir unseren Denkansatz in einem Verständnis von Coaching als „Unterstützung von Führungskräften bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben. Coaching kann sowohl Prozess- wie Expertenberatung sein. Es kann auch bedeuten, dass neben dem Coach ein zusätzlicher Fachexperte hinzugezogen wird. In die Expertenberatung können auch Input- oder Trainingsphasen einfließen.“ (vgl. König/Volmer 2002, S. 10 ff.)

In diesem Coachingverständnis ist das enthalten, was essentiell für Lernberatung ist, nämlich das grundsätzliche Bereitstellen lernermöglich-

chender Umwelten. Prozessbegleitende Lernberatung zielt zum einen darauf ab, das Sichtbarwerden und Entwickeln möglichst umfassender Kompetenzen bei dem zu Beratenden zu fördern, insbesondere der Selbstmanagementkompetenzen (im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe), impliziert aber auch das Einspeisen von Expertise, verbindet also Experten- und Prozessberatung. Es obliegt dem Lernberater, mit einem hohen Maß an Sensibilität und Beraterkompetenz, je nach Beratungsanlass die Gewichtung vorzunehmen. Tendenziell steht aus meiner Sicht die Prozessberatung im Vordergrund.

Generell wird bei diesem Angebot prozessorientiert im Sinne eines offenen Blickes auf den Prozess gearbeitet. Es werden zwar Themen für die jeweiligen „Veranstaltungen“, die in sechswöchigen Intervallen stattfinden, vereinbart, nicht selten kommt es jedoch im und durch den Prozess zu zeitlichen wie inhaltlichen Verschiebungen und die aktuelle Relevanz der Lerngegenstände wird stets neu von allen Beteiligten gemeinsam überprüft. Auch die Gewichtung der Bearbeitung aktueller Beiträge als Reflexionsergebnisse der Teilnehmer zum einen und die Bearbeitung von Inhalten, wie z. B. Umgang mit Widerstand, Psychohygiene, Erfolgsindikatoren usw., wird immer wieder partizipationsorientiert neu verhandelt. Die Basis der Bearbeitung aller Themen ist die individuelle Reflexion mit der Absicht, sich als Person in der beruflichen Rolle zu der jeweiligen Fragestellung zu positionieren und damit das eigene Profil zu schärfen. Dazu bedarf es auch der Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, die über Inputs des Lerncoachs oder auch der Coachees gewährleistet wird, im Einzelfall auch unter Hinzuziehung eines zusätzlichen Experten aus dem Unternehmen. In der Regel werden unterschiedliche Ebenen beleuchtet wie die Organisation, die Führungskraft und die Mitarbeiter.

„In vielen Fällen scheitert der Lerntransfer an einem sozialen Netz, das den Veränderungsbemühungen eines Menschen entweder keine Beachtung oder keine Unterstützung zur Verfügung stellt. Darum wird im (...) Training systematisch darauf geachtet, dass die Teilnehmenden individuelle Maßnahmen in die Wege leiten, um sich die soziale Unterstützung zu sichern, die sie für ihre Entwicklung benötigen.“ (vgl. Storch/Krause 2005, S. 20 f.) Unser Anliegen war daher, die Traineegruppe zu einem sozialen Netzwerk werden zu lassen, das gegenseitige Unterstützungsfunktion übernehmen kann, aber auch gemeinsam mit den Beteiligten das Augenmerk auf weitere unterstützende Faktoren oder Personen zu richten, um förderliche Bedingungen für Veränderungsvorhaben im alltäglichen Umfeld zu identifizieren und zu nutzen – dies als Kraftquelle und zum Motivationserhalt hin-

sichtlich einer immanenten Entwicklungs- und Lernbereitschaft und damit der dauerhaften Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle.

„Wenn es mir vor dem Treffen schlecht geht, spüre ich danach Entlastung. Ich nehme Impulse mit und bin in der Lage aktiv etwas zu ändern/verbessern.“ (Trainee-Evaluation 2006 zu Erfolgsindikator Lerncoaching)

In der Evaluation zur Wirksamkeit des Lerncoachings (Ausschnitt siehe Abbildung 5) wurden die geschützten Rahmenbedingungen von den Trainees besonders hervorgehoben. Verschwiegenheit nach außen ist eine der wesentlichen Regeln, auf deren Grundlage sich Vertrauen bilden kann und die u. a. die Qualität dieses Angebots ausmacht.

„Es ist eine geschützte Gruppe. Ein absolut offener Austausch ist möglich. Der Konkurrenzdruck spielt keine Rolle. Wir erleben, dass einzelne Probleme gleichzeitig auch die Probleme der andern sind. Wir können voneinander und miteinander lernen.“ (Trainee-Evaluation 2006 zur Qualität der Zusammenarbeit)

Abbildung 5

Reflexive Evaluation Lerncoaching

Reflexion – Evaluation	
Bedeutung und Qualität der Zusammenarbeit:	
Innerhalb der Gruppe	Was macht für Sie die Qualität dieser Zusammenarbeit aus?
	Was waren/sind für Sie bedeutsame Situationen?
LernCoach/Gruppe	Was macht für Sie die Qualität unserer Zusammenarbeit aus?
	Was davon ist für Sie besonders bedeutsam?

Lerncoaching basiert auf Selbstreflexion und kollektiver Reflexion und demzufolge auf der Ermöglichung von Reflexionsräumen. Dem liegt das Lernberatungsverständnis zugrunde, das davon ausgeht, dass die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess umso mehr gelingt, je mehr Bewusstsein darüber vorhanden ist, welche Lernhaltungen biografisch erworben wurden und welche Faktoren dem eigenen Lernen hinderlich bzw. förderlich sind (vgl. Klein 2005 a). Selbstreflexion erzeugt zunächst ein Bewusstsein über die individuelle Haltung mit Blick auf Bezugsgrößen. Als Bezugsgrößen sind in diesem Zusammenhang u. a. die Rolle als Hausleitung wie auch als Mitarbeiter im Unternehmen, die eigene Erwerbsbiografie, das Alltagshandeln mit seinen unterschiedlichen Aufgaben und Zielebenen (wie z. B. Umsetzung und Weiterentwicklung von Qualitätsmanagement, Marketing, Bewohnerakquise, Durchsetzung veränderter rechtlicher Vorgaben der Pflegegesetzgebung, Mitarbeiterführung, Wirtschaftsplanung usw.) zu nennen, aber natürlich auch die Gruppe. Authentisches Führungshandeln setzt Positionierungen auf Sach- und Beziehungsebene voraus. Ohne Selbstreflexion und das darüber erfolgende Identifizieren relevanter Faktoren, die sich unterstützend oder hinderlich auswirken bei der Entwicklung eines authentischen, individuellen Führungsprofils, sind Positionierungen, die das Führungsprofil ausmachen, nicht denkbar. Darüber hinaus gewährleistet kollektive Reflexion Mehrperspektivität, ermöglicht damit andere (Lösungs-)Zugänge und erleichtert Umdeutungen.

„Diese Reflexionen sind für mich der wichtigste Bestandteil des Treffens. Eigene ‚Probleme‘ können besprochen werden, es erfolgt Hilfestellung. Aus den Anliegen, Berichten der andern kann man ebensoviel lernen.“; „Kollektiv: Blickwinkelerweiterung!“; „Reflexion ist ein Innehalten, Überdenken und Schauen. Diese Momente sind wichtig in einer Entwicklung. ... Wobei ich es in meiner Position als wichtig erachte einer Gruppe anzugehören, ein ‚Wir‘ zu haben ... ich muss wissen, wo ich stehe. Ich benötige auch eine Reflexion meines Außenbildes durch andere.“ (Trainee-Evaluation 2006 zum Nutzen von Reflexion)

In der Beachtung und Umsetzung handlungsleitender Prinzipien Prozessbegleitender Lernberatung konturierte sich vor allem die Interessenorientierung als stark gewichtetes Prinzip. Das gemeinsame Interesse von PE-Leiterin und mir war, den Lernprozess der Trainees auf der Basis von Lernberatung unterstützend zu begleiten. Wir handelten dabei Rahmenbedingungen aus, die ein Experimentierfeld für mich als Projektleitung und Lerncoach eröffneten, ohne intervenierende Vorgaben der PE-Leitung.

Die Rahmenbedingungen beinhalteten u. a. einen geschützten Rahmen, das Bereithalten von Raum und Ausstattung und das Eröffnen der dafür notwendigen Zeiträume. Es galt also, mit den beteiligten Trainees gemeinsam herauszufinden, was sie als unterstützende Faktoren bzw. als ihre Interessen identifizierten.

Lernberatung geht davon aus, dass Lerninteressenorientierung die intrinsische Motivation in Bezug auf das Lernergebnis nachhaltig wirksam werden lässt, Lernen durch positive emotionale Impulse in einem solchen Lernarrangement wie dem Lerncoaching vor allem die Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit erheblich fördert – Impulse also, die die individuellen Bedürfnisse des Coachees wecken und von ihm in Bezug auf sein Selbstbild positiv bewertet werden. Dies beruht auf der Erkenntnis, dass sich Emotionen auf jegliche kognitive Handlungen auswirken. Sie dienen der bewussten, subjektiven Wahrnehmung der persönlichen Bedeutung von Fakten, Interaktionen, Ereignissen und motivieren zu Kommunikation, Handlungen und Planungen nach individuellen Bedürfnissen (vgl. Schulze 2006, S. 238 ff.).

Bei diesem Synchronisationsprozess zwischen Coach und Coachees war gleichwohl darauf zu achten, dass der Antrieb zum Lernen durch die Interessenorientierung durch eine sensible Auswahl von angemessenen und vielfältigen Methoden und deren Überprüfung auf Wirksamkeit erhalten blieb. Im Prozess veränderte sich auch die Interessenlage, was immer wieder beachtet und berücksichtigt werden musste. Da im Lerncoaching Lernen im sozialen Setting stattfand, lagen der Ermittlung gemeinsamer Interessen sich wiederholende Aushandlungsprozesse zugrunde. Es ist auch nicht so zu verstehen, dass die Ausprägung der Interessen im Grad stets vergleichbar war. Die Teilnehmer bewegten sich hier in einem Spektrum zwischen Toleranz dafür, dass ein Beitrag oder Thema einem Trainee besonders wichtig war, und einem hohen Maß an emotionalem wie kognitivem Interesse. Es war auch häufig zu beobachten, dass Interesse erst durch das Bearbeiten von Fragestellungen entstand, da sich über diese Impulse die Vorstellung davon konkretisierte.

Lerninteressenorientierung macht auch Innovationspotenziale sichtbar, wenn es um Entwicklungsaufgaben des Unternehmens geht. So ergab sich z. B. der Bedarf in einer Lerncoachinggruppe, das Traineeprogramm, in dem sie sich befanden, auf den Prüfstand zu stellen. Durch prozessimmanente Vergewisserung der Interessengewichtung und -veränderung ist die Balance zwischen den subjektiven und kollektiven Ausrichtungen

herzustellen. Dies sollte möglichst in geteilter Verantwortung von allen Beteiligten beachtet werden, die Realität zeigte jedoch bislang, dass Impulse dahingehend häufiger vom Coach ausgehen.

„Es besteht stets die Wahl, welche Themen von mir persönlich angesprochen und bearbeitet werden wollen und welche nicht. Es besteht immer die Möglichkeit, mich mit mir wichtigen Fragen zu meiner Person und meinem Beruf auseinanderzusetzen.“ (Trainee-Evaluation 2006 zu aktiver Beteiligung/geteilter Verantwortung)

Lerncoaching – ein Fallbeispiel

Wie sich die Umsetzung lernberaterischen Handelns in der Gewichtung der beschriebenen Prinzipien in der kontextspezifischen Praxis darstellt, darüber soll der folgende authentische Fall Aufschluss geben.

Mit einer Traineeeteilgruppe von fünf Teilnehmerinnen, die sich zu Beginn ihres Traineeprogramms freiwillig für das Angebot des Lerncoachings entschieden hatten, wurden regelmäßig in ca. sechswöchigen Intervallen Termine von jeweils vierstündiger Dauer vereinbart. Diese Arbeitsgruppe wollte den spezifischen Support nutzen, um ihren individuellen wie kollektiven Lernprozess zu reflektieren und gemeinsam an selbst gewählten Themen zu arbeiten, die sie für tätigkeitsrelevant hielten. Neben Themen wie „Umgang mit Widerstand“, „Methoden und Strategien im Bereich von Organisationsentwicklung“, „Ermitteln von Erfolgsindikatoren“ entstand auch das Thema „Psychohygiene: Was kann ich tun, um bei meiner Arbeit gesund zu bleiben?“

Nach meiner Wahrnehmung lagen die Gründe für die Wahl dieses Thema vor allem in der hohen zeitlichen Auslastung der Trainees, die zum Teil bereits während ihrer Traineezeit ihre Rolle aus wirtschaftlichen Zwängen heraus übernehmen mussten. Daraus entstand ein hoher Umsetzungsdruck. Ferner konnten sie kaum auf Routine in ihren Führungsaufgaben zurückgreifen, es galt das Unternehmen wie auch die Einzelorganisation mit den jeweiligen Mitarbeitern kennenzulernen oder aber ein neues Haus erst in Betrieb zu nehmen. Der Belegungsdruck wie auch die Notwendigkeit der Umsetzung von veränderter Pflegegesetzgebung und das Entwickeln der eigenen Rolle führten in der Summe mit anderen Faktoren des Öfteren zu Grenzerfahrungen hinsichtlich der eigenen Belastbarkeit. Umso erforderlicher erachtete es die Gruppe, sich mit dem Erhalt von Belastbarkeit, Motivation und professioneller Handlungsfähigkeit auseinanderzusetzen.

zen. Kraftquellen zu identifizieren und Strategien zur Stressbewältigung zu entwickeln, erschien den Trainees perspektivisch wirkungsvoll, um präventiv einem drohendem Burnout entgegenzuwirken. Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus der Lerncoaching-Praxis zum Thema „Psychohygiene“ lernberaterisches Handeln in diesem Kontext verdeutlichen.

Planung und Umsetzung

1) *Individuelle Reflexion*: Als Einstieg plante ich eine individuelle Reflexion. Diese hat im Lernberatungsverständnis eine Mehrfachfunktion: Sie dient dem „Ankommen“ in der Gruppe, an diesem Ort und in dieser Stunde. Des Weiteren setzt sie das frühzeitige Signal, dass eine aktive Steuerung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses ohne das reflexive Bewusstwerden individueller Haltungen nicht möglich ist. Reflexionsfragen wollen dabei Orientierung geben und den Fokus auf Lernen lenken; sie wollen dabei unterstützen, lernhinderliche und -förderliche Faktoren zu identifizieren und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen zu stärken. Entwicklungserfolge werden dadurch sichtbar, die sonst aufgrund von Problemlastigkeit in der Wahrnehmung der Führungskraft unterzugehen drohen. Individuelle Reflexion will zudem Entschleunigung ermöglichen, um sich selbst zum Führungsalltag in Beziehung zu setzen.

Folgende Reflexionsfragen kamen zum Einsatz:

- Was waren die Meilensteine seit dem letzten Treffen?
- Was habe ich Neues gelernt?
- Ergaben sich Schwierigkeiten? Wenn ja, wie habe ich sie gelöst?
- Auf welche meiner Kompetenzen konnte ich dabei zurückgreifen?
- Wenn noch nicht gelöst, was oder wer könnte dabei unterstützen?
- Was möchte ich heute der Gruppe mitteilen, woran will ich arbeiten?

2) *Schlaglichter*: Schlaglichtern aus der individuellen Reflexion Raum zu geben, ist im Lerncoaching ein entscheidender Schritt, da sich hier klärt, an welchen aktuellen Fragestellungen die einzelne Führungskraft arbeitet, welche neuen Erkenntnisse sie gewonnen hat, welche Fragen im Alltag entstanden sind, die sie der Gruppe zur Verfügung stellt. Hier konturiert sich auch, welcher Beitrag aufgegriffen wird und wo Unterstützungsbedarf signalisiert wird. Dies braucht einen zeitlichen Umfang, der im Vorfeld nicht minutiös planbar ist. In Ausnahmefällen kommt es auf Wunsch der Gruppe zu zeitlichen Limits, wenn ein vereinbartes Thema im Schwerpunkt bearbeitet werden soll.

Im Fallbeispiel wurde als Schlaglicht ein noch nicht gelöster Konflikt mit einem Mitarbeiter geschildert. Die Gruppe war bereit, zur Bearbeitung dieses Problems kollegiale Beratung zu leisten. Dadurch verschob sich der Einstieg ins Schwerpunktthema.

3) *Einstieg ins Thema Psychohygiene:* Zur Erinnerung erläuterte ich kurz, wie wir zum Thema gekommen sind, welche Ziele damit verfolgt werden sollen und welche Planungsschritte ich mir überlegt habe. Rückfragen oder Korrekturen seitens der Teilnehmerinnen waren immer möglich, ich plante sie mit ein.

4) *Bewertende Selbsteinschätzung der täglichen Belastungen und Austausch:* Anhand einer Checkliste konnten die Teilnehmerinnen selbst einschätzen, in einem Ranking bewerten und sich so bewusst machen, wie ausgeprägt und mit welcher Fokussierung ihre täglichen Belastungen zu sehen sind, so dass eventuelle Entlastungsstrategien zielgerichtet entwickelt werden können. Mögliche Belastungen auch außerhalb des beruflichen Alltags wurden hier in den Blick genommen. Der Austausch über die gewonnenen Erkenntnisse diente noch einmal der Selbstvergewisserung und bot gleichzeitig für die Gruppenmitglieder Impulse für eine Blickwinkelweiterung, besseres Verständnis für die Situation der anderen oder zur Verdeutlichung der eigenen Situation. In der kollektiven Reflexion kristallisierte sich als zentraler Aspekt die Frage der Auswirkungen hoher beruflicher Belastung auf den Privatbereich heraus.

5) *Eröffnung der Meta-Plan-Wand: Was tue ich bereits für meine Psychohygiene?:* Mit Hilfe einer Kartenabfrage wurde kompetenz- und ressourcenorientiert der Blick auf ausgleichende, stärkende Aktivitäten bzw. Kraftquellen gelenkt, die verstärkt und ergänzt werden können und dadurch gewürdigt werden.

Die Karten werden auf der Metaplanwand gesammelt und sortiert, was die Vielfalt deutlich machte. Beispiele für ausgleichende, stärkende Aktivitäten sind:

- Rundgang durchs Haus,
- Kontakt mit Bewohnern,
- abendlicher Spaziergang mit dem Hund ...

6) *Selbsteinschätzung hinsichtlich Stress verschärfender Gedanken:* Die Auseinandersetzung mit einer dazu genutzten Checkliste verdeutlichte

subjektive Einstellungen, die sich Stress verschärfend auswirken können (z. B. „Ohne mich geht es nicht.“). Anti-Stress-Haltungen bzw. -Strategien lassen sich daraus ableiten.

Im auswertenden Austausch stellten die Coachees als Gemeinsamkeit das Missverhältnis fest zwischen dem Wissen, entbehrlich zu sein, zu häufig aber Arbeit zu übernehmen, damit sie „erledigt“ ist. Zu diesem Thema fand ein intensiver Austausch statt, in dem Einzelne ihre persönlichen Strategien zum Umgang einbrachten und zur Diskussion stellten.

7) Leitfragen kognitiver Strategien zur Stressbewältigung: Leitfragen, z. B. „Was könnte schlimmstenfalls passieren?“ geben eine Orientierung und Impulse für Umdeutungen, Zu-Ende-Denken u. Ä. als Wege zur Entwicklung kognitiver Strategien zur Stressbewältigung.

Im Mittelpunkt der Erörterungen in der Gruppe stand die Erkenntnis, dass trotz hoher Auslastung Einstellungsänderungen zu Entlastung führen können. Es wurde allerdings festgestellt, dass sich der Weg dorthin Zeit für vorrangig emotionale Lernprozesse braucht.

8) Weiterführung der Metaplanwand: Was nehme ich mir vor?: Mit Hilfe einer Kartenabfrage ging es hier um die Ermittlung realistischer Ziele zur physischen und psychischen Gesunderhaltung unter Berücksichtigung der SMART-Kriterien (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert). Das Öffentlichwerden an der Metaplanwand erhöhte die Verbindlichkeit durch die soziale Kontrolle der Gruppe. Hier ist jedoch sehr darauf zu achten, dass der Erfolgsdruck bzw. Gruppendruck nicht zum zusätzlichen Stressfaktor entwickelt. Dies muss in der Gruppe offen angesprochen werden.

Die Metaplanwand wurde um realistische Ziele ergänzt. Dies sind z. B.:

- bilaterale Treffen außerhalb der Arbeitszeit,
- mehr sportliche Betätigung,
- entlastende Situationen im Arbeitsalltag ritualisieren und bewusster wahrnehmen ...

Der Coach erinnerte daran, so weit als möglich Verbindlichkeit über zeitliche, örtliche und personelle Festlegungen herzustellen, betonte aber auch, dass die Entscheidung der Durchführung ausschließlich bei den Coachees

liegt und jedes Vorgehen akzeptiert wird, unabhängig davon, ob und wie viel sie von den Vorhaben umsetzen.

9) Sichtung relevanter Rechtstexte wie z. B. Auszüge aus Arbeitsschutzgesetz oder Arbeitszeitregelungen: Auf Grund des vorhandenen Wissens um rechtliche Fragen und des Vorliegens entsprechender Gesetzestexte wurde knapp die Relevanz gesetzlicher Vorgaben erörtert.

10) Ausstieg aus dem Thema und Feedbackrunde: Da die eingeplanten vier Zeitstunden sich dem Ende näherten, machte ich eine kurze Zusammenfassung und leitete damit über in die Planung für das nächste Lerncoaching-Treffen. Zwei Teilnehmerinnen bekräftigten ihr Angebot, zu diesem Thema kurze Inputs beizutragen. Der weitere Umgang mit den zu Beginn vorgestellten weiteren Schritten wurde abgestimmt; die Planungsschritte wurden so wie vorgeschlagen vereinbart.

Zum Tagesausstieg hatte ich eine reflexive Übung zu den Fragenstellungen „Was war mir heute wichtig, was nehme ich mit, was lasse ich da?“ vorbereitet (Reisetasche/Ascheeimer). Diese hätte jedoch vorausgesetzt, in der Themenbearbeitung weiter gekommen zu sein, weil sie auf einem hohen Konkretions- und Verbindlichkeitsgrad basiert. Stattdessen entschied ich in der Situation, ein zwischensicherndes, offenes Feedback vorzuschlagen. In dieser Feedbackrunde wurde überwiegend den ersten individuellen Vorhaben Nachdruck verliehen. Einzelne Erkenntnisse aus dem Coaching wurden resümierend benannt (z. B. sich an die Bewältigung früherer Schwierigkeiten erinnert zu haben).

Resümee

Der zweite Teil der thematischen Bearbeitung wurde im folgenden Lerncoaching geleistet. Ich habe mich im Rückblick gefragt, welche Funktion für mich das dann im Prozess umgesetzte Planen dieser Themeneinheit hatte. Es war in jedem Falle sicherheitsgebend, weil ich im Prozess flexibel mit lernermöglichenden Impulsen umgehen konnte. Meine eigene, mit der Planung entstandene fachliche Expertise zum Thema „Psychohygiene“ hatte ich mit Blick auf die Ermöglichung reflexiven, selbstorganisierten Lernens methodisch differenziert vorbereitet. Eine ausgewogene Balance zwischen individueller Reflexion, kollektiver Reflexion, Bereitstellung von Fachwissen, Ableiten von handlungsleitenden Konsequenzen, ein wiederholtes Sichern der Relevanz und der Intensität der jeweiligen Beschäftigung konnte im Prozess sichergestellt werden. Im Rückblick war

für die Trainees der „andere Lernermöglichungsrahmen“ eine positive Lernerfahrung.

Für mich war es wichtig, dass es gelang, verschiedenen Lern-/Lehrformen im Prozess Raum zu geben. Resumierend ist die positive Bewertung dieser beiden Lerncoaching-Treffen durch die Trainees aus meiner Sicht verschiedenen Faktoren geschuldet:

- Das Prinzip der Interessenorientierung wurde erfahrbar, indem die Interessen der Trainees die Auswahl des Themas bestimmten.
- Die Vorerfahrungen der Trainees wurden berücksichtigt, was dazu führte, dass bestimmte vorgesehene Inhalte nicht bearbeitet wurden.
- Das Prinzip der Verantwortungsteilung wurde von den Trainees praktiziert, indem sie sich von sich aus für Teile der inhaltlichen Gestaltung der zweiten Sitzung verantwortlich erklärten.
- Die Rolle des Lerncoachs war nicht auf eine enge Coaching-Funktion begrenzt; er war auch als Träger von Fachexpertise gefragt.
- Die Bedeutung des Lernens im sozialen Kontext wurde durch Phasen der individuellen und der kollektiven Reflexion konkret erlebbar.

Fachtag PE „Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur“ oder: Wie Lernberatung Gestalt annimmt und Spuren hinterlässt

Fachtage prägten in der Unternehmensentwicklung des Stephanuswerks Isny der letzten Jahre bereits die Kultur und stießen bislang auf hohe Akzeptanz bei den Mitarbeiter(inne)n. Sie fanden z. B. zu Themen wie Qualitätsmanagement oder Pflege statt. Die methodische Gestaltung beschränkte sich im Wesentlichen auf Information und Diskussion. Die Einladungen und Ausschreibungen dazu erfolgten unternehmensweit und jeweils zielgruppenspezifisch.

Die Personalentwicklung knüpfte an diese Kultur an und richtete die Einladungen dazu an die Führungskräfte des Unternehmens. Dies hatte mehrere Gründe: Zum einen ging es im Schwerpunkt um das noch junge Trainee-programm und einen würdigenden Rahmen für die Verabschiedung der Trainees im Übergang zu ihren Leitungsfunktionen. Die Teilnehmeranzahl sollte nicht zu hoch sein, da die Raumkapazität und auch die finanziellen Mittel begrenzt waren. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten war diese Zielgruppe besonders für die PE-Abteilung bedeutsam, da PE-Maßnahmen sich erheblich leichter implementieren lassen, wenn die Zugänge über die Leitungen gelingen. Ferner verband die PE-Abteilung mit der Durchfüh-

rung ihres ersten Fachtags den Anspruch, ihr Profil und ihre Entwicklungsaufgaben transparent zu machen, bei der praktischen Durchführung und der Vorbereitung, unterstützt durch die Akteure im Projekt, „Lernen“ zum zentralen Gegenstand zu machen. Der Fachtag wurde von den Trainees mit konzipiert und gestaltet. In der inhaltlichen Ausrichtung stand das Traineeprogramm im Vordergrund, da diese Veranstaltung gleichzeitig eine Plattform für die Trainees sein sollte, die aus dem Traineeprogramm verabschiedet wurden. Sie erhielten hier Gelegenheit, sich persönlich über die inhaltliche Ausgestaltung des Fachtags mit einem Rückblick auf das Führungskräfteprogramm darzustellen und über eine kurze Erfahrungs- bzw. Nutzenbeschreibung diesem Programm Bedeutung zu verleihen. Die PE-Abteilung wollte auch ihr neues Verständnis von reflexivem Lernen durch ein um Lerncoaching ergänztes Traineeprogramm ins Unternehmen transportieren.

„... für mich entscheidend ist, dass die Themenstellung, mit der wir uns beschäftigt haben, öffentlicher wird, also dass wir das, was wir mit einer kleinen Zielgruppe versucht haben, was in unsere Dokumente eingeflossen ist, was im Stillen geschehen ist, jetzt an unsere Regionaldirektoren, Hausdirektoren vermitteln. Da wäre der Fachtag eine ganz gute Möglichkeit, dem Thema noch mehr Raum zu geben.“ (Interview PE-Leiterin 2005 zur Wirksamkeit von Lernberatung)

Auf dem Verständnis, dass eine „lernende Organisation nicht zu trennen ist von der Veränderung von Menschen“ und dass „Lernen in Organisationen normal und permanent ist, nicht nur eine Aufgabenstellung für Experten, sondern für die gesamte Organisation ist, (...) dass Individuen in Organisationen nur dann zu besonderem Engagement und kreativen Leistungsbeiträgen angeregt werden können, wenn eine partizipationsorientierte Führungskultur im Unternehmen zum Tragen kommt, welche die Identifikation der Mitarbeiter fördere, Offenheit etabliere und Experimentierfreude anrege“ (Mudra 2004, S. 431 ff.), sollte in der praktischen Umsetzung eine bereits veränderte Kultur zum Ausdruck kommen. In der methodischen Form einer Lernlandschaft, die aus der Lernberatungskonzeption für größere Veranstaltungen entwickelt wurde, sollten individuelle Interessen durch ein vielfältiges Angebot, das sich über Vorträge, Workshops und Individualangebote transportierte, berücksichtigt werden und Prozessbegleitende Lernberatung erlebbar werden. Ein ansprechend gestaltetes Fachtag(e)buch und methodische Angebote zu Führungsthemen boten Informationen und Reflexionsräume, auch mit Blick auf Kompetenzbilanzierungen. Unterschiedliche Zugänge zum

Lernen sollten Impulse setzen, sich der eigenen biografischen Lernerfahrungen gewahr zu werden und Neues zu entdecken. Auf Wahlmöglichkeiten wurde im Sinne der Interessenorientierung Wert gelegt. Ergänzend stand kontextspezifische Fachliteratur als Lernquellenpool (vgl. Klein/Reutter 2005) bereit.

Die Absichten sind das eine, die Wirkungen bzw. Wirksamkeiten das andere. Blieb die Frage, ob und welche Spuren der Fachtag hinterließ. Aus Rückmeldungen am Ende und nach dem Fachtag wurden Indikatoren für Wirkungen deutlich: Für die Trainees war es ein wichtiges Forum, um auf die Transferchancen und -stolpersteine hinzuweisen. Positiv wurde bewertet, Kommunikation unter Führungskräften zu ermöglichen; auch die inhaltlichen Angebote wie der Abwechslungsreichtum fanden überwiegend Anklang. Das dadurch klimatisch Andere wurde wahrgenommen: „fröhlicher, lebendiger, kreativer, vielfältiger“ waren u. a. als Attribute zu hören. Es wurde reklamiert, die spezifische Gestaltung dieses Fachtags als Strukturmerkmal einzuführen. Strukturen gegen die Vereinsamung in der Führungsrolle zu setzen, scheint der nachhaltigste Eindruck zu sein.

Aus meiner Perspektive war der Fachtag zu verstehen als ein Baustein „im sozialen und kommunikativen Lernprozess des Organisationssystems, wo es gilt die herrschende Organisationskultur „zur Sprache“ zu bringen, deren weitreichende Konsequenzen für die Zusammenarbeit, das Arbeitsklima, die Führungskultur, zu verdeutlichen und eventuell mögliche Kultur-Entwicklungsschritte zu planen.“ (Gairing 2002, S. 212 f.)

3.3 Perspektiven oder: Die Zukunft hat bereits begonnen

Prozessbegleitende Lernberatung als externes Geschäftsfeld der Vernetzung von Personalentwicklung mit Organisationsentwicklung hat sich bewährt. Die Professionalisierung der PE hat in diesem Fall strukturelle, inhaltliche und kulturelle (hier: haltungsbezogene) Veränderungen bewirkt. Im beschriebenen Handlungskontext wurde das Traineeprogramm einschließlich Lerncoaching mittlerweile für bereits tätige Hausleitungen geöffnet und es ist nachgefragt. Die im Projekt begleitete Traineegruppe überführte das Lerncoaching in ein tätigkeitsbegleitendes Angebot.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem OKRA-Projekt

- wichtige Anstöße für eine nachhaltige Veränderung der Lernkultur im Unternehmen gegeben wurden,
- es gelungen ist, PE als Aufgabe mit zwei Zielrichtungen zu begreifen: einerseits PE im Sinne einer unternehmensstabilisierenden und -entwickelnden Funktion, andererseits PE als Stützung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit,
- ein reflexions- und potenzialorientiertes Führungsverständnis in einer neuen Führungsgeneration etabliert wurde,
- für mich selbst die Chance einer neuen beruflichen Perspektive eröffnet wurden, nämlich neue Geschäftsfelder von Lernberatung zu erschließen und sie längerfristig zu besetzen,
- individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung durch die konzeptionelle und kontextuelle Weiterentwicklung von Prozessbegleitender Lernberatung vorangetrieben wurde.

4 Kompetenzen von Migrant(inn)en durch professionelle Lernberatung fördern

Outi Arajärvi, Roland Drubig und Bernadette Lenke Tusch

Das Institut für angewandte Kulturforschung e. V. – IfaK – in Göttingen ist eine unabhängige Organisation, die an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis zu entwicklungs-, migrationspolitischen und interkulturellen Fragestellungen arbeitet. Zentral für unser migrationspolitisches Engagement ist die Überzeugung, dass Migrant(inn)en über Kompetenzen verfügen, die sie im Verlauf der Migration erweitert haben und für deren Anwendung sie Gelegenheiten benötigen und suchen. Dies wird ihnen häufig verwehrt, da die Betonung ihrer Defizite und die Nichtanerkennung ihrer schulischen und beruflichen Abschlüsse als Gründe angeführt werden, um auf ihre Fähigkeiten zu verzichten.

Aus der unmittelbaren Kenntnis dieser Problematik entstand die Idee, mittels Lernberatung zur professionellen Förderung der Kompetenzen von Migrant(inn)en beizutragen. Von Interesse war dabei,

- welche Kompetenzen Lernberater im sozialen Umfeld mit erheblichen Migrant(inn)enanteilen benötigen,
- wie die Kompetenzen zur Geltung gebracht werden können und welchen Anteil interkulturelle Trainings daran haben,
- wie sich selbstorganisierte und informelle Lernarrangements von Migrant(inn)en durch professionelle Begleitung stärken lassen und
- welchen Beitrag Netzwerke zur Professionalisierung der Prozessbegleitenden Lernberatung in diesem Handlungskontext leisten.

Mit der Einführung des Begriffs der Transferkompetenz haben wir versucht, unsere Positivsicht zu realisieren. Der Begriff umschreibt die Fähigkeiten der Migrant(inn)en, ihre im Heimatland und während der Migration erworbenen Kompetenzen in der neuen Umgebung einzusetzen und ziel führend einzubringen. Ein geglückter Transfer der Kompetenzen bedeutet einen Zugewinn an Handlungs- und Gestaltungskompetenz in zwei oder mehr kulturellen Kontexten. Unser Ansatz der Abkehr von der Defizitori-

entierung korrespondiert mit den Forderungen nach einer kompetenzorientierten Prozessbegleitung zur Etablierung einer neuen Lernkultur, die der Ressourcenorientierung ein größeres Gewicht einräumt. Damit wollen wir die Kompetenzen der Migrant(inn)en sichtbar werden lassen, um ihnen eine umfassendere Akzeptanz in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen zu verschaffen.

Jede Kompetenz ist kontextabhängig und kann daher nur in der entsprechenden Situation wirksam werden. Zur Entwicklung und Erfassung der Transferkompetenz ist es u. E. nötig, adäquate Gelegenheitsstrukturen für Migrant(inn)en zu etablieren, damit sie ihre Kompetenz unter Beweis stellen können. In diesem Zusammenhang ist es unsere Absicht, einen Beitrag zur Systematisierung von Gelegenheitsstrukturen in Weiterbildungseinrichtungen und in unterschiedlichen Beratungsorganisationen zu leisten.

Darüber hinaus ergab sich die Möglichkeit, in einem von Migrantinnen aus dem arabischen Sprachraum selbst organisierten Lese-, Schreib- und Spracherwerbskurs unser Instrumentarium für eine kompetenzorientierte Prozessbegleitung in der Praxis weiterzuentwickeln. Die hierbei gemachten Erfahrungen dienen als Grundlage für unseren Beitrag zu einer Fallsammlung von Prozessbegleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten.

4.1 Lernberatung im Handlungskontext Migration

4.1.1 Lernberaterisches Handeln im Verlauf der Fortbildung „Alpha und Omega“

Kontext von „Alpha und Omega“

Auf Initiative nach Deutschland geflüchteter Frauen aus dem arabischen Sprachraum entwickelte und führte das Institut für angewandte Kulturforschung e. V. eine von der Stadt Göttingen im Rahmen von „Lokales Kapital für soziale Zwecke“ (LOS) finanzierte zweiphasige Fortbildung durch. Den Teilnehmerinnen war in ihren Herkunftsländern ein regelmäßiger Schulbesuch in Folge von Bürgerkriegshandlungen vorenthalten worden. Und auch in Deutschland hatten sie große Probleme beim geregelten Erlernen der deutschen Sprache. Ihr Wunsch war es, neben der Alphabetisierung

in der Muttersprache parallel die Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz in Deutsch zu verbessern.

Das hierfür entwickelte Unterrichtskonzept stellte in der lernberaterischen Prozessbegleitung den Kompetenzansatz in den Vordergrund:

- Die Ausgangsbasis für weitere Lernschritte, die durch selbstorganisierte Lernprozesse erworbenen Fähigkeiten und Erkenntnisse, wird systematisch ausgebaut und stabilisiert.
- Die Lernbedarfe und Lernbiografien der Teilnehmerinnen bilden den Orientierungsrahmen für die einzelnen Lernschritte.
- Dem Transfer vorhandener und neu erworbener Kompetenzen in die jeweiligen Handlungskontexte wird besondere Beachtung geschenkt.

Es sollten der problematischen und schambesetzten Erfahrung des Defizits „Analphabetin“ die Anerkennung ihrer existenten muttersprachlichen sowie der für ihre Lebensbewältigung erforderlichen Kompetenzen entgegen gesetzt und so neue Lernerfahrungen ermöglicht werden.

Für die Umsetzung wurde ein bikulturelles Dozentinnenteam (deutsch und arabisch) gewonnen, um interkulturelles Lernen und Zweisprachigkeit im Unterricht prinzipiell gewährleisten zu können. Der Unterricht fand an fünf Tagen in der Woche an unterschiedlichen Orten (Stadtteilzentrum Göttingen Grone, Netcafé Grone, EPIZ – Entwicklungspolitisches Informationszentrum Göttingen) statt.

Das Konzept beinhaltete die Umsetzung lernberaterischer Prozessbegleitung mit Schwerpunkt Kompetenzorientierung und bot so für lfaak eine Möglichkeit, die auf den lernberaterischen Prinzipien basierenden Unterrichtskonzepte in der Praxis zu erproben und die gewonnenen Erfahrungen reflexiv für die eigene Professionalisierung als Beraterinnen zu bearbeiten.

Lernberatung im Verlauf von „Alpha und Omega“

In der ersten Phase der Fortbildung waren bei der Planung Erfolgsindikatoren entwickelt worden, die sich auf die Prinzipien der Lernberatung mit besonderer Betonung der Kompetenzorientierung stützten. Zur Überprüfung der Indikatoren fanden nach den einzelnen Fortbildungsphasen Evaluationsgespräche der Dozentinnen mit einer externen Beraterin statt. Die Evaluationsgespräche sollten vor allem der kritischen Reflexion die-

nen und durch den Blick der externen Beraterin eine mehrperspektivische Reflexion ermöglichen. Hierfür fanden auch Unterrichtsbesuche durch die Beraterin statt.

Für die Teilnehmerinnen fanden jeweils am Ende der Fortbildungsphasen Lernberatungsgespräche einmal mit den Dozentinnen, einmal mit der externen Beraterin statt, um eine Reflexion über Inhalte, Ziele und Stil des Unterrichts sowie über das eigene Lernen zu ermöglichen.

Beide Dozentinnen orientierten sich bei der Vorstellung der verschiedenen Lernberatungsprinzipien im Unterricht daran, inwieweit sie für die Zielgruppe der Migrantinnen mit geringen oder kaum vorhandenen Bildungserfahrungen adäquat sind und wie man sie kreativ anpassen und weiterentwickeln kann.

Im Vorgespräch zwischen den Dozentinnen und der externen Lernberaterin wurde besonderer Wert auf eine integrierte Evaluation des Unterrichtsgeschehens auch aus der Sicht der Teilnehmerinnen gelegt. Als Indikator wurde die Kategorie Zufriedenheit gewählt. Deren Grad wurde an der regelmäßigen Teilnahme und Mitarbeit, dem Abbau von Ängsten vor Schriftlichkeit und dem Sichtbarwerden von Lernerfolgen abgelesen. Die Auswahl angemessener Materialien und Methoden für die Teilnehmerinnen war ein weiteres Erfolgskriterium, das durch Gespräche, Rückmeldungen und Beobachtungen sowie anschließende Reflexion in der Evaluation überprüft wurde. Schließlich ermittelte die externe Beraterin, in welchem Maße sich die Prinzipien von Lernberatung in der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts wiederfanden.

Anwendung ausgewählter Prinzipien der Lernberatung mit dem Schwerpunkt Kompetenzorientierung bei „Alpha und Omega“

Kompetenzbilanzierung und -orientierung

Der Einsatz kompetenzbilanzierender Verfahren ist ein relevanter Bestandteil von Prozessbegleitender Lernberatung, um ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen zu erlangen und um das eigene Lernen steuern zu können. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden und unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können. Damit ist also nicht der Erwerb von Faktenwissen gemeint, sondern die autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren.

Kompetenz als Wissen bzw. als kognitive und soziale Fähigkeit betrifft keine sachliche Phänomenebene, sondern die Fähigkeit im Umgang z. B. mit Wissen und Situationen.

Daraus lässt sich folgern, dass es nicht darum gehen kann, stoffliches Wissen anzutrainieren bzw. zu vermitteln, sondern darum, Kenntnisse der Regeln sozialkompetenten Handelns zu erwerben. Da Kompetenzen Fähigkeiten und Erkenntnisse beschreiben, die aus selbstorganisierten Lernprozessen bei der praktischen Bearbeitung von Problemen resultieren, dient ihre Bilanzierung der Stärkung der individuellen Potenziale, Motivation und Wünsche. „Durch die Kompetenzerfassung können aus unbewussten *Fähigkeiten* bewusste Kompetenzen werden. Durch die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen können vorhandene formelle wie informelle Potenziale vertieft und erweitert werden.“ (Rahn 2005, S. 115) Lernberatung hat den Anspruch, die biografische Steuerungsfähigkeit der Individuen zu fördern, deren reflexiven Blick auf die eigenen Stärken zu wenden und zu einem bewussteren selbstorganisierten Lernen zu motivieren. Prozessbegleitende Lernberatung sieht ihr letztendliches Ziel nicht in der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen (Employability), sondern in einer umfassenden Stärkung der individuellen Verfasstheit (Empowerment).

Auf das Handlungsfeld Migration übertragen orientiert sich kompetenzbasierte Lernberatung an den Erfahrungen der Migrant(inn)en, die sie beim Prozess des Einfindens in die neuen gesellschaftlichen Koordinatensysteme machen. Auch wenn die Akteure diesen Prozess häufig als glückliches Zusammentreffen günstiger Zufälle beschreiben, oftmals mit Verweis auf die Hilfe engagierter Einzelpersonen, benötigen sie hierfür zumindest die Fähigkeit, dies als Hilfe zu erkennen und sie zum richtigen Zeitpunkt annehmen zu können. Dabei ist ein Prozess sehr viel aktiverer Aneignung und Umsetzung von Kompetenzen im Spiel, als die Betroffenen oftmals selbst vermuten.

Wir haben hierfür den Begriff der Transferkompetenz geprägt, um begrifflich zu fassen, dass Personen in der Lage sind, Verhaltensweisen, die sie in bestimmten sozialen und kulturellen Bezügen erlernten, ganz neuen Situationen anzupassen. Der Begriff beschreibt ganz allgemein diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Migrant(inn)en benötigt werden, um sich in der für sie zunächst fremden und neuen Umgebung zu orientieren und zu bewegen. Es sind diese Gestaltungskompetenzen, die die Aktionsfähigkeit in der Zielkultur herstellen, ein Verständnis ermöglichen,

den Rückgriff auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Herkunftskultur erworben wurden, mit der nötigen Anpassung versehen und zwischen den vorhandenen Wahrnehmungs- und Handlungs-Schemata vermitteln.

In der Regel werden Transferkompetenzen in Learning-by-Doing-Prozessen erworben, was auch eine besonders gute Beobachtung der „Zielkultur“ erfordern. Die für eine interkulturelle Persönlichkeit geforderte Fähigkeit der Selbsterkenntnis ist nur insofern relevant, als es darum geht, die Verhaltensweisen, die aus der Herkunftskultur mitgebracht sind, auf ihre Tauglichkeit für die „Zielkultur“ hin zu überprüfen und zu modifizieren. Dies muss nicht notwendigerweise eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur bedeuten, geht aber in der Praxis oft mit einer Verunsicherung einher. Diese Verunsicherung auszuhalten, ist wiederum ein Merkmal von glücklicher Transferkompetenz.

In der Fortbildung „Alpha und Omega“ wurde ein Selbsteinschätzungsbogen entwickelt, damit die Frauen ein Gefühl für realistische eigene Lernerfolge bekommen können. Außerdem war der zweisprachige Unterricht für sie wichtig als eine Möglichkeit, auf die eigenen muttersprachlichen Kompetenzen zurückzugreifen.

Orientierung geben

Die Kontextualisierung der handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatungshandeln erfordert bei Menschen, die nie zur Schule gegangen sind, eine spezifische Betrachtungsweise des selbstorganisierten Lernprozesses. Orientierung zu geben war für den Lernerfolg der Frauen in bestimmten Phasen der Fortbildung dringend notwendig (was sich mit den Ergebnissen unserer Befragung und den bisherigen Entwicklungen und Forschungen zu Lernberatung deckt).

Personen, die nie in einer Schule waren, oder so wenig, dass sie nicht gelernt haben, ihre Muttersprache zu lesen und zu schreiben, kennen das Lernsystem Schule nicht von innen. Orientierung geben bedeutet hier, einen Lernort zu gestalten, der die Vorstellungen über Schule, die sich im Laufe ihres Lebens manifestiert haben, ernst nimmt bzw. aufgreift. Ihre Kinder haben diese Erfahrung, also gibt es Anknüpfungspunkte, auch wenn Lernen Erwachsener anders funktioniert. Eine angenehme Atmosphäre, die kommunikativ, vertrauensvoll und lernförderlich ist, kann diese Vorstellungen über Schule aufnehmen und verändern.

In ihrer Situation als Migrantinnen in einem Land, dessen Sprache und Kultur sie nicht oder nur sehr wenig kennen, mussten sie andere Wahrnehmungsmuster und Strategien entwickeln, um mit den hiesigen Zeichensystemen (Schrift und Sprache) zurechtzukommen. Diese bestanden auch darin, das ihnen Unzugängliche zu ignorieren. Orientierung geben im Sinne von Lernberatung heißt daher erst einmal auch, damit zu konfrontieren, dass das bisher Ignorierte sinnhaft und enträtselbar ist.

Teilnehmerorientierung

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Initiative für den Kurs von den Frauen selbst ausging. Sie traten an das Ifak heran mit dem Wunsch, Lesen und Schreiben zu lernen. Im ersten Abschnitt versuchten die Dozentinnen daher kontinuierlich, die Erwartungen der Teilnehmerinnen zu erfragen, um sie anzuregen, selbst mehr Überblick über ihre Wünsche zu bekommen und über ihre Bedürfnisse zu reflektieren.

In der zweiten Phase von „Alpha und Omega“ beobachteten die Dozentinnen wachsendes Selbstbewusstsein. Die klassische Rollenverteilung „Lehrerin – Schülerin“, wie sie die Teilnehmerinnen zu Beginn erwarteten, wurde aufgebrochen. Rückmeldungen über Unterrichtsmaterialien und -verlauf wurden schneller geäußert und es war mehr Vertrauen vorhanden, auch über Probleme zu erzählen.

Da es in dem Stadtteil, wo die Fortbildung stattfand, auch Gegner der Fortbildung gab, wurde es wichtig, „Alpha und Omega“ besser in der Öffentlichkeit darzustellen. Hier übernahmen die Frauen Verantwortung und beteiligten sich regelmäßig an gemeinsamen Aktionen.

Prozessorientierung

Die Auswahl der Materialien und Lerninhalte erforderte eine ständige Prozessorientierung. So stellte sich z. B. heraus, dass die Erklärung der deutschen Grammatik am besten mit gleichzeitigem Vergleich und Erklärung der arabischen Grammatik funktioniert.

Es gab eine laufende Auseinandersetzung über das Kursangebot: wie viel Deutsch, wie viel Arabisch, wo finden die Kurse statt, welche Exkursionen, wer nimmt am Freitagsunterricht teil, welche internen Konflikte und familiären Streitigkeiten gehören in den Kurs und sollen von der arabischen Dozentin behandelt werden, wie weit kann der Kurs geöffnet werden für

weitere Teilnehmerinnen usw. Das wachsende öffentliche Interesse an dem Kurs, die Erstellung einer Filmdokumentation und auch kritische Stellungnahmen im Stadtteilzentrum bewirkten eine Umorientierung zu mehr Teilnahme an gemeinsamen Unternehmungen.

4.1.2 Lernberatungshandeln in Alpha und Omega konkret – ein Lernberatungsgespräch

In der zweiten Runde von Lernberatungsgesprächen gegen Ende der Fortbildung sollte weniger der jeweilige Lernstand der einzelnen Frauen das Thema sein, sondern vielmehr ihr Zufriedenheitsgrad mit dem Prozessverlauf und dem Erreichen ihrer selbstgesteckten Ziele sowie ihre weiteren Vorstellungen zum Lernen. Sie sollten darüber reflektieren, welche Pläne sie nach dem Ende der Fortbildung haben.

Die Terminierung der Gespräche schien im Vorfeld nicht allzu kompliziert. Wie sich später herausstellte, lag dabei die Tücke im Detail: Im Dezember fanden viele außerplanmäßige Veranstaltungen statt, u. a. Weihnachtsfeiern sowie Schul- und Kindergartentermine. So kam es, dass nur sehr wenige Frauen zum vereinbarten Termin erschienen, und das z. T. mit großer Verspätung.

Als Struktur für die Gespräche hatte ich folgende Leitfragen vorbereitet:

- Zufriedenheit mit eigenen Lernschritten? Was habe ich gelernt?
- Tempo im Unterricht passend?
- Wie lerne ich am besten, welche Methoden, Zusammensetzung?
- Was macht das Lernen schwierig?
- Was motiviert?
- Zusammenarbeit in der Gruppe?
- Umgebung, Familienunterstützung?
- Wünsche und Vorschläge für Verbesserung?
- Welche eigenen Ziele habe ich für die Zukunft ohne „Alpha und Omega“?

Im Folgenden wird der Verlauf des Beratungsgesprächs mit der Kursteilnehmerin Frau A. im Detail beschrieben; die Gedanken der Lernberaterin (die im Übrigen sehr gut arabisch spricht, so dass es keine Verständigungsprobleme gab) sind dabei kursiv dargestellt.

Zunächst erkläre ich den Sinn des Gesprächs (s. Leitfragen). *Ich finde es wichtig, über die Bedeutung eines Lernberatungsgesprächs länger zu*

sprechen, weil sie anfangs erzählte, dass ihre Freundin wegen des bevorstehenden Gespräches Angst gehabt hatte zu kommen.

Frau A. berichtet über ihre Lernprobleme, über ihre Schwierigkeiten mit dem Deutschen und auch, dass sie Fortschritte erzielt hat. *Meine Frage, WIE sie gelernt habe, versteht sie nicht.* Statt dessen erzählt sie, dass sie mit Freundinnen darüber redet, welche Unterschiede es zwischen Deutsch und anderen, ihnen bekannten Sprachen gibt. *Damit beantwortet sie nun doch meine Fragen nach dem Wie (nämlich: informell); es ist ihr nur nicht bewusst.*

Als problematisch schildert Frau A., dass die Frauen so unregelmäßig kommen. Ein weiteres Problem für sie sei der Lärm. Sie brauche Ruhe zum Lernen, aber alle sprechen gleichzeitig und scherzen. Auf meine Frage, ob sie gerne mit anderen zusammen lernt, sagt sie, dass es gut sei, gemeinsam mit der Lehrerin über ein Thema zu sprechen. Im November haben sie Rätsel gelöst, das habe Spaß gemacht *(und dabei hat sie gut gelernt, vermute ich)*. Diktate seien auch gut, aber die seien anfangs zu einfach gewesen, man sollte besser mehr Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen machen.

Ich frage nach, was genau an der Zusammenarbeit gut ist, welche Form der Zusammenarbeit ihr hilft. *Sie scheint wieder meine Fragen nicht zu verstehen. Ich erkläre darum lange und gebe Beispiele, aber dann spricht sie nur über die Beispiele und bestätigt diese. Will sie mir nur einen Gefallen tun? Oder ist es einfacher, über die Beispiele zu sprechen, weil die Fragen zu schwierig sind? Ich bin etwas verunsichert und warte ab. Sie scheint ohnehin zu wissen, was sie erzählen will und wartet gar nicht auf meine Fragen – soll ich überhaupt fragen, oder soll ich sie nur reden lassen und zuhören?*

Nach etwa einer Stunde hatten wir beide das Gefühl, das alles gesagt ist. *Ich weiß nicht, ob ihr das Gespräch wirklich weitergeholfen hat; aus arabischer Höflichkeit sagt sie es jedenfalls. Immerhin hat sie ihre Angst überwunden, mit mir zu sprechen.*

Insgesamt kam es kaum zu einem wechselseitigen Gedankenaustausch. Frau A. reflektiert sehr wohl über ihr Lernen, allerdings ohne dies bewusst als Reflexion wahrzunehmen. Zum Ziel des Lernberatungsgespräches, nämlich sich darüber klar zu werden, wie sie selbst am besten lernt und dies für die Zukunft zu nutzen, wurde jedoch allein durch das Erzählen, das Formulieren der in der Fortbildung gemachten Erfahrungen beigetragen.

4.1.3 Konsequenzen für Lernberatungshandeln im Handlungskontext Migration

Kompetenzerfassung als Bestandteil einer lernberaterischen Prozessbegleitung trug bei „Alpha und Omega“ dazu bei, die Teilnehmerinnen zu einer kompetenzorientierten Sichtweise auf die eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen zu motivieren. Der Einstieg in einen solchen Reflexionsprozess über die eigenen Kompetenzen fördert – so zeigten schon die Ergebnisse unseres Beitrages zum Projekt Transparenz und Akzeptanz informell erworbener Kompetenzen (Tusch/Arajärvi/Drubig 2005, S. 81 ff.) – die Wahrnehmung eines Kompetenzpools, der Migrationsprozesse positiv beeinflussen kann. Hierfür können keine allgemeingültigen Regeln oder Verlaufsformen angegeben werden, da je nach individueller Neigung und Biografie andere Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Aus der Reflexion über die eigene Geschichte entwickelt sich daher ein Koordinatensystem, das von den eigenen Vorstellungen über die neue Gesellschaft und der gewünschten Position in ihr zu einer realistischeren Betrachtungsweise führt. In diesem Sinne mitgestaltet Prozessbegleitende Lernberatung ein Lernen, das lebensbegleitenden Charakter gewinnt und sich nicht, wie etwa das Konzept vom Lebenslangen Lernen, nur auf das Arbeitsleben hin orientiert.

Die von Beginn an auf Kompetenzen eingestellte Sichtweise, die sich bewusst ist, dass Kompetenzen Gelegenheiten benötigen, um sichtbar werden zu können, behindert den Rückfall in eine defizitorientierte Betrachtungsweise (vgl. auch das zu ähnlichen Ergebnissen kommende Junik-Programm, Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e. V. 2006). Vielmehr geht es darum, Lernumfeld- und Lernprozessgestaltungen so einzusetzen, dass eine sukzessive Reflexion ihres Handelns bei allen Beteiligten möglich wird, um so zu einem Dialog zu kommen, der allen die Teilnahme ermöglicht. Im Handlungsfeld Migration ist dies gelungen, was im Rückkehrschluss heißt, es kann auch in anderen Handlungsfeldern gelingen.

4.2 Netzwerke als Multiplikationsraum für Lernberatung

Die Idee, mittels Lernberatung zur professionellen Förderung der Kompetenzen von Migrant(inn)en beizutragen, bezog auch die Orte und Strukturen, an denen Kompetenzen sichtbar werden können, in die Betrachtung

mit ein. Für die Kontextualisierung lernberaterischen Handelns erwies sich das konkrete Umfeld als entscheidender Faktor, denn auf der regionalen Ebene, wo ifak seine Aktivitäten entfaltet, bilden vor allem die Netzwerke der unterschiedlichen Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen dasjenige Feld, in dem über Lernberatung als kompetenzorientiertes Konzept gesprochen und diskutiert werden kann. Über diese Netzwerke ist die Multiplikation von Prozessbegleitender Lernberatung möglich.

Bevor wir hier unser eigenes, sich profilierendes Konzept einbrachten, erschien es uns sinnvoll, im Rahmen einer Bestandsaufnahme herauszufinden, auf welcher Grundlage eine Diskussion über Lernberatung geführt werden kann. Zugleich erwarteten wir, über die Entwicklung von gemeinsamen Vorhaben und einzelnen Bildungs- bzw. Beratungsangeboten einen Impuls zu setzen, Lernberatung auch in Angeboten für Migrant(inn)en zu berücksichtigen und umgekehrt, auch (Lern-)Beratungs-Konzepte für das Handlungsfeld Migration zu öffnen.

4.2.1 Sondierung kontextrelevanter, institutionenspezifischer Lernberatungsansätze im Raum Göttingen

Um zunächst einen Überblick über die Praxis und das Verständnis von Lernberatung zu erhalten, führten wir in unserer Region eine Befragung nach Einsatz und Qualität von Lernberatungshandeln bei 14 Weiterbildungs-, acht Beratungseinrichtungen und acht „unspezifischen Lernorten“ durch. Insgesamt konnten wir feststellen, dass viele Indikatoren für lernberaterische Tätigkeiten und Angebote sowohl in der Praxis der Weiterbildung als auch in der von Beratungsstellen und „unspezifischen“ Lernorten zu finden sind. Ein Orientierung und Struktur gebendes Gesamtkonzept für Lernberatung, das – wie die Prozessbegleitende Lernberatung – Arbeitsprinzipien im Sinne einer Philosophie, einer Herangehensweise und konkreter Instrumente integriert, ist nur in Ansätzen vorhanden.

Herangehensweise

In einem ersten Befragungsturnus wurden unterschiedliche Institutionen aus der Region ausgewählt, die einen Querschnitt von großen und kleinen, ländlichen und städtischen, breiten und spezifischen Bildungsträgern repräsentierten. Die Gruppe reichte von Berufsbildenden Schulen über eher gewerblich-technisch ausgerichtete Bildungsträger und einen Anbieter eines Fernstudiums bis hin zu den umfangreiche Angebote vorhaltenen Volks- und Heimvolkshochschulen. Unsere Fragestellung war, inwie-

weit Lernberatung Eingang in das Selbstverständnis und den Alltag der Weiterbildungsinstitute gefunden hat. So wollten wir eine Vorstellung darüber erhalten, inwiefern in regionalen Institutionen bereits lernberatungs- verwandte Ansätze vorhanden sind und inwieweit sie Migrant(inn)en zugänglich sind.

Als zweite Gruppe wurden regional tätige Beratungsinstitutionen befragt. Hier wurde als Zugangsebene das Netzwerk Migration genutzt und um andere, nicht migrationsspezifische Beratungsstellen ergänzt, um unterschiedliche Zielgruppen – von Drogenberatung bis Supervision – zu erreichen. Ob neben der Beratung auch Lernen eine Rolle spielt und ob diese Verknüpfung unter dem Begriffsrepertoire von Lernberatung analysiert werden kann, war ein Leitgedanke unserer Fragestellungen. Auch hier reichte das Spektrum über Einrichtungen für eher bildungsgewohnte Schichten (Hochschulberatung der Arbeitsagentur) bis zu solchen für eher bildungs- ungewohntere Gruppen (Beratungsstelle für ehemals Straffällige).

Unter „unspezifische Lernorte“ haben wir mit Bezug auf das Vorgänger- projekt TAK (Kompetenzdokumentationen ... 2005) Gelegenheitsstruk- turen subsumiert, die weder klassische Weiterbildungsstellen, noch Be- ratungseinrichtungen sind, in denen aber sowohl gelernt wird, als auch Beratungsbedarfe bestehen. Hier suchten wir uns bekannte Orte auf, nutzten aber auch kleinere Netzwerke von Nichtregierungsorganisationen als „unspezifische Lernorte“, um an weitere, weniger institutionell ange- bundene Strukturen heranzukommen. Bei diesen Lernorten ging es in erster Linie um den Versuch, die dortigen Aktivitäten überhaupt zu eruieren, um dann in einem gemeinsamen Schritt mit den Befragten herauszufinden, inwieweit dort Lernen und Beratung stattfindet.

Bei der Befragung haben wir uns ausschließlich auf die Selbstauskünfte der befragten Personen gestützt. Das bedeutet, dass in Abhängigkeit von der Funktion der Personen ein subjektives Bild der jeweiligen Institution aufgenommen wurde. Das schließt ein, dass aus verschiedenen Hierar- chiestufen – von der Leitung einer Institution bis zu ihren pädagogischen Mitarbeiter(inne)n – sehr unterschiedliche Gesprächspartner zur Verfüg- ung standen.

Ergebnisse

Für die Auswertung haben wir die Leitprinzipien von Lernberatung als Orientierungsrahmen angelegt und die Interviewaussagen entsprechend

geordnet. Aus Platzgründen können wir hier nur einen Ausschnitt der Ergebnisse dokumentieren.

Als wichtigstes Ergebnis ist festzuhalten, dass der Paradigmenwechsel weg von der Defizitorientierung hin zu einer Orientierung an Kompetenzen und Ressourcen nur teilweise vollzogen worden ist. Die überwiegende Zahl der Einrichtungen gab an, ressourcenorientiert zu arbeiten, eine Minderheit führt auch Kompetenzerfassungen durch, ohne allerdings ein einheitliches Verfahren zu verwenden. Doch das Gros der befragten Einrichtungen setze ihr Erfassungsinstrumentarium in erster Linie dafür ein, Defizite zu erkennen.

Auch bei der Interessenorientierung zeigt sich ein ähnlich uneinheitliches Bild. So bezieht nur eine Minderheit auch die Teilnehmerorientierung mit ein, vernachlässigt aber in der Regel die Verantwortungsteilung. Auffällig bei Beratungsstellen war ein an Dienstleistung orientiertes Vokabular von Kunden und Klienten als Auftraggeber. Vielfach wurde auch von anfänglicher Fürsorge und erst später folgender Ermutigung zur Selbständigkeit gesprochen.

Eine deutliche Hinwendung zur Prozessorientierung lässt sich bei den unspezifischen Lernorten und den Beratungseinrichtungen verzeichnen, während die Weiterbildungseinrichtungen stärker auf Praxisorientierung setzen. Dies hat Auswirkungen auf die Bereitstellung von Reflexionsräumen für Teilnehmende und Mitarbeiter(innen) in den Einrichtungen. Unspezifische Lernorte bieten mehrheitlich für Teilnehmende Reflexionsräume an, während Beratungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen auch für ihre Mitarbeiter(innen) solche Räume anbieten. Allerdings wurde die mangelnde Qualitätskontrolle von Beratungsleistungen sowie das häufige Fehlen einer systematischen Konzeption und einheitlicher Instrumentarien ausgesprochen kritisch gesehen.

Selbstorganisiertes Lernen ist als Begriff sowohl den Weiterbildungseinrichtungen als auch den unspezifischen Lernorten vertraut. Beide gaben an, sie zu praktizieren. Am schwierigsten erscheint es für die Beratungseinrichtungen, in dieser Kategorie zu denken. Aber auch bei besonderen Zielgruppen sehen manche Einrichtungen sich überfordert, da strukturelle Gegebenheiten wie Zeitmangel, festgelegte Prüfungsordnungen u. a. ein selbstorganisiertes Lernen verhindern.

Die Kategorie „Orientierung gebend“ wurde nicht explizit abgefragt, sondern von Seiten der unspezifischen Lernorte eingebracht. Mit ihr lassen

sich Handlungsalternativen angeben und kognitive Umstrukturierungen vornehmen. Entsprechend groß ist das Spektrum, für das Orientierung gegeben wird. Für Migrant(inn)en scheint dies eine besonders wichtige Dienstleistung zu sein, um mehr über das neue fremde Land zu erfahren: „Wie funktioniert dieses Land?“ oder „Wie werde ich aufgenommen?“ etc. Orientierung zu geben (Information, Ratschlag, Erfahrungsaustausch u. a.) wird daher als ein unabdingbarer Schritt angesehen, der die Voraussetzung für die weitere Einbeziehung der Teilnehmenden in den Lernprozess, aber auch in die jeweiligen Kontexte schafft.

Auch der Bereich Motivation durch Vorbild beziehungsweise die Bedeutung eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes ist erst später durch die unspezifischen Lernorte in das Blickfeld gerückt. Die Vorbildfunktion beispielsweise erfolgreicher Migrant(inn)en, die ein Studium abgeschlossen oder ein anderes Ziel bereits erreicht haben, hat stärkere Wirkung auf mögliche Nachahmer als noch so fundierte Informationen darüber. Aus der Selbsthilfe- oder Drogenberatung ist diese Praxis nicht mehr wegzudenken, da sie ganz andere Zugänge zur Biografie der Beteiligten ermöglicht und so ein tieferes Verständnis für die Situation gezeigt werden kann.

In einzelnen Einrichtungen kommen auch kollektive Lernberatungsformen zum Einsatz. Bezweckt wird die Übertragung von Lernerfolgen auf Gruppen, die gemeinsam an den Inhalten weiterarbeiten. Beispielhafte Aussagen, die dies beschreiben sind: „Beraten wird, ... wie Vernetzung stattfinden kann.“; „Die in einem Projekt zusammengeführten Teilnehmer und die Projektleitung inklusive Bildungsträger fassen sich als kooperative Interessengemeinschaft auf.“ Als eine kollektive Lernberatungsform wurde auch der Stammtisch von ausländischen Stipendiat(inn)en bewertet, wo durch Austausch, Vorbild und kollegiale Beratung sehr viel gelernt wird.

4.2.2 Möglichkeiten und Grenzen Prozessbegleitender Lernberatung in Netzwerken

Die Befragungsergebnisse haben uns gezeigt, dass die wachsende Bedeutung des selbstorganisierten, lebensbegleitenden Lernens und die darauf eingehende Prozessbegleitende Lernberatung in ihrem Leistungsvermögen von den Weiterbildungseinrichtungen in der Region Südniedersachsen bisher zu wenig wahrgenommen wird. Daher wollten wir mit unserer Konzeption die verschiedenen Netzwerke, besonders die migrationspezifischen, nutzen, um diese Strukturen für die Professionalisierung von Prozessbegleitender Lernberatung zu erschließen. Dabei wurden

einerseits die Grenzen dieses Ansatzes in Netzwerkzusammenhängen deutlich, andererseits entdeckten wir ihre Vorteile im Rahmen von kompetenzbasierten Lernarrangements.

Kollektive Lernberatungsformen in Netzwerken

Zwei Netzwerke nahmen bei unseren Multiplikationsvorhaben eine gewisse Sonderrolle ein, da sie andere Strukturierungen aufwiesen als Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen. Beide bestehen aus einer Reihe miteinander kooperierender Organisationen und Individuen, die sich formal als gleichwertig begreifen, auch wenn die Zeitdauer der Mitgliedschaft, die Höhe der zur Verfügung stehenden Ressourcen, das akkumulierte politische Kapital und die aus hervorstechenden öffentlichen Aktionen abzuleitende Autorität und Legitimität unterschiedlich sind. Die Mitglieder dieser Netzwerke legen, trotz ihrer Verbundenheit mit den neuen sozialen Bewegungen, großen Wert auf ihre Eigenständigkeit. Dies bedeutet, dass viele Aktivitäten mit ähnlichem Inhalt auf die Besonderheiten der/des jeweiligen Region/Landes zugeschnitten durchgeführt werden. Hierüber gibt es einen regelmäßigen Austausch, der zur Reflexion über das eigene Vorgehen anregt. So gesehen erfolgen Lernschritte, die eine professionellere Planung und Durchführung erlauben. In der Netzwerkarbeit wird meistens auf Selbstlernkompetenz und Offenheit, auf das Ausprobieren von Neuem gesetzt. Die Beteiligten können sich aus ihrer Praxis heraus an kollektiven Lernprozessen beteiligen und sie auch initiieren, wobei der Grad an Selbststeuerung und Selbstorganisation ausgesprochen hoch ist. Trotzdem beklagten die Koordinatoren der Netzwerke, dass der Raum zur Reflexion mangels Zeit ungenügend sei. Einzelne Organisationen versuchen dem über eine stärker gesteuerte Organisationsentwicklung, Routinisierung von Handlungsabläufen, technische Aufrüstung und verstärkte Arbeitsteilung dem zu begegnen. Sie stellen damit einen Orientierungsrahmen dar, motivieren bei Erfolg durch ihr Vorbild die anderen und befördern kollektive Lernprozesse.

Allerdings kann hierbei nur schwerlich von expliziter Prozessbegleitender Lernberatung gesprochen werden. Zum einen fehlt eine explizite Leitung oder eine autorisierte Beratung und zum anderen ist die Einstellung zum Lernprozess eine andere. Während in der Prozessbegleitenden Lernberatung lernförderliche Settings geschaffen und gemeinsam strukturiert und gesteuert werden, treffen sich Netzwerkmitglieder in erster Linie nicht, um zu lernen, sondern um einen Prozess anzustoßen, ein Ziel zu erreichen oder ein Produkt zu entwickeln. Hierfür tauschen sie ihre Expertisen

aus und beraten sich kollegial, setzen aber nicht unbedingt systematische Prozesssteuerungs- oder Dokumentationsmethoden ein, um ihre impliziten Wissensbestände zu reflektieren. Insofern waren wir „Promotoren“ unseres Lernberatungsthemas, brachten unser Konzept allerdings gleichberechtigt mit anderen Vorstellungen und Interessen in die Entwicklung eines regionalen Konzepts ein.

Durch den fehlenden expliziten Auftrag an uns als „Lernberatungs-Experten“, den Entwicklungsprozess strukturierend zu begleiten, stießen wir bei der Entwicklung eines innovativen Beratungsansatzes in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Netzwerken an Grenzen: Die im Netzwerk auf unseren Impuls hin diskutierten unterschiedlichen Beratungs- und Qualifizierungsansätze ließen sich nicht unmittelbar aufeinander beziehen, so dass der holistische Ansatz der Prozessbegleitenden Lernberatung in Teilstücken aufgegeben werden musste. Die auf Qualifizierungsberatung und Didaktikentwicklung orientierten Interessen der Beteiligten mussten anders aufgefangen werden.

Prozessbegleitende Lernberatung im Spannungsfeld von Qualifizierungs- und Lehrberatung

Konkret wurde ein Konzept entworfen, das Qualifizierungs-, Lern- und Lehrberatung so aufeinander bezieht, dass sie Bestandteil eines mehrphasigen Beratungsprozesses sind. Die Qualifizierungsberatung im Sinne eines „Coachings“ verfolgt das Ziel, das Erkennen der eigenen Ressourcen, die eigene berufliche Standortbestimmung und eine strategische berufliche Zukunftsplanung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Diese Beratung fungiert als Schnittstelle zwischen Individuen, Arbeitsmarkt und (regionalen) Bildungseinrichtungen. Die Qualifizierungsberatung gibt den Individuen auf einem für sie immer schwieriger zu überschauenden Arbeitsmarkt Orientierung, um ihre selbständigen Handlungsoptionen zu erweitern.

Lernberatung fügt sich hier mit ihrem Ansatz ein, die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen durch lernprozessbegleitende Angebote professionell zu unterstützen. Für die Lernenden können, je nach Kontext, die Infrastruktur der Lernangebote, die Art des Lernens (formell, informell, non-formell) oder die Orte und Träger des Lernens zentral werden. Orientiert an den Bedürfnissen der Menschen, die im Rahmen der erhöhten Anforderungen ihr Lernen „professionalisieren“ wollen, zielt Lernberatung darauf ab, die

Kompetenz-, Potenzial- und Partizipationsorientierung zu stärken und unterschiedliche Formen der Unterstützung anzubieten.

Gleichzeitig bedarf es flankierender Strukturen, die aktuelle Informationen und Bildungsangebote für Lehrende und Beratende anbieten. Die Lehrberatung erhält eine Bedarfsrückmeldung aus der Qualifizierungsberatung (neue Qualifizierungsbedarfe) sowie aus der Lernberatung (Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden an Lehre, Lernumfeld und Lernstrategie) und kann so in Verbindung mit neuesten Forschungserkenntnissen Bildungsangebote formulieren und anbieten. Ziel der Lehrberatung ist es, eine kontinuierliche Instrumentenweiterentwicklung für Einrichtungen, Lehrende und Beratende in der Qualifizierungs- und Lernberatung zu bieten.

4.2.3 Multiplikation von Lernberatung in Netzwerken als Herausforderung

Die Unterschätzung der Potenziale des SOL und die daraus resultierenden Chancen von Lernberatung in Weiterbildungseinrichtungen in der Region hat Konsequenzen. Es fehlt vor allem an kontinuierlichen Angeboten für die Professionalisierung der Lernberater(innen) und Weiterbildungner(innen) selbst. Gerade Berater(innen) mit als problematisch empfundenem Klientel, die lernberaterisch aktiv werden möchten, erfahren sich häufig als nicht ausreichend kompetent, um professionell handeln zu können.

Kompetenzerfassung mit Blick auf lernbiografische Elemente und Ressourcenorientierung ist ein Beispiel dafür, dass hier durch weitere Aktivitäten durchaus positive Ansätze gezielt gefördert und optimiert werden können. Die drei erst später hinzugezogenen Kriterien „Orientierung gebend“, „Motivation durch Vorbild“ und „Kollektive Lernberatungsformen“ sind zusätzliche Ansatzmöglichkeiten, aus der Praxis der unterschiedlichen Handlungsfelder heraus Weiterentwicklungen voranzutreiben.

Andererseits zeigte die Zusammenarbeit in Netzwerken, dass eine explizite Lernberatung nicht stattfinden kann, wenn es keine klare Auftragslage für die Gestaltung eines Lern(beratungs)prozesses gibt. Trotzdem hinterließ die lernberaterische Expertise Spuren in den gemeinsamen, inhaltlich bestimmten Reflexionsfeldern. Die Strukturen der Netzwerke begannen sich für den Handlungskontext „Lernberatung und Migration“ zu öffnen, was zu seiner Wahrnehmung in der Praxis kompetenzorientierter Prozessbegleitung beitrug.

4.3 Theoriebezüge unseres kontextspezifischen Lernberatungskonzepts

Für die Entwicklung einer Lernberatungskonzeption in Göttingen erweitern wir unseren bisherigen Ansatz, der hermeneutisches mit ethnographischem Vorgehen verbindet, um einen motivationalen, der unsere eigene Interessenorientierung herausstellt. So gehen wir davon aus, dass es eine grundsätzliche Selbstorganisationsdisposition bei Menschen gibt, die sie dazu drängt, sich mit ihren Mitmenschen auszutauschen, Arbeitsbeziehungen einzugehen und sich gegenseitig zu helfen. Unterstützt wird unsere Auffassung von der Motivationsforschung (vgl. etwa Deci/Ryan 1993), die beim Menschen eine angeborene motivationale Tendenz festgestellt hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren. Der entscheidende Motivationsfaktor für Handeln in unterschiedlichen Kontexten ist das Ausmaß der subjektiv erlebten Autonomie. Lebewesen haben eine innewohnende Tendenz zur Erweiterung und Integration des Selbst, die auf drei Bedürfnissen beruht: soziale Eingebundenheit, Kompetenz oder Wirksamkeit und Autonomie oder Selbstbestimmung.

Alle Versuche, in diese Bedürfnislage einzugreifen in disziplinierender, pädagogischer oder gewalttätiger Weise, ruft ein Ensemble an Reaktionen hervor, die wir als Widerstand gegen Bevormundung und Abhängigkeit interpretieren. Die Intensität des Widerstands ist ausgesprochen unterschiedlich, entspricht unterschiedlichen Bedürfnislagen und hängt auch davon ab, wie viel Raum und Zeit für Aktivitäten in dieser Hinsicht zur Verfügung stehen. Hierfür einen Raum bereitzustellen und auch Zeit, ist einer der Gründe für unsere Arbeit.

In diesem Sinne können wir unsere Arbeit als interessenorientiert beschreiben. Interesse ist ein Konzept, das die besondere Beziehung einer Person zu einem Erfahrungs- oder Wissensbereich (Lerngegenstand) zum Ausdruck bringt. Interesse bezeichnet solche Person-Gegenstands-Relationen, die für das Individuum von herausgehobener Bedeutung und mit positiven emotionalen und wertbezogenen Valenzen verbunden sind. Zumindest die höher entwickelten Interessen sind Bestandteile des individuellen Selbstkonzepts und bestimmen langfristig die Selbstauffassung einer Person, aber auch einer Organisation mit.

Auf unsere Theorie-Bezüge übertragen heißt dies, dass wir versuchen, die konkrete Lernberatungssituation und die Beziehung zwischen dem/der Lernberater(in) und den zu Beratenden mitzugestalten. Wir wollen verstehen, wie Beteiligte Situationen mit Bedeutungen aufladen und so eine Beziehung zwischen sich und ihrer Umwelt herstellen. Im Versuch des Verstehens manifestiert sich eine Dissoziation zwischen Sinngehalt und Intention, die unterschiedliche Interpretationen zulässt und dazu herausfordert, in kommunikativen Prozessen immer wieder neu geklärt zu werden. Paul Riceour (1972) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass es gerade die Herstellung ostentativer Bezüge zu existentiellen Fragen des menschlichen Seins ist, die den Verstehensakt gelingen lassen kann.

Gleichzeitig sind wir uns bewusst, dass in den Handlungen gesellschaftliche Regeln und Normen aktualisiert werden, die ihre Autorität darüber beziehen, dass sie aus Tradition ganz selbstverständlich beachtet und nur in Ausnahmefällen hinterfragt werden. Die solchermaßen sprachvermittelte Alltagswelt zu interpretieren, zu erläutern und zu deuten, hilft, die in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickten Menschen zu verstehen. Clifford Geertz (1987) empfiehlt hierfür die Methode der dichten Beschreibung, um bedeutungsvolle Strukturen erläutern zu können, in deren Rahmen Verhaltensweisen und Symbole produziert, verstanden und interpretiert werden.

Und schließlich sehen wir uns auch als direkt Beteiligte, deren Handeln Spuren im Raum hinterlässt. Wie Lewin (1968) für seinen Action-Research-Ansatz betont, stehen Forschung und Handeln in einem dialektischen Verhältnis zueinander, das ein besonderes methodisches Vorgehen erfordert. „Forschung im Dienst sozialer Untersuchung ... (ist) eine Art Tat-Forschung (action-research), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung.“ (Lewin 1968, S. 280) Aktionsforschung in diesem Sinne versteht sich als partizipatorische Forschung, die ihre Problemauswahl und -definition aus gesellschaftlichen Bedürfnissen heraus entwickelt und konkrete gesellschaftliche Veränderungen als Zielperspektive benennt. Im Forschungsprozess entwickelt sich ein dialogisches Lernen, das „... eine herrschaftsfreiere Kommunikation und Interaktion herzustellen“ vermag, „die auf der gleichwertigen Mitwirkung aller Mitglieder einer Gemeinschaft bzw. einer Gruppe aufbaut.“ (Rudolph 1988, S. 16)

Für den Handlungskontext Migration hat dies dazu beigetragen, unsere kulturell bedingte Defizitorientierung soweit zu hinterfragen, dass der Blick frei wurde für die Potenziale und Kompetenzen der in dem Handlungsfeld Agierenden, auch wenn uns ihr Ausdruck und ihre Darstellung unbekannt schienen. Ergänzt um die kulturtheoretischen Überlegungen, die Kultur als Kommunikation wahrnehmen, durch die gemeinsame Handlungsperspektiven, gesellschaftliche Entwürfe und Bedeutungssysteme entstehen, erweiterte sich unser Erfahrungs- und Handlungsfeld und führte zu einer stärkeren Sensibilisierung für ihren interkulturellen Charakter.

5 Lernen gemeinsam neu entdecken. Prozessbegleitung für kleine Unternehmen

*Ulf Neumann und Marco Pomsel
unter Mitarbeit von Janine Orawetz und Marco Sladek*

War in der vergangenen Dekade der soziale und wirtschaftliche Veränderungsdruck an den klassischen Bildungsträgern (scheinbar) vorbeigegangen, traf dieser in den letzten Jahren umso heftiger eine darauf nicht vorbereitete Branche. Zu stark waren die Erschütterungen, die sich aus den verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergaben. Tradierte und gewachsene Unternehmensstrukturen wurden und werden aus den finanziellen und organisatorischen Angeln gerissen, weil altes Angebot und neue Nachfrage nicht mehr passfähig sind. Organisationsstrukturen werden neu konzipiert und in der Praxis am Markt getestet. Damit einhergehend sind die Mitarbeiter der Bildungseinrichtungen gezwungen, altgediente Pfade zu verlassen und sich in neuen Systemen neu zu verorten.

5.1 Dynamik und Komplexität als Ausgangspunkt der Prozessbegleitung

Inmitten dieser gravierenden Veränderungsprozesse befindet sich auch unser Unternehmen, das bsw – Bildungswerk der Sächsischen Wirtschaft e. V. in Sachsen. Im Unternehmen sind derzeit 200 Mitarbeiter tätig, die regional in verschiedenen Abteilungen im Bereich der Fach- und Führungskräfteweiterbildung agieren.

Kurz nach der Wende angetreten, die sächsischen Unternehmen beim vielfach tiefgreifenden und schmerzlichen Strukturwandel in der Region zu begleiten, entwickelte sich nach einiger Zeit eine Unternehmensstruktur, die sich beinahe reflexartig an der monopolartigen Nachfrage nach Weiterbildung der Bundesanstalt bzw. Bundesagentur für Arbeit (BA) ori-

enterte und damit – aus finanzieller Perspektive – durchaus über einen längeren Zeitraum erfolgreich war.

Organisatorisch eingebunden in diese Struktur, orientierte sich eine kleine Unternehmenseinheit von ca. zehn Mitarbeitern, bestehend aus Trainern, Beratern und Servicepersonal, an den spezifischen Bedürfnissen nach Weiterbildung von Unternehmen. Hier standen nicht die Bedürfnisse und Interessen einer öffentlichen Anstalt im Mittelpunkt der Aktivitäten, vielmehr war das Vorgehen gekennzeichnet von einer klaren Orientierung an den Bedürfnissen der Unternehmen. Kunden waren und sind für uns primär kleine und mittlere Unternehmen. Durch das positive Marktfeedback gelang es uns, auch in großen Unternehmen Fuß zu fassen und maßgeschneiderte Personal- und Organisationsentwicklungsprodukte anzubieten.

Ausgehend von unserem Ansatz bieten wir Komplettlösungen für Unternehmen im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung an. Dies reicht integrativ von der Beratung im systemischen Kontext bis hin zur Betreuung der Unternehmen in Form von Prozessbegleitung, Teamentwicklung, Coaching und spezifischen Trainings. Wir bieten für Führungskräfte, Personalentwickler und Multiplikatoren ausgewählte Seminare in offener Form an. Innerhalb der in unserem Unternehmensbereich angesiedelten TAS Trainerakademie Sachsen können sich Berater und Trainer im Bereich der Trainingsmethodik und -didaktik weiterbilden.

Auch der Markt für privatorientierte Weiterbildung in unserem spezifischen Kontext hat sich in den letzten Jahren in Struktur und Intensität des Wettbewerbs tiefgreifend verändert. Auf diese veränderten Marktkoordinaten immer wieder mit neuen Angeboten in hoher inhaltlicher und methodisch-didaktischer Qualität zu reagieren, setzt ein hohes Maß an konzeptioneller Flexibilität voraus. Dieses permanente „Fitnessprogramm“ ist ein wesentlicher Baustein unseres Erfolges.

Um den Zugang zu unserem Gestaltungsprojekt für den Leser nachvollziehbar zu machen, sollen kurz die aus unserer Sicht wesentlichen Veränderungstrends im Folgenden beschrieben und erläutert werden.

Trend: Komplexität und Dynamik: Die Parameter für die Konzeption, Planung und Durchführung einer Weiterbildung werden zunehmend komplexer und dynamischer, denn Auftraggeber erwarten zunehmend Komplettlösungen für ihre Anliegen. In den wenigsten Fällen suchen Kunden

wirklich Weiterbildung, sondern erwarten einen Problemlöser, der genaue Diagnosen im Personalbereich stellt und darauf aufbauend gemeinsam mit dem Klienten Lösungen erarbeitet. Wenn sich die Systemumfelder der Kunden immer komplexer und dynamischer entwickeln und man dem Ansatz des „Komplettendienstleisters“ für den Kunden folgt, müssen die Weiterbildungsinstitute auch immer komplexere und dynamischere Beratungslösungen anbieten.

Trend: Integration der Weiterbildung in die Wertschöpfung des Kunden: Eine zweite wesentliche Herausforderung für uns ist die Nachfrage der Kunden nach integrativen, in unserem Sprachgebrauch systemischen Lösungen. Dies bedeutet, Diagnose, Konzeption und die Umsetzung von Beratungsansätzen müssen sich immer wieder in Beziehung zum System des Kunden setzen lassen. Dies geht so weit, dass Personalentwicklungs- bzw. Organisationsentwicklungslösungen integrativ in die Wertschöpfungskette des jeweiligen Kunden – unter der Bedingung vertretbarer Schnittstellenkosten – eingepasst werden.

Trend: Ökonomisierung der Weiterbildung: Der Trend zur Ökonomisierung der Beratung bzw. Weiterbildung und der Entwicklung eines spezifischen Messbarkeitsansatzes von Weiterbildung setzt sich in Unternehmen fort. Waren früher noch „Nice-to-have-Weiterbildungen“ denkbar und durchführbar, so werden heute verstärkt Bildungsmaßnahmen unter dem Brennglas des „Was-bringt-es-dem-Unternehmen“ diskutiert, beleuchtet und unter dieser Prämisse mit finanziellen Budgets freigegeben. Der unternehmerische Fokus geht dahin, dass Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen in ihren Ergebnissen transparent und messbar gemacht werden sollen. Entsprechend dieser Entwicklung stehen die Anbieter von Weiterbildung unter einem sehr hohen Ergebnisdruck. Die Schwierigkeit besteht in diesem Ansatz darin, dass die Welt durch eine „Kausalbrille“ betrachtet wird, also alle Maßnahmen bestimmten betrieblichen Ergebnissen funktional zugeordnet werden, um damit die vermeintlichen Wirkungen zu messen.

Trend: Professionalisierungsdruck und Wettbewerb um die Marge: Die vorher beschriebenen Trends sind Ursache für einen Professionalisierungsdruck auf die Konzeption und Durchführung von Beratungs- und Weiterbildungsangeboten. Dieser zeigt sich nicht (nur) im tradierten Sinne eines Erlangens von Abschlüssen oder Zertifikaten der Trainer, Berater bzw. Prozessbegleiter. In starkem Maße gefordert wird die Fähigkeit, in verschiedenen Problemlagen Lösungen schnell und kundenorientiert zu entwickeln

bzw. in einer hohen Qualität zu leisten. Durch den plötzlichen Wegfall von staatlich alimentierten Weiterbildungszuschüssen und den wachsenden Ergebnisdruck der Unternehmen ergibt sich ein Kampf um den verbleibenden Kuchen von Weiterbildungsbudgets der Unternehmen. Immer mehr traditionelle Bildungsträger, die vor dem Wegfall der Unterstützung durch die BA rein im klassischen öffentlich geförderten Sektor tätig waren, versuchen ihre Angebote mit mehr oder weniger Erfolg zu platzieren.

In diesem intensiven Wettbewerbsumfeld versuchen wir Antworten auf die sich verändernden Marktbedingungen zu geben. Ausgangspunkt hierfür ist unsere interdisziplinäre Teamzusammensetzung mit ihren unterschiedlichen Zugängen zu Beratung und Weiterbildung. Dies ist ein wesentliches Axiom unseres Handelns, in dem wir verschiedene Wahrnehmungen und Ansichten bei der Problembenennung als auch bei der Herangehensweise an die Lösung als Quelle nutzen.

Neben Wirtschaftswissenschaftlern finden sich Psychologen und Soziologen in unserem Team. Damit verbunden sind jeweils spezifische Zugänge zur Theorie und Praxis der Prozessbegleitung von Unternehmen. Für den Kunden bedeutet dies, dass wir in der Lage sind, viele Prozesse innerhalb der Wertschöpfungskette gemeinsam mit ihm systemisch zu bearbeiten. Im Hinblick auf unsere theoretischen Bezüge verlassen wir uns nicht auf einzelne Pfade, sondern versuchen, aus unterschiedlichen Systemen und Theorien eine neue Einheit zu bilden. Die inhaltliche Spannbreite reicht hier von der Systemischen Beratung aus der Psychologie, dem wirtschaftlichen Verständnis von Systemen und deren engen Grenzen der Beeinflussung bis hin zu pädagogischen Theoriebezügen. Aus diesen spannenden Zugängen erwächst eine erstaunliche Methodenvielfalt, die unsere Teilnehmer immer wieder positiv in Beratungen bzw. Trainings wahrnehmen. Dieser Prozess der Suche und Auswahl von neuen theoretischen Impulsen und daraus abgeleiteten Methoden dauert unvermindert an.

5.2 Kleine Unternehmen als Herausforderung im Weiterbildungsmarkt

Die Möglichkeit, das eigene Handeln in theoretischer und methodischer Perspektive zu hinterfragen und auf dieser Basis unternehmensorientierte Weiterbildungs- und Beratungsleistungen zu entwickeln, war einer der we-

sentlichen Gründe für die Beteiligung im Rahmen des Förderprogramms. Als Zielgruppe entschieden wir uns bewusst für kleine Handwerksunternehmen, da diese einerseits ein relevantes Marktsegment darstellten, andererseits in der Weiterbildungsbranche wegen ihres geringen Interesses an herkömmlichen Bildungs- und Beratungsleistungen als schwierig galten (vgl. WIR 1997, Schuldt 1999).

Auch in unserer Praxis überwogen zum damaligen Zeitpunkt die großen und mittleren Unternehmen eindeutig gegenüber den Kleinbetrieben. Darüber hinaus hatten wir mit unseren Versuchen, die kleinen Handwerksunternehmen stärker für eigene Weiterbildungsveranstaltungen oder Beratungsleistungen zu gewinnen, vergleichsweise wenig Erfolg. Kritisch wurde von den Führungskräften der Kleinunternehmen insbesondere angemerkt, dass die Angebote nicht den zeitlichen und personellen Ressourcen sowie den inhaltlichen Anforderungen der Betriebe entsprachen. Keine Schulung im Klassenraum, mit Klassenbuch und definiertem Lehrplan, sondern die Implementierung von betriebsspezifischen Lösungen für Unternehmensorganisation bzw. Personal sowie ein spürbarer Beitrag zur Wertschöpfung wurden zunehmend eingefordert.

Mit dem Gestaltungsprojekt ergab sich für uns die Chance, jene Formen der Beratung und Begleitung von Veränderungsprozessen auszuwählen und zu testen, die von kleinen Unternehmen angenommen werden und einen nachhaltigen Lernerfolg versprechen. Den Schwerpunkt unserer Aktivitäten sollte die praktische Erprobung von relevanten Formen der Unterstützung von Entwicklungsprozessen in sächsischen Kleinunternehmen des Tischlerhandwerks bilden. Die gesammelten Erfahrungen aus dem Projekt sollten in die Entwicklung und Etablierung von Unterstützungsangeboten in den Bereichen Weiterbildung bzw. Beratung münden, die den spezifischen Bedürfnissen und Gegebenheiten in Kleinunternehmen des Handwerks entsprechen. Auf dieser Grundlage sollte unser Leistungsspektrum um ein weiteres „Standbein“ im Weiterbildungsmarkt ergänzt werden.

Der Ablauf unseres Gestaltungsprojektes lässt sich grundlegend in drei Phasen einteilen. In der ersten Phase stand primär das Abstimmen der Projektstruktur sowie das Herstellen einer Vertrauensbasis im Mittelpunkt. Das Projektteam, bestehend aus Trainern des bsw sowie externen Beratern, trat dabei schon zu Beginn des Vorhabens geschlossen auf und machte die Ziele des Vorhabens transparent. Um die Unternehmen zur Mitwirkung anzuregen sowie einen konkreten Nutzen der Veränderungs-

projekte zu benennen, boten wir den Betrieben Unterstützungsleistungen für Veränderungsprojekte in den Bereichen Marketing sowie Anwendung moderner Informationstechnologien.

Begleitend wurde der Fachverband Holz und Kunststoff Sachsen – der Landesinnungsverband des Tischlerhandwerks – angesprochen, um einen Projektmultiplikator zu gewinnen. Nach der Prüfung unseres Vorhabens durch den Verband sowie der gemeinsamen Diskussion von möglichen Widerständen und Vorbehalten in den Unternehmen bzw. im Verband selbst sagte uns die Geschäftsführung des Landesinnungsverbandes ihre Unterstützung zu. Im Gegenzug verpflichtete sich das Projektteam, bei der Konzeption bzw. Umsetzung von Weiterbildungsangeboten mit dem Verband zu kooperieren und spezifische Angebote für Innungsmitglieder zu schaffen.

Gleichzeitig kamen erste Kontakte mit interessierten Unternehmen des Tischlerhandwerks zustande. Überraschend für uns war hierbei die Offenheit der überwiegenden Mehrheit von Geschäftsführern bzw. Führungskräften der Unternehmen, die sich gerade für wenig erprobte Formen der Begleitung von Veränderungsprozessen begeisterten. Insgesamt konnten acht sächsische Kleinbetriebe aus dem Bereich des Tischlerhandwerks für das Projekt gewonnen werden. Als besonders wichtig erwies sich die Fürsprache des Verbandes, die von den Unternehmern als vertrauensbildend und erstes Qualitätskennzeichen wahrgenommen wurde.

In der zweiten Phase des Projektes stand die Begleitung der Unternehmen bei der Bewältigung von Veränderungsprozessen im Mittelpunkt. Ziel war es hierbei nicht, wahllos einzelne Methoden der Unterstützung in den Unternehmen „auszuprobieren“, sondern im Dialog mit den Führungskräften sowie Mitarbeitern der Kleinbetriebe genau jene Formen der Unterstützung aufzufinden und anzuwenden, die der Situation, dem spezifischen Anliegen sowie dem Kontext des einzelnen Unternehmens entsprach. Auf der Grundlage der Rückmeldung der Führungskräfte und Mitarbeiter bzw. der Reflexion zur Wirkung der Maßnahmen wurde gemeinsam mit dem Berater der Erfolg des Vorgehens begutachtet.

Eine weitere Aufwertung erfuhr diese Phase durch die regelmäßigen Treffen und den Austausch im Projektteam zur Verdichtung und Dokumentation der gesammelten Erfahrungen.

Wie beschrieben war die Auseinandersetzung mit grundlegenden Weiterbildungs- und Beratungsansätzen sowie unserem Selbstverständnis als Berater ein weiterer Schwerpunkt unserer Aktivitäten in dieser Projektphase. Gerade dadurch wurde uns die Wichtigkeit der Grundhaltung und Philosophie von Beratern bzw. Lehrpersonal bewusst. Gleichzeitig erkannten wir die Bedeutung der Philosophie als Alleinstellungsmerkmal am Markt und Möglichkeit der Abgrenzung zu anderen Beratungs- und Weiterbildungsanbietern.

Bereits vor dem Gestaltungsprojekt hatten wir uns von der klassischen Beratung – verstanden als Veränderung von Unternehmen durch Eingriffe von außen – abgegrenzt. Die Auseinandersetzung mit der Systemtheorie (vgl. Königwieser/Hillebrand 2005) sowie der Prozessbegleitenden Lernberatung (vgl. Kemper/Klein 1998, Klein/Reutter 2005) bestärkte uns darin, in Veränderungsprozessen die Rolle eines Begleiters einzunehmen, der Unternehmen bzw. Führungskräfte bei der Realisierung von Anliegen unterstützt. Der Prozessbegleiter bringt also entsprechend den Interessen, Wünschen und Zielen der Unternehmen sowie dem Kontext des Anliegens Impulse ein. Die Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis des Entwicklungsprojektes bleibt aber soweit wie möglich in der Hand der Führungskräfte und Mitarbeiter. Die Prozessbegleitung soll somit nicht nur der Lösung eines Anliegens dienen, sondern darüber hinaus die Problemlösungskapazität, also Selbständigkeit und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens, erhöhen. Die von uns entwickelte Philosophie stellte eine weitere wichtige Reflexionsfolie für die Beurteilung der Relevanz einzelner Methoden und Formen der Unterstützung von Kleinunternehmen in Veränderungsprozessen dar.

Den Abschluss des Gestaltungsprojektes bildete eine Konzeptionsphase, in der die Erfahrungen im Gestaltungsprojekt zu nachhaltigen Strukturangeboten für kleine Unternehmen verdichtet wurden. Bereits während der Erprobungsphase hatten wir erste Einsichten zusammengetragen und dokumentiert. Weitere Anregungen erhielten wir von den Partnern im Projektverbund OKRA, die uns wichtige Hinweise zur Wirkung und den Besonderheiten unseres Vorgehens bei der Unterstützung von Kleinunternehmen in Veränderungsprozessen gaben.

Aus der weiteren Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen in den Unternehmen entstanden insgesamt drei Angebotsformen für kleine Unternehmen. Zunächst hat das bsw selbst Angebote zur Bewältigung von Veränderungsprozessen in kleinen, aber auch mittleren Unternehmen

konzipiert und als spezielle Beratungsprodukte in das Portfolio des Unternehmens integriert. Weiterhin hat das bsw einen Ausbildungsgang zum systemischen Prozessbegleiter entwickelt, der sich insbesondere an Führungskräfte und Berater von kleinen Unternehmen richtet. In Kooperation mit dem Fachverband Holz und Kunststoff Sachsen entstanden zudem Beratungsangebote für Mitarbeiter und Führungskräfte aus Unternehmen der Tischlerinnung Sachsen.

Im Folgenden wird anhand der Beschreibung eines Beratungsfalls der Prozess der Begleitung eines Entwicklungsvorhabens in einem Tischlereiunternehmen aus unserer Sicht dargestellt. Es werden dabei sowohl das grundlegende Vorgehen, konkrete Methoden bzw. Maßnahmen sowie Brücken und Hindernisse detailliert abgebildet.

5.3 Prozessbegleitung in Kleinunternehmen – Zwischen Begeisterung und Skepsis

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, sorgte die konsequente Ausrichtung unserer Angebote an Kleinunternehmen sowie die Zusammenarbeit mit dem Fachverband Holz und Kunststoff Sachsen für großes und konkretes Interesse bei den Unternehmen des Tischlerhandwerks. Nach einer Informationsveranstaltung der Innung meldete sich bei uns ein Tischlereiunternehmen mit der Frage, ob im Rahmen unseres Weiterbildungsprojektes auch die Gestaltung der Internetpräsentation des Betriebes möglich wäre.

Im Folgenden werden wir aus unserer Sicht den Beratungsfall der Tischlerei Schmieder³ darstellen und damit einen Einblick in die praktische Umsetzung der Prozessbegleitung im Rahmen des Gestaltungsprojektes geben. Hierbei wird auf die betriebliche Situation des Handwerksbetriebes und dessen Umfeld eingegangen sowie der Ablauf des Entwicklungsprozesses bzw. ausgewählter Arbeitsschritte aus Sicht der Prozessbegleiter beschrieben.

³ Der Name der Tischlerei wurde aus Anonymitätsgründen von den Autoren geändert.

Der Tischlereibetrieb und sein Umfeld

Der Tischlereibetrieb Schmieder ist ein sächsisches Kleinunternehmen mit Sitz in Dresden, das der Inhaber und Geschäftsführer Herr Schmieder gemeinsam mit vier Mitarbeitern führt. Neben seiner Person spielt die Ehefrau als Mitarbeiterin im Betrieb eine Schlüsselrolle, da sie nicht nur für alle administrativen Tätigkeiten verantwortlich ist, sondern auch die Akquise von Kunden in ihren Arbeitsbereich fällt. Das Leistungsprofil der Tischlerei umfasst neben der Anfertigung von Fenstern und Türen den (Innen-)Ausbau, die individuelle Möbelfertigung und den Bau von Garagentoren. Kunden sind vor allem Privatchafter, Wohnungsgenossenschaften und Hausverwaltungen.

Das Marktumfeld des Unternehmens ist geprägt von der Internationalisierung der Märkte sowie vom steigenden Innovationsdruck. Zunehmender Wettbewerb und erhöhte Kundenanforderungen prägen den Arbeitsalltag des Handwerksbetriebs. Im Vergleich zu zahlreichen anderen Kleinunternehmen hat die Tischlerei Schmieder aber bisher dem hohen Wettbewerbsdruck standgehalten und verfügt über eine gefestigte Positionierung im regionalen Markt.

Der heutige Geschäftsführer hat den Betrieb 1996 vom damaligen Eigentümer übernommen. Als ausgebildeter Meister verfügt er über eine langjährige Berufserfahrung. Seine Persönlichkeit kann aus unserer Sicht als stark zielorientiert und strukturiert beschrieben werden. Seine sehr kritische bzw. teilweise skeptische Art lässt wenige Abweichungen entlang der von ihm wahrgenommenen Wege bzw. „Zielgeraden“ zu. Entscheidungen im Unternehmen werden in enger Abstimmung zwischen den beiden Ehe- und Geschäftspartnern getroffen. Das Verhältnis zu den Mitarbeitern ist gekennzeichnet durch eine klare Abgrenzung von Aufgabenbereichen und Kompetenzen.

Wie in den meisten kleinen Unternehmen praktiziert, findet die Entwicklung und Umsetzung von betrieblichen Zielen in der Tischlerei Schmieder vorwiegend auf operativer Ebene statt. Eine strategische Zielformulierung im Rahmen langfristiger Planung erfolgt eher intuitiv, da operative Geschäfte und Problemstellungen wie maschinelle Defekte oder ausstehende Zahlungen im Vordergrund des Arbeitsalltags stehen.

Basierend auf den bisherigen Lernerfahrungen beurteilten die Ehe- und Geschäftspartner herkömmliche Weiterbildungsmaßnahmen eher kri-

tisch. Neben fehlender individueller Ausrichtung wurden der starke Abstraktionsgrad der Weiterbildungsinhalte, die hohe zeitliche Investition in Relation zu den Ergebnissen sowie fehlende finanzielle Förderung als negativ hervorgehoben. Mit der Beteiligung an unserem Projekt verbanden Herr und Frau Schmieder die Erwartung, das Unternehmen wirtschaftlich voranzubringen sowie auch auf langfristige Aspekte des Geschäftsbetriebes Einfluss zu nehmen.

Ziele, Erwartungen und Skepsis

Den ersten Kontakt zur Tischlerei bzw. Herrn Schmieder und seiner Ehefrau knüpften wir im November 2004. Von Seiten des Unternehmens bestand der Wunsch, mit einem eigenen Web-Auftritt im Internet präsent zu sein. Die Konzeption und Erstellung des eigenen Internetauftritts stellte für die Tischlerei eine neuartige Herausforderung und Aufgabe dar. Aufgrund der mangelnden Erfahrung im Bereich der gestalterischen und technischen Umsetzung einer Internetpräsentation konnte Interesse an unseren prozessbegleitenden Unterstützungsleistungen im Rahmen des Projektes geweckt werden. Trotz der besonderen Neuartigkeit des Beratungsangebotes schätzten Herr und Frau Schmieder das Risiko einer Teilnahme am Projekt bzw. negativer Konsequenzen als gering ein. Da die Erfahrungen mit herkömmlichen Weiterbildungsangeboten bisher eher negativ waren, stand insbesondere Frau Schmieder diesem „neuen Weg“ aufgeschlossen gegenüber. Die bereits erwähnte Fürsprache des Landesinnungsverbandes trug zusätzlich zur Schaffung einer grundlegenden Vertrauensbasis bei.

In der Tischlerei erwartete man zu Beginn des Projektes vor allem eine schnelle und zielgerichtete Abwicklung in wenigen Sitzungen, also die zügige Erstellung des Internetauftrittes anstatt einer langfristig ausgerichteten gemeinsamen Entwicklung. Auch die Vorstellung der Ehe- und Geschäftspartner zum Inhalt der Prozessbegleitung war zu diesem Zeitpunkt auf die Gestaltung der Website begrenzt. Aus unserer Sicht fehlte das Bewusstsein für die Komplexität und Vielschichtigkeit eines entsprechenden Entwicklungsprozesses sowie die Notwendigkeit der Integration in die Marketingaktivitäten des Unternehmens. Unserer Bitte nach möglichst aktiver Beteiligung der Mitarbeiter und Geschäftsführung im Projekt begegneten Herr und Frau Schmieder zunächst mit einem Stirnrunzeln.

Als Ziel legte sich der Geschäftsführer der Tischlerei zu Beginn des Projektes auf das Konzipieren, Gestalten sowie technische Umsetzen einer kun-

denentsprechenden Webpräsenz in einem möglichst engen Zeitrahmen fest. Der Umgang mit den neuen Medien sowie das Wissen um Marketingaktivitäten und deren Bedeutung im Geschäftskontext waren für Herrn und Frau Schmieder zu diesem Zeitpunkt ein völlig neuartiger Tätigkeitsbereich, der bisher im Arbeitsalltag kaum eine Rolle gespielt hatte. Weitere relevante Themen für die Prozessbegleitung nahmen sie entsprechend nicht wahr. Ganz bewusst verzichteten wir zu diesem Zeitpunkt auf einen schriftlichen Kontrakt, um nicht schon in so einem frühen Stadium der Prozessbegleitung inhaltlich und methodisch festgelegt zu sein. Stattdessen vereinbarten wir mit Herrn und Frau Schmieder ein offenes Vorgehen in enger Abstimmung. Über Thema und Form der einzelnen Beratungsschritte sowie weitere Aspekte der Beratung wollten wir also gemeinsam situativ entscheiden. Beide waren mit diesem Vorgehen einverstanden. Einerseits wollten sie doch zunächst die genaue Form und den Nutzen unseres „besonderen“ Vorgehens kennenlernen. Darüber hinaus äußerten sie Bedenken, durch bestimmte Pflichten im Beratungsprozess überfordert zu werden. Im weiteren Verlauf erwies sich aber gerade diese Offenheit als besonders hilfreich, erzeugte sie bei Herrn und Frau Schmieder sowie den weiteren Mitarbeitern des Unternehmens doch Spannung über den weiteren Fortgang des Entwicklungsprozesses und damit Motivation.

Vertrauen und Initiative

Als größte Herausforderung zu Beginn der Prozessbegleitung im Tischlereiunternehmen erwies sich die Zusammenarbeit mit dem Tischlermeister sowie den weiteren Mitarbeitern des Betriebes. Angebote zur Mitwirkung an der Web-Gestaltung wurden mit dem Hinweis auf die Belastungen durch das Tagesgeschäft abgelehnt. Interessanterweise waren es aber gerade Anliegen im Kontext des Alltagsgeschäftes, die schließlich zu einer größeren Initiative von Herrn Schmieder und seiner Frau im Rahmen des Projektes führten. Auftretende Probleme mit der Textverarbeitung am PC bzw. den entsprechenden Softwareprogrammen führten zur Bitte der Beiden, diese Problematik zum Thema einer Sitzung zu machen. Erst durch die Berücksichtigung dieses Anliegens wurde Herrn und Frau Schmieder der eigene Einfluss auf die Gestaltung der einzelnen Beratungssitzungen und des Gesamtprozesses bewusst. Darüber hinaus fühlten sie sich von uns in ihrer Meinung bzw. mit ihren Wünschen und Bedürfnissen ernstgenommen. Im Rahmen der Prozessbegleitung wurden weitere operative Themen wie die Kommunikation per E-Mail, die Einrichtung der Telefonanlage und die Gestaltung von Werbematerial behandelt. Die Berücksichtigung dieser operativen Anliegen sowie der spürbare Nutzen der gemein-

samen Aktivitäten trugen entscheidend zur Vertrauensbildung im Rahmen der Prozessbegleitung bei.

Eine weitere Beschleunigung erfuhr der Entwicklungsprozess durch das Einbeziehen der Mitarbeiter bei der Gestaltung des Internetauftritts. Relativ früh baten wir den Geschäftsführer und seine Frau, selbst ein paar Fotos für die Web-Präsenz zu erstellen. Beide erfüllten zwar die Aufgabe, die Bilder veranschaulichten jedoch eher die technischen Tätigkeiten eines Tischlers und erzeugten keine Verbindung zu potenziellen Kunden. Um die Bedeutung der Fotos im Rahmen eines Internetauftritts aufzuzeigen, fixierten wir einen nächsten Beratungstermin, an dem wir selbst Bilder in der Tischlerei aufnahmen, die insbesondere die Atmosphäre und Stimmung an den Arbeitsplätzen darstellten.

Die Geschäfts- und Ehepartner Schmieder waren in der anschließenden Besprechung von der emotionalen Wirkung der Bilder positiv überrascht, so dass sie kurz darauf ein Treffen mit ihren Mitarbeitern arrangierten und hierbei über die Fotos und ihre Wirkung gemeinsam diskutierten. Alle Beteiligten waren erstaunt, wie sich ihr eigener Arbeitsplatz so stimmig und schön präsentierte. Dies gab ihnen den Anreiz für eine zweite eigene Fotoaktion, die nun mit neuem Wissen und aus ihrem Blickwinkel erfolgte. Aus ihr gingen jene Bilder hervor, die sowohl wir als Prozessbegleiter als auch Herr und Frau Schmieder sowie ihre Mitarbeiter als geeignet für den Internetauftritt ansahen.

Nach der gemeinsamen Begutachtung der Fotos zeigten sich die Mitarbeiter von den Ergebnissen begeistert. Keiner hatte geglaubt, selbst Fotos von solcher Qualität und Aussagekraft erstellen zu können. Gerade dieser Stolz auf die eigene Leistung und der sichtbare Erfolg ermutigten Herrn und Frau Schmieder, sich in den nächsten Projektschritten noch aktiver einzusetzen.

Herr und Frau Schmieder bestätigten, dass es sich bei dieser Erfahrung um ein Schlüsselerlebnis handelte, das die Vertrauensbasis zu uns weiter verbreiterte. Die Wahrnehmung der positiven Ergebnisse der Prozessbegleitung ließ anfängliche Zweifel an der neuen Form der Beratung und Weiterbildung seitens der Tischlerei Schmieder schwinden. Was zu Beginn der Sitzungen dem Tischler als „theoretischer Unsinn“ oder „eigentliche Sache der Berater“ erschien, wurde nach der Wahrnehmung der Bilder und damit des Ergebnisses der eigenen Mühe als positiv und wichtiger Bestandteil der Entwicklung bewertet.

Lernen als Entdeckungsreise

Durch die Bereitschaft des Geschäftsführers und der Mitarbeiter der Tischlerei, sich stärker in den Entwicklungsprozess einzubringen sowie das Vertrauen zwischen Prozessbegleitern und Klienten gestalteten sich die weiteren Beratungstermine und Gespräche außerordentlich positiv. Herr und Frau Schmieder nutzten die vereinbarte Offenheit des Prozesses und traten immer offensiver mit eigenen Präferenzen zu Form, Zeit und Ort der Gesprächstermine an uns heran. Insgesamt kamen so zehn Gesprächstermine zustande. Die Treffen fanden in relativ regelmäßigen Abständen aller drei bis vier Wochen statt. Sie wurden zum Teil auch vergleichsweise kurzfristig verabredet, um den Anforderungen des Tagesgeschäftes der Tischlerei entgegenzukommen. Die Bereitschaft sich diesem Arbeits- und Entwicklungsrhythmus der Tischlerei zu unterwerfen, war eine weitere wichtige Voraussetzung für den Erfolg des Projektes.

Aufgrund der geringen vorherigen Erfahrungen mit dieser Art der Begleitung entschieden wir uns, die Termine nicht allein, sondern im Lernprozessbegleiter-Tandem wahrzunehmen. Ein Prozessbegleiter übernahm hierbei die aktive Beratungstätigkeit, er leitete also zum jeweiligen Thema hin, hatte gerade zu Anfang die Rolle des Gesprächsführers inne und wurde im Verlauf des Gesprächs zum Partner im Dialog mit den beteiligten Mitarbeitern des Unternehmens. Die zweite Person konzentrierte sich primär auf den Ablauf und die Reaktionen der Beteiligten, um diese Wahrnehmungen im Nachgang in die Auswertung und Reflexion einzubringen.

Besonders spannend gestaltete sich die Abstimmung zu den inhaltlichen Schwerpunkten der einzelnen Beratungssitzungen. Wie beschrieben, wurden im Laufe des Prozesses vielfältige Themen, resultierend aus langfristigen Entwicklungswünschen aber auch operativen Anliegen, vom Geschäftsführer und den Mitarbeitern eingebracht. Für uns stellte sich nun die Frage, wie die einzelnen Inhalte strukturiert und in einem Gesamtzusammenhang dargestellt werden konnten. Auf der Basis dieser Anforderungen sowie der Vorkenntnisse mit dem sogenannten „Advanced Organizer“ (vgl. Christmann/Groeben 1999) entwickelten wir mit der Lernlandkarte eine neue Methode innerhalb der Lernprozessbegleitung.

Exkurs: Die Lernlandkarte als Methode

Die Lernlandkarte kann als Einstieg und strukturierende Begleitung innerhalb der Prozessbegleitung, aber auch in Trainings und Workshops verwendet werden. Ziel des Einsatzes der Lernlandkarte ist es zunächst, den inhaltlichen Ablauf, also die Grundstruktur der Veranstaltungen, sowohl verbal als auch visualisiert darzustellen. Hierzu können die Teilnehmer gemeinsam mit Trainern, Moderatoren oder Prozessbegleitern die wesentlichen Inhalte und Arbeitsschritte definieren und mit Hilfe geeigneter Medien wie Plakat oder Flip-Chart grafisch darstellen. Die Teilnehmer haben in Absprache mit dem Trainer oder Prozessbegleiter während des gesamten Prozesses die Möglichkeit, die Lernlandkarte zu verändern, also neue Themen einzubringen oder Arbeitsschritte zu verändern. Die Lernlandkarte ist somit einerseits eine Vereinbarung zum Inhalt und Ablauf, ermöglicht andererseits aber die Berücksichtigung situativer Anliegen und Wünsche der Teilnehmer.

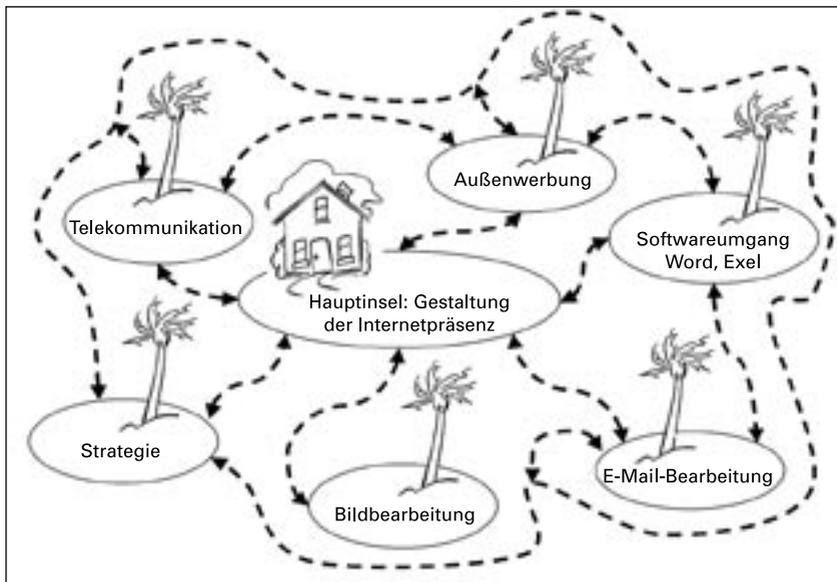
Die Lernlandkarte ermöglicht eine Integration der Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer in die von Trainern oder Prozessbegleitern entwickelte Strukturen bzw. Abläufe von Weiterbildungsveranstaltungen. Darüber hinaus stellt sie Transparenz zu Inhalten und Arbeitsschritten her. Weiterhin werden die Teilnehmer aktiviert, eigene Vorstellungen, Kommentare bzw. Wünsche in die Lernlandkarte und damit das Weiterbildungsprojekt einzubringen sowie Lerninhalte aktiv nachzufragen. Für den Trainer ist die Lernlandkarte eine Hilfe, um eigene Beiträge in eine Lernstruktur einzuordnen und auch visuell immer wieder einen Bezug zu den relevanten Inhalten herzustellen. Zudem lässt sich die Lernlandkarte nutzen, um Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Themen darzustellen.

Mit Hilfe der Lernlandkarte entwickelten wir gemeinsam mit Herrn und Frau Schmieder das Bild vom „Inselhüpfen“ bzw. „Inselhopping“ um neue Inhalte in die Prozessbegleitung zu integrieren und mit den bereits behandelten Themen zu verbinden. Auf einer Lernlandkarte wurden Inseln verschiedener Größe eingezeichnet (Abbildung 6). Der Tischler legte sich auf eine „Hauptinsel“ fest, bestimmte also die Gestaltung der Internetpräsenz zum Hauptthema der Prozessbegleitung. Ausgehend von dieser Hauptinsel ging er mit dem Entwicklungsprozess auf eine „Entdeckungsreise“. Beim Auffinden eines neuen Themas konnte er dieses als Insel definieren und in die Lernlandkarte eintragen. Entsprechend der Dringlichkeit und Intensität des Anliegens wurde über den Termin bzw. die Dauer der Beschäftigung mit dem Thema entschieden. Im Rahmen der Betreuung der Tischlerei Schmieder wurden neben der Gestaltung der Internetpräsenz so neue Inhalte wie der Umgang mit Software, die Gestaltung von Werbemitteln, die Einrichtung der Telefonanlage und die Bearbeitung von Digitalfotos identifiziert und bearbeitet. Im Fall der Tischlerei Schmieder bestanden die Hauptaufgaben des Prozessbegleiters bei der Anwendung

des „Inselhüpfens“ darin, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Themen herzustellen und daraus eine klare inhaltliche Struktur zu entwickeln. Erst auf dieser Basis konnte für alle Seiten Transparenz zum weiteren Verlauf der Unterstützungsleistungen hergestellt werden. Darüber hinaus musste er gemeinsam mit dem Tischler und den weiteren Mitarbeitern immer wieder die Relevanz des Hauptthemas bzw. der weiteren Inhalte hinterfragen und den Fortgang der Prozessbegleitung entsprechend planen.

Abbildung 6

Lernlandkarte mit den gemeinsam mit Herrn Schmieder definierten Lernfeldern für Prozessbegleitung



Eine Herausforderung auf dem Pfad der Lernprozessbegleitung war die Schwierigkeit, in den Sitzungen ein regelmäßiges Feedback zu erhalten. Zum einen war insbesondere dem Geschäftsführer die Relevanz regelmäßiger Rückkopplung nicht verständlich. Zum anderen war häufig zu wenig Zeit für ein umfassendes Feedback verfügbar. Dennoch versuchten wir, am Ende jedes Beratungstermins eine Rückmeldung einzuholen. Auch zu Beginn einer Sitzung wurden die Themen des vorherigen Treffens mit der Zielstellung eines Feedbacks wieder aufgegriffen. Von besonderer Relevanz war für uns dabei, ob in der Zeit seit der letzten Beratung weitere

Erkenntnisse zu dem Thema erlangt wurden oder eventuell Schwierigkeiten bei der Anwendung des Gelernten auftraten. Die Rückmeldungen der Mitarbeiter waren dabei eher kurz und knapp. Dennoch machten sie im weiteren Fortgang des Projektes durchaus klar, welche Formen der Unterstützung für sie eine echte Hilfe darstellten bzw. welche Methoden als wenig nützlich empfunden wurden.

Dialog als zentrales Element

Wie bereits angeklungen, war der Dialog zwischen den Prozessbegleitern und Klienten ein wesentliches Element des gesamten Entwicklungsprozesses. Dialog meint dabei die Gesprächsführung bzw. Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe. Herr Schmieder charakterisierte diese Form der Kommunikation sehr zutreffend, als „sich die Bälle zuspieren“ und beschrieb damit sowohl den Aspekt des gemeinsamen, zielorientierten Arbeitens wie auch die Gleichwertigkeit der am „Spiel“ Beteiligten. Um einen exemplarischen Einblick in einen entsprechenden Beratungsdialo zu geben, wird im Folgenden ein Gespräch zwischen den Prozessbegleitern und Herrn Schmieder etwas detaillierter dargestellt. Die angesprochene Beratungssitzung fand etwa drei Monate nach dem Erstkontakt statt. Zu diesem Zeitpunkt war durch die unkomplizierte Behandlung operativer Anliegen wie einer Einweisung in die Textverarbeitung sowie die Erarbeitung der ersten Fotos für die Internetpräsenz schon ein stabiles Vertrauensverhältnis zwischen den Mitarbeitern der Tischlerei und uns gewachsen. Darüber hinaus hatten wir Herrn und Frau Schmieder mit unserer Methode des „Inselhüpfens“ vertraut gemacht, um besser deren operative und strategische Lerninteressen strukturieren und verbinden zu können.

In Absprache mit Herrn und Frau Schmieder sollten nun die weiteren Inhalte für den Internetauftritt erarbeitet werden. Aus unserer Sicht war dieser Schritt von wesentlicher Bedeutung, sind in den im Internet hinterlegten Informationen doch verschlüsselt inhaltliche sowie emotional ausgerichtete Botschaften enthalten, die das Interesse potenzieller Kunden wecken sollen. Zur Einstimmung vereinbarten wir mit dem Tischler und seiner Ehefrau als vorbereitende Aufgabe eine Recherche zu weiteren Präsentationen von Tischlereiunternehmen im Internet. Beide sollten die vorhandenen Web-Präsenzen beurteilen und aus ihrer Sicht positive sowie negative Aspekte sammeln. Der Einstieg in die Beratungssitzung war durch diese thematische Hinführung vergleichsweise einfach. Besonders beeindruckt zeigten sich Herr und Frau Schmieder von den Animationen, also graphischen Bestandteilen einiger Internetauftritte. Als Einstieg wur-

den gemeinsam die möglichen Vor- und Nachteile solcher aufwändigen Darstellungen im Internet diskutiert, die Entscheidung über mögliche graphische Gestaltungsmittel aber auf einen späteren Zeitpunkt verschoben bzw. in der Lernlandkarte festgehalten.

Thematisch sollten zunächst die Zielgruppen der Tischlerei definiert werden, um einen ersten Ansatzpunkt für die inhaltliche Gestaltung der Internetpräsenz zu erhalten. Herr und Frau Schmieder sollten beschreiben, welche Art von Aufträgen bisher abgewickelt wurden, mit welcher Art von Kunden das Unternehmen bisher zu tun hatte und wie sich die Beziehung zu den Stammkunden gestaltet. Gemeinsam erörterten wir anschließend eine Abgrenzung sowie den Wert einzelner Kundengruppen. Herr und Frau Schmieder definierten im Verlauf des Gesprächs dabei jene Kunden, die sie zukünftig als Zielgruppe erreichen wollen. Gleichzeitig grenzten sie sich von „Problemkunden“ ab, also beispielsweise Kunden mit schlechter Zahlungsmoral. Auch das Leistungsspektrum der Tischlerei wurde in dem Gespräch im Detail offenbart und eine Verbindung zu den Ansprüchen sowie dem Bedarf der Zielgruppen hergestellt. Herr und Frau Schmieder erhielten hierbei sehr umfassend die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erlebnisse einzubringen. Durch ihre Geschichten zu einzelnen Kunden bzw. dahinter stehenden Zielgruppen konnten die jeweiligen Bedürfnisse einzelner Marktsegmente analysiert werden.

Schließlich fragten wir Herrn und Frau Schmieder nach den besonderen und alleinigen Merkmalen ihrer Angebote im Vergleich zu anderen Tischlereien. Als Antwort erhielten wir von Frau Schmieder die Aussage: „Wir sind immer die schnellsten am Telefon und beim Kunden.“ Aus dieser Äußerung entwickelten wir in der anschließenden Diskussion gemeinsam mögliche Werbebotschaften im Internet, die sich auf das Leistungsangebot und Alleinstellungsmerkmal der Tischlerei am Markt bezogen. Abschließend erfolgte die Einordnung und Auswertung der Ergebnisse des Gesprächs. Wir dokumentierten die gemeinsam ausgewählten Aussagen bzw. Werbebotschaften und vereinbarten, sie nochmals zu strukturieren und so aufgearbeitet vorzustellen. Herr Schmieder schlug vor, auf dieser Basis auch die weiteren Werbemittel der Tischlerei wie Flugblätter und Werbeschilder in Bezug auf Inhalt und Gestaltung zu überarbeiten. Diese Aufgabe wurde ebenfalls in der Lernlandkarte festgehalten. Danach wurden Termin und Ort des nächsten Treffens sowie die weiteren Arbeitsschritte vereinbart.

Im abschließenden Feedback baten wir unsere Gesprächspartner um eine Rückmeldung zu der Beratungssitzung. Beide beurteilten sie, auch im Zu-

sammenhang mit der Rechercheaufgabe, als informativ und angemessen. Besonders beeindruckt waren sie vom eigenen Wissen zu Kunden und Geschäftsprozessen, das im Dialog aufgedeckt wurde. Nach eigener Aussage wurde ihnen bewusst, dass im Geschäftsalltag der Blick für die „kleinen Dinge“ häufig verloren geht und viele für sie selbstverständliche Dinge eigentlich besondere Charakteristika des eigenen Leistungsangebotes sind. Gleichzeitig waren sie erstaunt, zu welchen Ergebnissen eine solch einfache „Plauderei“ führen kann.

Aus unserer Sicht hatten Herr und Frau Schmieder in hohem Maße die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Kenntnisse zu Kunden, Leistungsmerkmalen und dem Tischlermarkt in das Gespräch einzubringen. Der große Freiraum zum Erzählen ermutigte beide, das vermeintliche „Alltagswissen“ wiederzugeben und sich bzw. uns damit wichtige Geschäftsinformationen bewusst zu machen. Die Berücksichtigung ihrer Erfahrungen empfanden sie als Wertschätzung und motivierte zur weiteren Beteiligung im Prozess. Gleichzeitig wurde ihnen auch klar, dass nur auf der Basis ihrer Betriebs- und Branchenkenntnis der Entwicklungsprozess erfolgreich gestaltet werden kann. Durch die Bereitschaft zur Überarbeitung der anderen Werbemittel wurde zudem deutlich, dass sich ihnen Schritt für Schritt die Vielfältigkeit bzw. der Facettenreichtum des Bereichs Marketing erschloss. Wir deckten also gemeinsam neue Lern- bzw. Entwicklungsfelder – mit den Worten von Herrn Schmieder: „Baustellen“ – auf. Als besondere Herausforderung empfanden wir im Gespräch den permanenten Wechsel zwischen der Rolle des Prozessberaters, der bewusst in den Bereich der Erfahrungen und Erlebnisse der Tischlerei mittels Wiederholung eintritt, sowie der Rolle des Internet- bzw. Marketingexperten, der Expertise und Bewertung einbringt. Die Arbeit der Prozessbegleiter im „Tandem“ war hierbei eine hilfreiche Methode, die den Gesprächsführenden entlastete und eine Reflexion zum Vorgehen und zu den Wirkungen nach der Beratungssitzung ermöglichte.

Die Prozessbegleitung geht weiter – Ergebnisse und Ausblick

Im Frühjahr 2006 wurde gemeinsam das ursprünglich vereinbarte Ziel der Prozessbegleitung, die Gestaltung und Inbetriebnahme einer Internetpräsenz, fertiggestellt. Wenige Wochen später berichtete Frau Schmieder vom ersten Kundenkontakt, der ausschließlich über das Internet zustande kam. Der Erfolg bzw. Niederschlag der Prozessbegleitung wurde also im Tagesgeschäft der Tischlerei spürbar. Auch die Behandlung der weiteren Themen vereinfachte die Geschäftsabläufe im Unternehmen und trug somit zur Entlastung der Mitarbeiter bei. Die damit einhergehenden

Möglichkeiten im Unternehmen, sich nicht nur mit dem operativen Geschäft, sondern auch mit der strategischen Unternehmensentwicklung zu beschäftigen, wurden von Herrn und Frau Schmieder gerade zum Ende der Prozessbegleitung immer häufiger genutzt. Aus unserer Sicht wird der Erfolg der Prozessbegleitung der Tischlerei Schmieder gerade daran deutlich, dass das Ehepaar nach Abschluss des Entwicklungsprozesses sehr offensiv neue Lernfelder benannte und um Unterstützung für eine entsprechende Bearbeitung bat. Voraussetzung für diese Wirkung war aber das Erleben der Fortschritte als Folge der Aktivität und Initiative im Projekt. Als Besonderheit der Prozessbegleitung im Unterschied zu den herkömmlichen Formen der Weiterbildung hoben Herr und Frau Schmieder die große Flexibilität in Bezug auf Lerninhalte, -orte und -zeiten sowie Arbeitsschritte hervor. Positiv überrascht waren beide von den vielfältigen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen in die Beratungsgespräche einbringen zu können. Da nach dem Erreichen des anfänglich vereinbarten Ziels noch ein Themenfeld, nämlich die Optimierung von Geschäftsprozessen durch die Anwendung von Buchhaltungs- bzw. Berechnungssoftware, offen geblieben war, vereinbarten wir mit Herrn und Frau Schmieder ein Folgeprojekt. Das Vorhaben bzw. die Prozessbegleitung der Tischlerei zu dem entsprechenden Themenkomplex hat im Juli 2006 begonnen.

5.4 Lernberatung im Kontext der Prozessbegleitung in Kleinunternehmen

Wie bereits beschrieben, war und ist die Lernberatungskonzeption (vgl. Kemper/Klein 1998, Klein 2005 b) ein wesentlicher Theoriebezug und eine Folie zur Reflexion im Hinblick auf unser Vorgehen bei der Begleitung von Entwicklungsprozessen in Kleinunternehmen. Zur eigenen Vergewisserung soll nun hinterfragt werden, welche Prinzipien der Lernberatung im Rahmen unserer Prozessbegleitung von besonderer Bedeutung waren. Wir wollen damit auch einen Beitrag zur Frage leisten, welche Relevanz die einzelnen Leitprinzipien im Kontext der praktischen Beratung und Weiterbildung von Kleinunternehmen haben.

Teilnehmer- und Interessenorientierung

Als eines der wesentlichen Prinzipien unserer Prozessbegleitung erwies sich das Prinzip der Teilnehmerorientierung. So standen die Lerninteres-

sen, Bedürfnisse und Wünsche von Herrn Schmieder und seiner Frau im Zentrum der Begleitung und bildeten den Ausgangspunkt unseres Vorgehens. Wir versuchten hierbei eine Balance zwischen den organisationalen und persönlichen Lernzielen herzustellen und beide Dimensionen in gebührendem Maße zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollte so weit wie möglich der Kontext der Anliegen bzw. Entwicklungswünsche Beachtung finden. Der Erfolg dieses Vorgehens wurde auch dadurch deutlich, dass die Erkenntnisse aus dem Entwicklungsprozess nicht nur im berufsfachlichen Kontext, sondern auch im privaten Bereich genutzt wurden. Mit der Lernlandkarte bzw. der Methode des „Inselhüpfens“ konnten neben den anfänglich definierten Zielen weitere, operative Lerninteressen in den Prozess integriert und bearbeitet werden. Von einer Verantwortungsteilung kann sicherlich erst zu einem fortgeschritteneren Zeitpunkt im Entwicklungsprozess gesprochen werden. Gerade zu Beginn der Erörterung eines Themenfeldes lag die Verantwortung vorwiegend bei uns, den Prozessbegleitern, die relevante Inhalte und die Form der Behandlung des Gegenstandsbereiches vorbereiteten und vorstellten. Erst im Verlauf des Prozesses traten auch die Mitarbeiter der Tischlerei aktiver in den Prozess ein und legten relevante Inhalte sowie Lernzeiten und -orte fest.

Prozessorientierung

Die bisher von der Tischlerei Schmieder bzw. ihren Mitarbeitern in Anspruch genommenen Weiterbildungsmaßnahmen waren in erster Linie durch geschlossene Curricula sowie vorgegebene Lernzeiten und -orte gekennzeichnet. Der Prozesscharakter unserer Unterstützungsleistungen war für alle entsprechend eine völlig neuartige und zum Teil auch gewöhnungsbedürftige Erfahrung. Das Vertrauen in die neue Art des Lernens entwickelte sich erst schrittweise im Verlauf des Projektes. Zum Ziel führte letztendlich nicht ein zuvor klar definierter Weg, sondern ein Prozess, der gekennzeichnet war durch schrittweise Problemlösungen, das Entdecken neuer Lernfelder sowie eine auf die Situation ausgerichtete Flexibilität in Bezug auf Zeit und Ort der Beratungsgespräche.

Partizipationsorientierung durch Transparenz und Interaktion

Wie schon angedeutet, war die Partizipation während der Prozessbegleitung in Bezug auf Teilaspekte des Entwicklungsprozesses unterschiedlich stark ausgeprägt. Gerade bei der Definition von Zielen und relevanten Inhalten zeigten sich Herr und Frau Schmieder vergleichsweise früh sehr aktiv und forderten eigene Gestaltungsspielräume ein. Im Hinblick auf die

Lernmethoden waren sie zurückhaltender, machten nach dem Kennenlernen einzelner Vorgehensweisen aber durchaus deutlich, welche Formen der Unterstützung von ihnen als hilfreich empfunden wurden. Transparenz und Interaktion waren zu Beginn des Entwicklungsprozesses vergleichsweise gering ausgeprägt. Erst im Verlauf des Prozesses, insbesondere durch die Etablierung der Beratungsgespräche, Anwendung der Lernlandkarte und der Wahrnehmung erster Erfolge, konnten entsprechende Merkmale im Prozess etabliert werden.

Biografie- und Kompetenzorientierung

Im Beratungsprozess spielten die Erfahrungen der Beteiligten als wesentlicher Bestandteil der Biografie und Basis wichtiger Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Die Berücksichtigung dieser betriebs- und branchenspezifischen Einsichten war nicht nur Voraussetzung für den Erfolg des Entwicklungsprozesses, sondern motivierte den Tischler und seine Mitarbeiter auch zu größerer Initiative. Der Bezug zu Erlebnissen mit bisherigen Weiterbildungsmaßnahmen erhöhte die Bereitschaft des Tischlers und seiner Mitarbeiter, sich mit unserer neuen Form der Prozessbegleitung auseinanderzusetzen. Das Erkennen eigener Stärken motivierte dazu, selbst die Initiative zu ergreifen und sich stärker in den Veränderungsprozess einzubringen. Eine darüber hinausgehende, intensive Beschäftigung mit der Lernbiografie und den Kompetenzen fand jedoch nicht statt.

Reflexionsorientierung

Gerade die Reflexion eigener Lernerfahrungen ist eine Voraussetzung des Bewusstseins für eigene Lernpräferenzen. Für Herrn und Frau Schmieder war die umfassende Reflexion zum Lernen ein bis dahin unbekannter Teil des eigenen Entwicklungsprozesses. Erst durch Reflexionsfragen im Rahmen der Beratungssitzungen wurde das Nachdenken über Formen, Inhalte und den Erfolg einzelner Entwicklungsschritte angeregt. Ein selbständiges Einfordern von Möglichkeiten zur Reflexion fand aber kaum statt. Obwohl die Klienten den Nutzen der Reflexion durchaus erkannten, blieb während des gesamten Projektes die Verantwortung für das Anstoßen der Reflexion bei den Prozessbegleitern.

Für uns als Prozessbegleiter war die Reflexion und das daraus resultierende Feedback des Ehepaars Schmieder eine wesentliche Quelle, um die Wirkung unserer Unterstützungsleistungen zu beurteilen. Durch die Beteiligung einer zweiten Person war auch für uns als Prozessbegleiter

im Entwicklungsprozess immer wieder die Möglichkeit gegeben, unser Handeln gemeinsam kritisch zu hinterfragen.

Die Betrachtung macht deutlich, dass alle Leitprinzipien der Lernberatungskonzeption im Kontext der Prozessbegleitung von kleinen Unternehmen von Bedeutung sind, allerdings in unterschiedlichem Maße. Während der Interessen-, Prozess- und insbesondere Teilnehmerorientierung eine große Bedeutung zukommt, wurden Prinzipien wie die Biografie-, Kompetenz- und Reflexionsorientierung in geringerem Maße berücksichtigt. Ein Grund hierfür war sicherlich die starke Ausrichtung der kleinen Unternehmen auf Ziele und Nutzen der Unterstützung. Die Beschäftigung mit Themen, deren Relevanz für den Erfolg der Prozessbegleitung nicht unmittelbar spürbar war, wurde von ihnen vergleichsweise schnell abgebrochen. Versuche einer umfassenderen Kompetenzbilanzierung oder Reflexion zu Lernschritten wurden entsprechend nur in einem zeitlich sehr engen Rahmen zugelassen.

5.5 Prozessbegleitung als Chance für Bildungsträger, Wirtschaft und Politik

Die erfolgreiche Unterstützung der Tischlerei Schmieder sowie der weiteren Kleinunternehmen des Tischlerhandwerks bestätigt nach unserer Einschätzung, dass im angesprochenen Marktsegment ein Bedarf an Weiterbildungs- und Beratungsleistungen besteht. Mit der Erprobung neuer Methoden der Prozessbegleitung demonstrierten die Unternehmen ihre grundsätzliche Bereitschaft, auch neue und ungewohnte Wege der Weiterbildung zu beschreiten, um diesen Bedarf zu befriedigen. Die Zurückhaltung gegenüber den herkömmlichen Formen der Beratung und Weiterbildung mit festen Lerninhalten, Lernorten und -zeiten spricht aus unserer Sicht dafür, dass diese Angebote nicht mehr den Gegebenheiten in kleinen Unternehmen in ihrer Komplexität und Dynamik entsprechen.

Die Weiterbildungsanbieter müssen auf diese Entwicklung reagieren, um sich am Weiterbildungsmarkt behaupten zu können. Einerseits müssen sie ein neues Selbstverständnis entwickeln, das die Interessen, Kompetenzen und Aktivitäten der Führungskräfte bzw. Mitarbeiter der Kleinunternehmen stärker in den Mittelpunkt rückt. Darüber hinaus sollten sie bisherige Angebote durch neue, branchen- und betriebsspezifische Lern-

dienstleistungen und Lernmethoden ersetzen, die auf die Entwicklung in Kleinunternehmen zugeschnitten sind. Für die Anbieter innerhalb des Weiterbildungsmarktes bedeutet dies, noch flexibler in Bezug auf Lerninhalte sowie räumliche und zeitliche Lernbedingungen zu werden. Nur eine entsprechende Entstandardisierung von Angeboten sorgt dafür, dass kleine Unternehmen in stärkerem Maße Weiterbildungs- und Beratungsangebote annehmen.

Neben der Gestaltung der Lernangebote sind es häufig die finanziellen Konditionen, die kleine Unternehmen davon abhalten, Bildungs- und Beratungsleistungen wahrzunehmen. Gerade vor dem Hintergrund unserer zeitlich sehr aufwändigen Prozessbegleitung stellt sich die Frage nach der Finanzierung dieses Angebotes. Die von der Politik geschaffenen Fördermöglichkeiten lassen bisher die finanzielle Unterstützung der beschriebenen, flexiblen Formen der Weiterbildung und Beratung nicht zu. Vielmehr dominiert noch immer die Vorstellung, Lernen wäre ausschließlich in Klassen, mit festen Lehrplänen möglich. Entsprechend sind auch nur Projekte, die in einer entsprechenden Form organisiert werden, förderfähig. In der Politik und den Förderinstitutionen muss sich das Bewusstsein durchsetzen, dass primär flexible Beratung bzw. Weiterbildung von den kleinen Unternehmen angenommen wird und einen nachhaltigen Lernerfolg verspricht. Die Förderrichtlinien sollten auf diese Gegebenheiten hin überprüft und konzeptionell flexibler ausgerichtet werden.

Einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung der kleinen Unternehmen können auch die Wirtschaftsverbände leisten. Einerseits dadurch, dass sie spezielle, finanziell gestützte Beratungs- und Bildungsleistungen für Kleinunternehmen anbieten, die für einen Ausgleich zwischen kleinen, mittleren bzw. großen Betrieben sorgen und darüber hinaus die Wettbewerbsfähigkeit der „Kleinen“ sichern. Auch den Großunternehmen würde eine solche Hilfe nutzen, sind die kleinen Betriebe doch häufig wichtige Zulieferer und sorgen als Ausbildungsbetriebe für den Fachkräftenachwuchs. Damit die Wirtschaftsverbände entsprechende Leistungen anbieten können, ist die enge Kooperation mit Bildungsträgern bzw. Beratungsinstituten notwendig. Nur diese verfügen über das notwendige Wissen, entsprechende Angebote bzw. Leistungen zu entwickeln und in den Unternehmen realisieren zu können.

Den Führungskräften und Mitarbeitern der kleinen, aber auch mittleren sowie großen Unternehmen wünschen wir den Mut, eigene Interessen und Präferenzen in Weiterbildungsveranstaltungen und Beratungsprozessen

kreativ einzubringen. Nur durch Feedback und den daraus resultierenden Druck können jene Anbieter von Weiterbildung und Beratung, die immer noch glauben, mit Angeboten „von der Stange“ am Markt bestehen zu können, dazu gebracht werden, ihre Leistungen zu hinterfragen bzw. zu verändern. Und nur auf dieser Grundlage können Lehrpersonal, Trainer, Berater und die Teilnehmer den Prozess des Lernens gemeinsam neu entdecken. Die Zeit ist reif dafür.

6 Prozessbegleitende Lernberatung als Arbeitskultur – Qualitätsmerkmale

Anja Wenzig

Die folgenden Ausführungen beschreiben den besonderen Prozess der Zusammenarbeit in OKRA. Dieser war geprägt davon, dass Prozessbegleitende Lernberatung für uns sowohl den Entwicklungsgegenstand als auch die Arbeitsbasis dargestellt hat. Insofern betrachten wir auch die Verbundarbeit in OKRA als Beispiel gelebter Lernkultur im Sinne Prozessbegleitender Lernberatung. Ich schildere dabei die lernberatungsbasierten Interaktionsprozesse aus meiner Perspektive als Mitglied des wissenschaftlichen Begleitemms. Als Ausschnitt aus den komplexen Entwicklungsaufgaben im Verbund wird hier die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen fokussiert.

6.1 Besonderheiten der Verbundarbeit in OKRA

Als wissenschaftliche Begleitung (WIB) hatten wir in Abstimmung mit dem Programmbereichsmanagement auch die Aufgabe der Koordination und Leitung des Projekts auf Verbundebene. Für uns als Lernberaterinnen war es selbstverständlich, unsere Arbeitsprinzipien und -formen für die Verbundarbeit zu Grunde zu legen. Insofern konkretisiert sich in unserem Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung der qualitative Sozialforschungsansatz der Handlungsforschung um die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung. In der Rolle der WIB verbindet sich daher Forschung zur Generierung von übergreifenden, weiterführenden Ergebnissen für die Profession der Erwachsenenbildung mit Beratung und Support der beteiligten Teilprojekte. Daraus ergibt sich eine im Dialog mit den Teilprojekten des Projektverbunds sich vollziehende Auseinandersetzung mit dem Forschungs- und Entwicklungsgegenstand – der Prozessbegleitenden Lernberatung. Dialog meint hier nicht nur die Gestaltung von Reflexionssettings, in denen Teilprojekte ihre Projektpraxis reflektieren und damit eine Basis für wissenschaftliche Erkenntnisse schaffen; unser Verständnis eines dialogischen, Perspektiven verschränkenden Forschungssettings geht auch über die Kommunikation von For-

schungsergebnissen mit der Praxis im Sinne einer Spiegelung hinaus: In lernberatungsförmig angelegten Forschungs- und Entwicklungssettings entstehen Forschungsergebnisse auf den unterschiedlichen Handlungsebenen im Projekt durch die jeweiligen Akteure im gleichwertigen Austausch miteinander. Dabei achten wir stets auf eine „strukturelle Affinität von Forschungsgegenstand und Forschungsmethode“ (Tietgens 1990, S. 57). Die wissenschaftliche Begleitung (WIB) des Projektverbunds versteht sich als Teil des Systems und handelt als solcher, da jede Evaluation, Beratung, aber auch Support als Intervention zu verstehen ist, die auf das Projektgeschehen wirkt. Genauso liefert im Umkehrschluss jedes Projektgeschehen, sei es dokumentiert oder kommuniziert, Forschungsergebnisse (zum Konzept wissenschaftlicher Begleitung vgl. Klein/Wenzig 2006).

Im Sinne von Prozessbegleitender Lernberatung ist weder die konkrete Ausgestaltung der Projektverbundarbeit, noch die Generierung und Formulierung von Forschungsergebnissen allein der WIB vorbehalten. Dies ergibt sich einerseits aus der Grundannahme der Lernberatungskonzeption, dass die qua Leitungsfunktion zunächst verantwortlichen Gestalter eines Lern- und Entwicklungssettings (in diesem Fall die WIB) einen Rahmen für die Prozessgestaltung zur Verfügung stellen, der von den Beteiligten in geteilter Verantwortung im Prozessverlauf konkretisiert und ausgestaltet wird. Dies geschieht auf der Grundlage der handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung (siehe Kapitel 1):

Die Arbeitsstrukturen und Arbeitskultur im Projektverbund OKRA stehen auf dieser Basis für eine konsequente Weiterentwicklung des im Vorgängerprojekt (vgl. Klein, Kap. 1) erprobten und im Prozess konkretisierten Konzepts der Zusammenarbeit. Analog zu lernberatungsbasierten Lernprozessen in der Praxis zeigt sich auch in der Interaktion der WIB mit den Teilprojekten, dass Verantwortungsteilung für alle Beteiligten einen Lernprozess darstellt und im Verlauf des Projektprozesses, auf der Grundlage von gemeinsamen Erfahrungen im Umgang miteinander immer konsequenter und routinierter gelingt. Insofern erstaunt es nicht, dass im Vorgängerprojekt erste Schritte von wissenschaftlichem Begleithandeln als Lernberatungshandeln gegangen wurden und Gestaltungsimpulse sowie Evaluationsverantwortung in Abstimmung mit den Teilprojekten noch vorwiegend in der Hand der WIB lagen. Nichts desto trotz wurden in diesem Projektverbund die Leitprinzipien von Lernberatung eingelöst, allerdings befanden sich die Beteiligten hier noch stärker in einem Suchprozess bezüglich der jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten.

Dem anschließenden Projektverbund OKRA kam sicherlich zu Gute, dass viele Beteiligte, sowohl aus zwei Teilprojekten, als auch auf Seiten der WIB, bereits Erfahrungen mit lernberatungsbasierter Projektverbundarbeit gesammelt hatten. Auf dieser Grundlage gestaltete sich der Projektprozess von Beginn an konsequent interessenorientiert und partizipativ. Neben der in einem auf die Generierung von Erkenntnissen und Ergebnissen ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsprojekt selbstverständlichen Gestaltung von Reflexionsräumen standen in diesem Projektverbund vor allem die Prinzipien der Verantwortungsteilung, Partizipationsorientierung und Kompetenzorientierung im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit an der „Professionalisierung begleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“. Auf Grund der unterschiedlichen disziplinären und kontextuellen Wurzeln der Beteiligten bekam im Zuge der Profilierung von Prozessbegleitender Lernberatung das Prinzip der Biografieorientierung einen besonderen Stellenwert.

Von den vier leitenden Entwicklungsaufgaben im Verbund, der

- Profilierung und Professionalisierung von Lernberatung durch Transfer in unterschiedliche Handlungskontexte
- Profilierung und Professionalisierung durch theoretische, bildungspolitische, biografische Verortungen
- Profilierung und Professionalisierung durch Identifizierung und Beschreibung von Qualitätsmerkmalen
- Profilierung und Professionalisierung durch das Schaffen von Zugängen zu Lernberatung in Form von Fällen von Lernberatungshandeln und durch die Gestaltung von Weiterbildungen als Stützstrukturen

wird hier zur Verdeutlichung des Lernberatungshandelns im Verbund die Identifizierung und Beschreibung von Qualitätsmerkmalen als übergreifende Aufgabe fokussiert und über inhaltliche Stationen im Projektprozess nachgezeichnet. Es hat sich im Prozess herausgestellt, dass sich die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und der sich im Prozess ergebenden Fragestellungen im Interesse aller Beteiligten immer stärker auf eine Schärfung des Profils Prozessbegleitender Lernberatung im Sinne von Qualitätsmerkmalen ausrichtete.

6.2 Lernberatungshandeln im Verbund konkret – Stationen auf dem Weg zu Qualitätsbeschreibungen von Prozessbegleitender Lernberatung

6.2.1 Die Startphase gestalten – Arbeitskultur entwickeln

Uns als WIB war es aus der positiven Erfahrung im Vorgängerprojekt heraus ein Anliegen, die Verbundtreffen zu einem Ort zu machen, an dem Lernberatung erlebt und gelebt wird. Dies wurde getragen von den „alten Hasen“, die mit dieser Arbeitskultur bereits vertraut waren, und von den „Verbundneulingen“ dankend angenommen. Dass sich im Laufe der Zeit eine derart intensive Lernberatungskultur etablieren würde, getragen von starker Verantwortungsteilung, Interessenorientierung, Kompetenz- und Biografieorientierung, Reflexionsorientierung etc. war zu Beginn noch nicht abzusehen. Einflussfaktor hierfür war sicherlich die *Arbeitsarchitektur* im Projekt mit ihren unterschiedlichen Settings (Arbeitstreffen im „großen Kreis“, Workshops mit externen Experten, Kerngruppentreffen im „kleinen Kreis“, Vor-Ort-Beratungen zwischen Teilprojekt und WIB und bilaterale Beratungen der Projektstandorte untereinander) und mit den jeweiligen Arbeitsformen und Gestaltungselementen, die hier exemplarisch vorgestellt werden.

Kennzeichnend für die Arbeitstreffen des gesamten Projektverbunds war einerseits die Zusammensetzung aus Projektmitarbeiter(inne)n der Teilprojekte, Kooperationspartnern aus den Handlungskontexten (vor allem derjenigen Teams, die Gastgeber waren), WIB und Programmbereichsmanagement. Als Gestaltungselemente für die Prozessreflexion, Prozesssteuerung und Erkenntnisgenerierung waren kontinuierlich *Lerntagebücher* zur inhaltlichen und prozessbezogenen Reflexion und individuellen Dokumentation im Einsatz. Im Laufe der Zeit entwickelte sich aus den spezifischen Gewohnheiten, individuellen Zugängen und Arbeitsmethoden im Verbund eine eigene Form des Lerntagebuchs, in dem der Schwerpunkt von der Reflexion – die intensiv im Diskurs betrieben wurde – hin zur individuellen Dokumentation verschoben wurde. Die beiden Elemente wurden in einer Weiterentwicklung des Tagebuchs für Veranstaltungen mit Externen (bspw. Fachtag im Teilprojekt Isny/Stuttgart, vgl. Kapitel 3 in diesem Band; LiWE-Fachtagung) angereichert um Informationsanteile, die wesentliche Botschaften zu Lernberatung und den Handlungskontexten bzw. Akteuren transportieren. Mit der inhaltlichen Weiterentwicklung wurde auch die Attraktivität des Layouts optimiert, um das Buch ansprechend und dem Einsatzgebiet angemessen zu gestalten.

Wesentlicher Bestandteil jedes Arbeitstreffens waren reflexive „Berichte“ aus den Projektstandorten über Meilensteine und Stolpersteine im Projektprozess, die einerseits informierenden Charakter hatten und andererseits die Möglichkeit gaben, gegenseitig Wahrnehmungen zu spiegeln, auf „Schätze“ (Indikatoren für Qualität) aufmerksam zu machen, kritisch zu hinterfragen etc. Bei Bedarf mündete diese Phase in eine *kollegiale Beratung* zu bestimmten mitgebrachten Fragestellungen. Auf diese Weise konnten nicht nur unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Kompetenzen genutzt, sondern auch miteinander voneinander gelernt und wesentliche (kontextspezifische) Merkmale von Lernberatung identifiziert werden. Reflexion ging in diesen Phasen also einher mit der Weiterentwicklung persönlicher und verbundbezogener Expertise.

Zusätzlich bestimmte der Verbund für jedes Treffen nach aktueller Interessenlage (bezogen auf die Projektprozesse und die übergreifenden Entwicklungsaufgaben) ein *Schwerpunkt-Thema*, zu dem Einzelne aus der Gruppe, die sich gerade mit dem Thema beschäftigten oder dazu bereits Erfahrungen und Materialien vorliegen hatten (Teilprojekte und/oder WIB), einen Beitrag, ein Praxisbeispiel, konkrete Arbeitsfragen o. Ä. vorbereiteten und einbrachten. In der Phase der Entwicklung eines Konzepts zum Verfassen von Lernberatungs-Fällen wurden z. B. unterschiedliche Dokumentations-Entwürfe (Textmaterial, Video) gemeinsam in Selbsterprobungssequenzen auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft und Kriterien für Fallbeschreibungen bzw. -dokumentationen abgeleitet. (Weitere Beispiele für themenbezogene Beiträge und Bearbeitungsformen finden sich unten in Bezug auf die jeweiligen inhaltlichen „Arbeitspakete“).

Insofern verlief die inhaltliche Gestaltung der Arbeitstreffen in höchstem Maße verantwortungs- und arbeitsgeteilt. Der WIB kam dabei die Rolle der Koordination der Vorbereitung und Planung sowie der Moderation zu, wobei das konkrete Programm stets vorab und im Prozess mit dem Verbund abgestimmt wurde. Eine besondere Rolle im Rahmen der Durchführung der Arbeitstreffen hatten jeweils die Gastgeber inne, die nicht nur für den organisatorischen und kulturellen Rahmen sorgten, sondern auch die inhaltlichen Einstiegssituationen gestalteten.

Mit der Einführung von sogenannten „*Kerngruppentreffen*“ wurde im Projektverbund eine Struktur geschaffen, in der noch intensivere Schwerpunktarbeit möglich war. Durch die kleinere Gruppengröße konnten Themen vertiefend bearbeitet werden; so wurden z. B. die Konzeptentwicklung zur Fallsammlung und die Beschreibung und Formulierung von Qualitäts-

merkmalen zum Großteil in der Kerngruppe vorangetrieben. Darüber hinaus wurde dieses Forum für kollegiale Beratung in Fragen genutzt, für die die Großgruppe im Arbeitstreffen auf Grund der Zusammensetzung und Gruppengröße nicht den geeigneten Raum bot. In diesem Forum spielte sich schnell eine Arbeitskultur ein, die einen weitgehenden Rückzug der WIB aus der Moderation zu Gunsten einer unmittelbar geteilten Verantwortung der Anwesenden für die Prozesssteuerung möglich machte. Hier stellten sich im Laufe der Zeit entlang der vorhandenen Kompetenzen bestimmte Verantwortungsbereiche Einzelner heraus: Z. B. wurden Prozessbegleitende Zusammenfassungen von Diskussionen in Form von „Landkarten“ durch die Kollegen des Projektstandorts Dresden vorgenommen (zur Methode der „Lernlandkarten“ vgl. Kapitel 5).

Die *Vor-Ort-Beratungen*, bei denen die WIB jeweils ein Teilprojekt besuchte (oder umgekehrt), dienten der teilprojektspezifischen Reflexion und Planung des Projektprozesses, der Rückmeldung durch die WIB zu einzelnen Schritten und Vorhaben sowie zur Analyse des Beratungshandelns in Bezug auf Qualitäts- und kontextspezifische Alleinstellungsmerkmale. Je nach Team und Situation wurden diese Treffen zwischen WIB, Projektmitarbeitern und ggf. Kooperationspartnern aus dem Handlungskontext entweder von einem Mitarbeiter aus dem Teilprojekt oder der WIB moderiert. Inhaltlich leitend waren dabei vorrangig die aktuellen Themen und Fragestellungen vor Ort, ergänzt durch Aspekte, die die WIB aus ihrer Außen- und Überblicksperspektive einbrachten. Diese Treffen mit einzelnen Projektteams waren Beratungsgespräche im engeren Sinne, bei denen die Leitprinzipien von Lernberatung ebenso zu Grunde lagen wie bei den Treffen auf Verbundebene.

Zusammenfassung:

- *Verbundtreffen sind Kristallisationspunkte von Lernberatungskultur.*
- *Eine Arbeitsarchitektur mit unterschiedlichen Settings ermöglicht eine Lernberatungskultur im Verbund.*
- *Lerntagebücher, kollegiale Beratung und verantwortungsgeteilte inhaltliche Gestaltung (z. B. bei der interessen- und kompetenzorientierten Bearbeitung von Themenschwerpunkten) sind wesentliche Gestaltungselemente bei Arbeitstreffen.*
- *Kerngruppentreffen sind ein Ort der Intensivierung von lernberatungsbasierter Arbeitskultur und inhaltlicher Arbeit.*
- *Vor-Ort-Beratungen sind ein Kernelement lernberatungsbasierter Arbeitskultur (Einzel- und Gruppenberatung).*

6.2.2 Erfolgsindikatoren als individueller Maßstab für Qualität

Beim ersten Kerngruppentreffen stellten alle Teilprojekte gleichermaßen fest, dass auf Grund der direkten Beratungsarbeit in den externen Handlungskontexten so etwas wie ein gesteigerter „Erfolgsdruck“ zu spüren war (vgl. Kapitel 3). Z. B. im Vergleich zum Vorgängerprojekt ProLern fehlten hier „experimentelle Schonräume“; in den Kooperationsbetrieben und -organisationseinheiten standen Nutzen und Erfolg der Lernberatung von Beginn an „auf der Probe“. Aus dieser Erkenntnis heraus stellte sich die Frage, was für die einzelnen Teams in ihren Handlungskontexten und für uns alle auf übergreifender Ebene den „Erfolg“ von Lernberatung ausmacht. Diesem Thema wollten wir auf den Grund gehen, womit wir über die Frage nach dem Erfolg des Lernberatungs-Projekts mitten in der Frage nach Erfolgsfaktoren für Lernberatung und damit auch bei Qualitätsfragen angelangt waren.

Zur Bestimmung von Erfolgsfaktoren bzw. -indikatoren brachten zwei Projektteams Beschreibungsmodelle in den Verbund ein, die ihren Ursprung in den jeweiligen Bildungsbranchen hatten: Die Dresdner Kollegen bedienten sich zur Erfolgseinschätzung der eigenen Qualifizierungsarbeit in Unternehmen üblicherweise des Modells der „Vier Ebenen zur Messung von Weiterbildungserfolg“ (vgl. Kirkpatrick 1998). Dieses boten sie dem Verbund zum individuellen Transfer auf die eigenen Prozesse an. Für die Erfolgsbeschreibung ihres eigenen Lernberatungshandelns legten sie die vier Ebenen der Zufriedenheit, des Lernens, des Verhaltens und der Ergebnisse an, stellten allerdings im weiteren Verlauf der Projektarbeit fest, dass diese Systematik bezogen auf Beratung angepasst bzw. erweitert werden muss. Zudem fiel auf, dass die Indikatorbildung in diesem System sehr statisch angelegt war, was die Erfassung der Prozessoffenheit der Beratung in ihrer Komplexität erschwerte. Insofern fungierte das Modell eher als Orientierung und Reflexionsfolie, denn als Messlatte des Erfolgs.

Das aus der entwicklungspolitischen Projektarbeit stammende Instrument des „Logical Framework (LogFrame)“ – eingebracht vom ifak Göttingen – stieß im Verbund insofern auf Widerhall, als es der Denk- und Beschreibungslogik vieler Beteiligten entsprach und so einen geeigneten Zugang für die Kollegin in Isny und die WIB darstellte. Über den „LogFrame“ werden im Sinne eines systematischen Projektmanagements Ziele auf unterschiedlichen Konkretionsebenen definiert, denen Indikatoren für die Erreichung sowie Nachweismöglichkeiten und Aktivitäten zugeordnet werden (s. u.). Im Prozessverlauf werden diese Ziele und Indikatoren überprüft,

konkretisiert, verworfen und modifiziert. Über die entwickelten Indikatoren wurden hierbei vielfach die Qualitätsansprüche an und Merkmale von Lernberatung sichtbar. Z. B. am Standort Isny/Stuttgart, der dem Teilziel der „Zunahme von Partizipation und Selbstreflexion für die Teilnehmer“ den Indikator zuordnet, dass „Trainees auf der Basis von Instrumenten dialogisch in die Einschätzung einbezogen“ werden (Teilprojekt Isny, interner Projektbericht 2005).

Einen dritten Zugang wählte das Teilprojekt Düsseldorf, das eine qualitative Befragung der Kooperationschulen in seinem Handlungskontext nutzte, um aus der enthaltenen offenen Frage „Was heißt für mich Erfolg im Zusammenhang mit dem Projekt?“ Kategorien für den Projekterfolg zu bilden. Auch die Auswertung dieser Befragung lieferte erste Hinweise auf Qualitätsmerkmale von Lernberatung, wie z. B. die Benennung von zentralen Gestaltungselementen („Kursgespräch, erweiterte Arbeit mit dem Lerntagebuch ...“), Verfahrensweisen („Ausprobieren, Erfahrungen sammeln, Reflektieren“) und Zielen von Lernberatung („Veränderungsprozesse initiieren, entwicklungsförderndes Instrumentarium für Schüler[innen], Teilnehmerorientierung ...“) (Evaluationsergebnisse der Konzeptgruppe im Teilprojekt Kaiserswerth 2005).

All diese unterschiedlichen Herangehens- und Beschreibungsweisen brachten letztlich Erfolgsdefinitionen hervor, die die Lernberatungsarbeit in den Teilprojekten und im Verbund reflektieren und profilieren halfen. Dabei waren gerade die unterschiedlichen Zugänge förderlich, um sehr verschiedene Aspekte des Handelns auszuleuchten, die so bei einer Vereinheitlichung des Vorgehens vermutlich nicht zu Tage getreten wären. Für uns war dies eine Bestätigung dafür, die kontext- und personenabhängige Vielfalt zuzulassen und die Mehrperspektivität für eine umfassende Reflexion des Lernberatungshandelns in den Handlungskontexten zu nutzen. Für den Verbund ergaben sich aus der Diskussion der Einzelbeiträge bei einem Arbeitstreffen folgende Faktoren für den Erfolg der „Professionalisierung von Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten“ in Anlehnung an den „LogFrame“:

- *Oberziel*: Beitrag zur Professionalisierung von begleitender Lernberatung in unterschiedlichen Handlungskontexten: *Indikatoren* des Gelingens sind das Erfassen und Erleben von Gemeinsamkeiten in Philosophie und Konzepten, die Definition von Mindeststandards von Qualität sowie die Erschließung neuer Lernorte (z. B. Arbeitsplatz) als Handlungskontexte und Anwendungsfelder von Lernberatung. Als *Aktivität* zur Erreichung

des Ziels wurden gemeinsame Arbeits- und Forschungsfragen bearbeitet. Als *Quellen* zum Nachweis der Indikatoren dienten Status- und Jahresberichte der Teilprojekte, Protokolle von Verbundtreffen sowie die zusammenfassenden Syntheseberichte der WIB.

- *Teilziel 1:* Entwicklung von vier kontextspezifischen Konzepten begleitender Lernberatung: Indikatoren des Gelingens sind neben der Konturierung von Alleinstellungsmerkmalen die strukturierte Dokumentation der jeweiligen Konzepte und die Benennung kontextueller Qualitätskriterien. Projektberichte bei Arbeitstreffen und Standortgesprächen, Status- und Syntheseberichte stellen sowohl Quellen für die Dokumentation der Indikatoren als auch Aktivitäten zur Erreichung dar.
- *Teilziel 2:* Beitrag zu einer erwachsenenpädagogischen Fallsammlung: Angestrebte Indikatoren waren hierbei, dass die im Projekt erarbeitete Fallkonzeption im pädagogischen Diskurs aufgegriffen wird und dass die entstandenen Fälle in der Aus- und Weiterbildungspraxis als Lernmaterial genutzt werden. Zwar wurde im Projektverlauf ein Entwurf für ein Fallkonzept erarbeitet, allerdings ist dies im Wechselspiel von Falldokumentation und konzeptioneller Weiterentwicklung noch im Bearbeitungsstatus. Als erster (veröffentlichter) Versuch der Dokumentation von Fällen finden sich in dieser Handreichung verdichtete Beschreibungen des Lernberatungshandelns in den jeweiligen Kontexten, die jedoch wiederum Fragen für die Fallkonzeption aufwerfen (siehe Kapitel 7).
- *Teilziel 3:* Erarbeitung von Konzepten zur Fort- und Weiterbildung zum/zur Lernberater/in: Das Erreichen dieses Teilziels kann an der Entwicklung und Erprobung verschiedener kontextspezifischer Konzepte festgemacht werden, in die die handlungsleitenden Prinzipien integriert sind. Während sich das Konzept des Projektteams in Dresden auf Grundlage der Projekterfahrungen noch in der Entwicklung befindet, wurde das im Teilprojekt Düsseldorf entwickelte Konzept bereits erprobt und evaluiert (siehe Kapitel 2).
- *Teilziel 4:* Qualitätskriterien von Lernberatungshandeln definieren: Gemeinsame Mindeststandards für Qualitätsmerkmale auf konzeptioneller Ebene und die Beschreibung kontextspezifischer Kriterien bilden die Indikatoren, an denen das Gelingen dieses Vorhabens abgelesen werden kann. Die Mindeststandards sind im Projekt über die Entwicklung eines Beschreibungsmodells für Qualität entlang der handlungsleiten-

den Prinzipien definiert worden, auf dessen Grundlage erste Merkmale von Lernberatungsqualität beschrieben wurden (s. u.).

- *Teilziel 5: Nachhaltigkeitseffekte schaffen: Derartige Effekte liegen darin, im erwachsenenpädagogischen und beratungsbezogenen Diskurs wahrgenommen zu werden (nachweisbar über Zitate, Einladungen zu Vorträgen u. Ä.), in der Integration bzw. Berücksichtigung der Projektergebnisse in universitären und anderen Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie in Fortbildungsanfragen bzw. Lehraufträgen von Bildungsträgern, z. B. im Gesundheitsbereich, Universitäten, Fachhochschulen u. Ä. Um dies zu erreichen, wurden im Projektverlauf Zwischenergebnisse in den fachöffentlichen Diskurs kommuniziert (bei Tagungen, über Vorträge und Publikationen). Parallel dazu wurden bereits Fort- und Weiterbildungsangebote in der Landschaft platziert sowie Fortbildungs- und Lehraufträge wahrgenommen. Strategiediskussionen in den projektbeteiligten Einrichtungen zielen die Sicherung des Geschäftsfelds „Lernberatung“ an und integrieren Lernberatungsangebote nachhaltig ins Angebot.*

Zusammenfassung

- *Erfolgsindikatoren als Orientierungsstruktur entstanden als Anliegen aus der Praxis vor Ort und griffen das Interesse auf Verbundebene auf.*
- *Unterschiedliche Kompetenzen und in der Praxis bewährte Modelle wurden genutzt.*
- *Die jeweiligen Zugänge und Beschreibungsmodelle auf Teilprojekt-Ebene wurden zugelassen, um jeweilige Potenziale möglichst weitgehend zu nutzen und nicht durch strukturelle Vereinheitlichung und Vorgaben zu behindern.*
- *Verbundübergreifende Erfolgsindikatoren wurden entlang der programmatischen Vorgaben und kontextspezifischen Indikatoren im Dialog herausgearbeitet.*

6.2.3 Berufsbiografische Wurzeln und Bezugspunkte als Indikatoren für Qualität

Bereits seit einigen Jahren erreichten uns Lernberatungs-Schaffende Anfragen aus der Praxis, wie unser Konzept in erwachsenenpädagogische u. a. Theorien, Bildungs- und Beratungskonzepte einzuordnen bzw. von ihnen abzugrenzen sei. Nicht nur die zunehmende Akademisierung vieler

pädagogischer Zielgruppen, sondern vor allem die wachsende Anzahl pädagogischer Zusatzqualifikationen mit Beratungsausrichtung machten eine Profilierung der Lernberatungskonzeption über Verortungen in (bildungs-) theoretischen und bildungspolitischen Debatten (vgl. Klein/Reutter 2005) sowie traditionellen und aktuellen Praxiskonzepten notwendig als Orientierung für (zukünftige) Lernberater(innen) und Kund(inn)en. Nicht zufällig kam die konkrete Anfrage nach der Verortung von Lernberatung daher aus dem Projektstandort, in dem Multiplikator(inn)en ausgebildet werden sollten. Eine solche theoretische Verortung – so wurde uns auch über die Profilierungsversuche im Verbund deutlich – müsste über die Beschreibungsebene der handlungsleitenden Prinzipien hinausgehen. So begaben wir uns zunächst als WIB auf Spurensuche und machten uns daran, unsere persönlichen Bezugswissenschaften, -theorien und -debatten systematisch zusammenzufassen. Dabei zeigte sich, dass das Freilegen der Wurzeln unserer professionellen Haltung starke berufsbiografische Züge annahm und dass über die Bezüge nachvollziehende Reflexion biografische Kontinuität deutlich und bewusst wurde.

Dementsprechend entwickelte sich auch das Zusammentragen der verschiedenen Bezugspunkte professioneller Haltung im Verbund zu biografischer Reflexionsarbeit, die letztlich einerseits dazu diente, für alle Beteiligten biografische Anschlüsse der Lernberatungskonzeption herzustellen bzw. zu verdeutlichen. Zusätzlich führte uns der Austausch über die jeweiligen Wurzeln des heutigen professionellen Selbstverständnisses zu einem besseren gegenseitigen Verständnis der Projektpraxen und des spezifischen kontextuellen Lernberatungshandelns.

Insgesamt ergab sich ein Bild, auf Grund dessen sich zwar viele kontextgebundene Spezifika ausmachen lassen, das aber dennoch einen gemeinsamen Kern erkennen lässt:

Dieser lässt sich – verallgemeinernd – so bezeichnen, dass allen Bezugstheorien die Vorstellung eines sich selbst organisierenden und steuernden Subjekts gemein ist, das in seinen Kompetenzen, Potenzialen, Deutungen und Bedürfnissen gesehen und begleitet wird. Ausgangspunkt (und Ziel) für Beratung, Begleitung bzw. Forschung ist stets das Subjekt in seinen Interaktionsgefügen. Sei es, um Interaktionen zu optimieren oder zu dokumentieren, die „Intervention“ durch Beratung/Prozessbegleitung führt jeweils zu Lern- bzw. Entwicklungsprozessen. Grundlage der einzelnen Arbeitsansätze, die sich aus den Bezugswissenschaften, -theorien und -konzepten entwickelt haben, ist ein humanistisches Menschenbild, das

einer emanzipatorischen Grundausrichtung folgt und dafür Ressourcen des Subjekts wertschätzend in den Blick nimmt und für den Lern- und Entwicklungsprozess nutzbar macht. Die berufsbiografischen Bezugslinien der Einzelnen reichen dabei von der Erwachsenenbildungswissenschaft über soziologische Strömungen (Sozialkonstruktivismus, Sozialphänomenologie, Arbeitssoziologie), ethnologische Theorien und Verfahren, psychologische Bezüge (z. B. klientenzentrierte Gesprächsführung nach C. Rogers, Systemische und Lösungsorientierte Beratung, Myers-Briggs-Typenindikator zurückgehend auf C.G. Jung, Arbeits- und Organisationspsychologie, Sozialpsychologie ...), aktuelle pflegewissenschaftliche/pädagogische Theorien und Konzepte bis hin zu (betriebswirtschaftlichen) Ansätzen aus dem Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung.

Abbildung 7

Verortungen der Lernberatungskonzeption aus OKRA-Perspektive



Zusammenfassung

- Berufsbioграфische Reflexion stellt die Anschlussfähigkeit der Konzeption her.*
- Individuelle und kollektive Selbstvergewisserung um das „Eigene“ und das „Gemeinsame“ und die Suche nach Wurzeln und Bezüge werden als Grundlage zum besseren gegenseitigen Verständnis und zur Profilierung der kontextspezifischen Konzepte kommuniziert.*
- Expertise zu Lernberatung wird profiliert durch das Herausarbeiten des gemeinsamen Kerns der Verortungen.*

6.2.4 Begriffsklärungen zur Profilierung von Prozessbegleitender Lernberatung

Bereits zu Beginn unserer gemeinsamen Arbeit wurde deutlich, dass – vor allem von Seiten der nicht im Vorläuferprojekt Beteiligten – ein gesteigertes Interesse bestand, sich über wesentliche Begriffe aus dem (Wort-)Feld „Lernberatung“ zu verständigen. In der Phase des Aufbaus tragfähiger Arbeitsstrukturen auf Verbundebene standen bei unseren Arbeitstreffen allerdings eher Fragen des operativen „Tagesgeschäfts“ und des konkreten Projektmanagements im Mittelpunkt. Konkrete Support- und Serviceanfragen griffen wir als WIB in dieser Zeit daher bilateral mit den entsprechenden Teilprojekten auf und bearbeiteten sie durch Literaturrecherchen, z. B. zur begrifflichen Abgrenzung von Beratung, Coaching, Supervision und Lernberatung bzw. Lernprozessbegleitung, die wir dem anfragenden Teilprojekt Göttingen als Diskussionsgrundlage für die eigene Positionierung und Annäherung an das eigene, projekt- und kontextspezifische Lernberatungsverständnis zur Verfügung stellten. In einem anderen Fall gingen wir – im Rahmen der begleitenden Beratung der Einstiegs-Evaluation im Handlungskontext des Stephanuswerks Isny – dem Begriffsfeld der Lernkultur, Arbeitskultur, Organisationskultur auf die Spur. Mit dem dabei – zum Teil aus vorhandenen Arbeiten des bbb – entstandenen Papier lieferten wir der Projektverantwortlichen Anregungen für die Gestaltung ihres Evaluationsbogens zur Erhebung des Ist-Standes der Lern-, Arbeits- und Organisationskultur.

Neben diesen Impulsen bei Gestaltungs- und Entwicklungsfragen verschafften wir uns als WIB einen Überblick über Begriffsgebrauch und Begriffsverständnisse unserer Teilprojekte über eine Analyse der Projektkonzepte. Hierbei stellte sich – kaum überraschend, schließlich handelte es sich um Anträge auf ein programmatisch vorgedachtes Projekt – heraus,

dass auf der Ebene der Verwendung von Begriffen viele Ähnlichkeiten bestanden (mit Ausnahme des Standorts Dresden, der sich bewusst in seinem Kontext vom „Berater“-Begriff abgrenzt). Die jeweilige persönliche und institutionelle inhaltliche Füllung hingegen, vor allem in Abgrenzung zu anderen verwandten Begriffen, blieb häufig undeutlich bzw. nur angedeutet. Insofern wurde das große Interesse der Beteiligten, Begriffsklärungen zu betreiben, um genauer zu wissen, worüber man gemeinsam spricht, noch einmal verständlicher.

Dass die gemeinsame Verständigung über Begriffsverständnisse auf Verbundebene erst im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit entlang konkreter Gestaltungserfahrungen und -herausforderungen aktuell wurde, war für uns aus mehreren Gründen wenig verwunderlich: Eine der sich im LiWE-Kontext immer wieder bestätigenden Grundannahmen ist, dass sich Kompetenz- und Konzeptentwicklung im Wechselspiel aus Tätigsein und Reflexion vollzieht. (vgl. Wenzig 2004) In der umsetzenden Gestaltung entstehen grundlegende Fragen, die so im Vorfeld (am berühmten „grünen Tisch“) noch nicht gedacht wurden (und auf Grund der fehlenden Erfahrungen aus der Umsetzung auch noch nicht gedacht werden konnten). Diese werden in reflexiven Schleifen, z. B. bei Arbeitstreffen, im kollegialen Rahmen bearbeitet und wirken so auf die konzeptionelle und operative Ebene zurück. (Selbst-)Verständnisse und Konzept entwickeln sich weiter, konkrete Gestaltungsfragen werden gelöst. So entstehen Klärungen zu Grundbegriffen aus alltagspraktischen Fragen heraus über die Auseinandersetzung mit relevantem Wissenschaftswissen – die Generierung von Wissen, das in die Entwicklung von Konzepten bzw. in Problemlösungen in der Praxis eingeht, kann also als Zusammenspiel von Praxis und Wissenschaft betrachtet werden (vgl. Weinberg 1990, S. 82). Nicht zuletzt zeigt auch der Prozess in OKRA, dass grundsätzliche Fragen wie Begriffsklärungen zwar stets zu Beginn eines gemeinsamen Arbeitsprozesses virulent sind, um eine gemeinsame Basis zu schaffen. Zu einem so frühen Zeitpunkt ist die Verständigungsebene allerdings auf Grund der fehlenden inhaltlichen bzw. praktischen Bezüge noch so abstrakt, dass sich das Interesse nach ersten oberflächlichen Verständigungen erst einmal wieder verliert. Erst Umsetzungserfahrungen schaffen im Prozessverlauf konkrete Anlässe und Bezugspunkte für eine lebendige Diskussion um Verständnisse, Deutungen und Sichtweisen.

So auch im OKRA-Prozess: Immer wieder kamen wir im Verlauf des ersten Jahres bei unseren Verbundtreffen an Punkte, die Begriffsverständigungen einläuteten und damit unser Verständnis, unser gemeinsames Konzept

der „Lernberatung“ weiter profilierten. In den auf Unternehmen ausgerichteten Handlungskontexten tauchte bspw. immer wieder die Frage auf: „Was ist denn nun der Unterschied zu Organisationsentwicklung? Ist das, was wir machen, nicht das Gleiche, nur mit anderem Etikett?“ Aus dem zu diesem Zeitpunkt eher mit Lehr-/Lernsettings für Sprachlernen beschäftigten Standort in Göttingen stellte sich nach einiger Erprobungserfahrung die Frage: „Wo hört denn eigentlich ‚guter Unterricht‘ auf und wo fängt Lernberatung an?“ Auch die Etikettierung des Lernberatungshandelns im Unternehmenskontext mit „Lern-Coaching“ führte zum dringenden Wunsch, genauer zu fassen, was das „Besondere“ an der lernberatungsbasierten Arbeit in den Handlungskontexten ist. Nicht zufällig verortete die Gruppe die nun akut unter den Nägeln brennenden Begriffsverständigungen in einem Arbeitstreffen, bei dem es auch um die Beschreibung von Qualitätskriterien gehen sollte. Die Auseinandersetzung mit Begriffen, Abgrenzungen, Verortungen und Überschneidungen zwischen Lernberatung, Coaching, Organisationsentwicklung, „gutem Unterricht“ und Psychotherapie erwies sich als gute Vorarbeit für die Verständigung über Qualitätsmerkmale von Lernberatung. Für dieses „In-Beziehung-Setzen“ der Begrifflichkeiten bereiteten die jeweiligen „Fachexperten“ im Verbund für Coaching, Psychotherapie etc. Diskussionsimpulse vor, durch die das von allen geteilte Profil von Lernberatung sich stärker konturierte.

Zusammenfassung

- *Wissenschaftliche Begleitung fungiert als Impulsgeber bzw. Zur-Verfügung-Stellerin von Expertise. Die Verarbeitung/Verwendung geschieht in geteilter Verantwortung selbstorganisiert.*
- *Interessen werden von der Wissenschaftlichen Begleitung aufgegriffen und im Blick behalten bzw. (vorläufig) befriedigt.*
- *Prozessorientiert werden aktuelle Interessen und Fragestellungen bearbeitet. Auch hier wird Verantwortungsteilung gelebt, indem die Gruppe entscheidet und aufmerksam ist für situative Erfordernisse.*
- *Im Sinne der Kompetenzorientierung werden die jeweiligen Fachexpertisen für die gemeinsamen Entwicklungsaufgaben genutzt.*

6.2.5 Vier-Ebenen-Modell zur Beschreibung von Lernberatungs-Qualität

Wie oben bereits angedeutet, beschäftigten wir uns bereits frühzeitig mit Qualitätsmerkmalen von Lernberatung über die Bestimmung von Erfolgsindikatoren und das In-Beziehung-Setzen von Begriffen und dahinter

stehenden Konzepten und Verständnissen. Dieses Vorgehen lieferte nicht nur erste gemeinsame Beschreibungen des „Besonderen“ im Lernberatungshandeln, sondern bot gleichzeitig die Möglichkeit einer reflexiven Überprüfung des persönlichen Handelns als Lernberater/in vor Ort. Für unser Vorhaben der Beschreibung von Qualitätsmerkmalen genügten uns (d. h. den Beteiligten im Verbund) die bisherigen Zugänge und Ergebnisse allerdings bei weitem nicht. Um unseren Arbeitsansatz „nach außen“ kommunizierbar zu machen für eine interessierte Fachwelt in Praxis und Wissenschaft sowie für potenzielle Kunden und Kooperationspartner, suchten wir nach einer Systematik, die möglichst konkret und verständlich die Komplexität und die Prozess- bzw. Kontextabhängigkeit von Lernberatung darzustellen erlaubt.

Dabei ging es uns in OKRA darum auszuweisen, was die besondere Qualität von Lernberatung als Konzept zur verantwortungsgeteilten Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen ausmacht, und nicht darum, eine Systematik im Sinne einer zertifizierungsorientierten Qualitätssicherung zu entwickeln. Obwohl letzteres nicht unser Blickwinkel war, zeigte sich im Teilprojekt Düsseldorf, dass auch gängige Qualitätsmanagement-Systeme zur Beschreibung und Implementierung genutzt werden können, wenn sie mit der entsprechenden Haltung angewendet werden.

Für unsere Suche nach einer Beschreibungssystematik wählten wir im Verbund eine Kombination aus induktivem und deduktivem Zugang: Anhand eines Prozessbeispiels aus Dresden identifizierten wir besondere Merkmale des Beratungsprozesses (im Vergleich zu anderen Prozessen, die im Handlungskontext des Teilprojekts bisher üblich waren) sowie Kompetenzen und Anforderungen an Berater, die selbstgesteuerte, prozessoffene, verantwortungsgeteilte Prozesse begleiten. Von hier aus war es zwar naheliegend, Rückschlüsse auf Qualitätsmerkmale zu ziehen im Sinne der Fragestellung „Was können Kunden/Klienten/Lernende von uns erwarten, wenn wir als Lernberater mit ihnen arbeiten?“, eine Denkstruktur zur Beschreibung dieser Merkmale stand allerdings immer noch aus.

Für das entscheidende Arbeitstreffen hatten wir als WIB mehrere Beschreibungsmodelle als Diskussionsimpuls vorbereitet. Aus der Diskussion ergab sich, dass jegliche Systematisierungsversuche immer wieder auf die handlungsleitenden Prinzipien als zu Grunde liegende Struktur und „Überprüfungsmaßstab“ für Qualität zurückführten. Diese Erkenntnis führte uns zum „Vier-Ebenen-Modell“ für die Beschreibung von Lernberatungsqualität.

1. Kontext-übergeordnete Kriterien (Expertiseebene): handlungsleitende Prinzipien
2. Kontext-übergeordnete Kriterien/Merkmale (Expertiseebene): Übersetzung der handlungsleitenden Prinzipien in Merkmale/Elemente der Prozessgestaltung
3. Kontextualisierte Fassung handlungsleitender Prinzipien
4. Kontextualisierte Fassung von Gestaltungsmerkmalen/-elementen = Indikatorisierung

Bei diesem Arbeitstreffen wurde ein arbeitsteiliges Vorgehen vereinbart, bei dem bis zum nächsten Treffen Entwürfe von Beschreibungen auf den verschiedenen Ebenen entstehen sollten. Genauere Festlegungen zu Struktur und Inhalten wurden zu diesem Zeitpunkt noch nicht getroffen, um die verschiedenen Zugänge zur Beschreibung auf der Folie der vier Ebenen zuzulassen und die ganz unterschiedlichen Schreibstile, Konkretionsgrade, Bezugs- und Schwerpunkte sowie Vertiefungsebenen als Grundlage für eine möglichst umfassende und perspektivenreiche Betrachtung und Beschreibung zu nutzen. Aus der Diskussion der entstandenen Papiere in ihrer Unterschiedlichkeit entwickelte sich bald eine genauere Struktur, wie die jeweiligen Ebenen inhaltlich gefüllt werden sollten. Da die Arbeit an den Qualitätsmerkmalen nur eine von vielen Aufgaben in der Endphase des Projekts war, beschränkten wir uns auf Verbundebene auf das Prinzip der „Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung“, um dieses gemeinsam „durchzudeklinieren“. Die entstandene Beschreibung der Qualitätsmerkmale von Teilnehmerorientierung als übergeordnetes Leitprinzip Prozessbegleitender Lernberatung liest sich nun so:

1) Teilnehmerorientierung steht für uns als handlungsleitendes Prinzip vor allem für Verantwortungsteilung im Lernberatungsprozess. Zurückgehend auf Tietgens (1983) meint dieses Prinzip, dass Lern- und Beratungsprozesse nicht von Diagnosen, Einschätzungen und Expertisen des Lernberaters aus gedacht und angegangen werden, sondern ausgehend von den Zugängen, Anliegen, Zielen und Bedarfen der Teilnehmer(innen) von Bildungsprozessen bzw. Klient(inn)en in Beratungsprozessen. Es steht damit für im wahrsten Sinne des Wortes „am Teilnehmer ausgerichtet“ Prozesse. Unsere Konkretisierung des Prinzips als Verantwortungsteilung macht vor allem den veränderten Blick der Lernberater(innen) auf ihre Klienten deutlich: Sie sind weder Problemlöser für die Klienten, noch die alleinigen Experten für die Gestaltung und die Inhalte des Lernprozesses. Stattdessen werden Lernende mit ihren Potenzialen gesehen, in ihrer Selbststeuerung unterstützt und als gleichwertiger Dialogpartner in Bezug auf Ziele,

Inhalte, Wege etc. des Lern- und Entwicklungsprozesses verantwortlich in den Prozess einbezogen. (siehe auch Kapitel 1)

2) Merkmale der Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung in der Umsetzung sind:

- Teilnehmerorientierung im Sinne von Lernberatung zeichnet sich aus durch ein *ausgewogenes Verhältnis zwischen Selbststeuerung und Anregungen, Impulse, aber auch Zur-Verfügung-Stellen von Expertise* von Seiten der Lernberater(innen). Die Potenziale der Teilnehmer(innen) bzw. Klienten/Kunden bilden den Ausgangspunkt und Bezugspunkt für die Gestaltung des Lern- und Beratungsprozesses und werden verknüpft mit der Expertise des Lernberaters. Diese bezieht sich vor allem auf dessen fachliche Expertise (z. B. im Unterrichtsfach, in Expertenthemen wie Interkulturalität, Wissensmanagement, Marketing ...) sowie das professionelle Wissen um die Gestaltung von Lernräumen und Beratungsprozessen.
- Die *Verantwortung* für den Lern- bzw. Beratungsprozess *wird gemeinsam von Berater/in und Teilnehmer(inne)n getragen*. Bezugspunkte für die Teilung von Verantwortung sind idealerweise alle zu steuernden Faktoren im Lernen: Beweggrund, Ziel, Inhalt, Methode, Raum/Zeit und Ergebnis(einschätzung). Der/die Lernberater/in ist verantwortlich dafür, einen Rahmen bzw. ein Setting zu schaffen, das Lernen/Beratung in geteilter Verantwortung ermöglicht, sowie dafür, Teilnehmer(innen) bzw. Klienten an Verantwortungsübernahme heranzuführen und dafür Lernräume anzubieten.
- Die Gestaltung des eigentlichen Lern- und Beratungsprozesses, d. h. die Entwicklung der Beratungsleistung geschieht gemeinsam mit den Teilnehmer(inne)n/Klienten. Diese dialogische Leistungsentwicklung wird getragen von gegenseitigem Respekt, von einer Kommunikation „in Augenhöhe“, ohne dabei kontextspezifische Hierarchien, Status und Funktionen der Beteiligten auszublenden. Daher greift hier der Begriff der „Partnerschaftlichkeit“ nicht, weil dieser eben jene Konstellationen vernachlässigt bis negiert. *Teilnehmer(innen)/Klienten werden im Beratungsprozess in ihrer Person und ihren Potenzialen und Problemen ernst genommen. Insofern basieren Entscheidungen über den Lern- und Beratungsprozess auf Aushandlungsprozessen* – sowohl zwischen Berater/in und Teilnehmer(innen), als auch (moderiert durch den/die Berater/in) unter den Teilnehmer(inne)n. Teilnehmer(innen)/Klienten werden

nicht nur respektiert, sondern auch akzeptiert. Dies bezieht sich auch auf Entscheidungen der Teilnehmer(innen) im Sinne von „Frustrationstoleranz“.

- Der Lern- bzw. Beratungsprozess (und seine Ausgestaltung) wird getragen von der Bereitschaft und Kompetenz aller Beteiligten zur gegenseitigen *Spiegelung von Wahrnehmungen und zu konstruktivem Feedback*. Um diese Kompetenz (weiter-)entwickeln zu können, schafft der/die Lernberater/in z. B. durch strukturierte Reflexionen und Übungen Anwendungsmöglichkeiten.
- Der Lern- und Beratungsprozess wird als sozialer Prozess verstanden (sowohl zwischen Lernenden/Klienten und Berater/in als auch zwischen Lernenden/Klienten untereinander). Lernberatung betont gleichermaßen den *individuellen Lernprozess* Einzelner und den *sozialen Kontext des Lernens* (auch in Beratungen). Insofern schaffen Lernberater(innen) Räume, in denen individuelle Interessen, Erfahrungen und Bedarfe mit der Gruppe bzw. dem/der Berater/in kommuniziert und ausgehandelt werden. Der/die Berater/in übernimmt hier einerseits Moderator(innen)-Funktion und bringt sich andererseits mit seinen Interessen, Erfahrungen, Beobachtungen und seinem Fachwissen um die Gestaltung von Lern- und Beratungsprozessen in den Aushandlungsprozess ein. Der/die Lernberater/in hat währenddessen Gruppenprozesse, Gruppendynamik und Einzelinteressen im Blick und sorgt dafür, dass gemeinsam Lösungen und Wege gefunden werden, die alle Beteiligten berücksichtigen.
- Die Qualität des Lern- bzw. Beratungsprozesses bemisst sich auch an der Beziehung zwischen Berater/in und Teilnehmer(inne)n/Klienten. Eine Schlüsselkategorie ist dabei gegenseitiges *Vertrauen (und Zutrauen)*. Entscheidend für die Beziehung zwischen Berater/in und Teilnehmer(inne)n/Klienten ist das Bewusstsein aller Beteiligten darüber, sich in einem professionellen Prozess zu befinden und darin eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Wie alle Beteiligten ist auch der/die Lernberater/in als Person (nicht nur als Funktionsträger) im Prozess. Im Spannungsfeld zwischen Person und Professionalität sind Authentizität und die damit verbundenen persönlichen „Grenzen“ Maßstab der Offenheit bezüglich der Person.
- Die konkrete *Ausgestaltung und Gewichtung* der hier übergreifend beschriebenen Qualitätsmerkmale von Teilnehmerorientierung ist ab-

hängig vom jeweiligen Handlungskontext und den dortigen Rahmenbedingungen, die bestimmend sind für das Setting des Lern- bzw. Beratungsprozesses.

3) Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung in der systemischen Prozessbegleitung in kleinen Unternehmen, wie sie am Projektstandort Dresden praktiziert wird, bezieht sich vor allem auf die Orientierung am betrieblichen Kontext, an den vorhandenen Zielen und Entwicklungswünschen sowie am organisatorischen Kontext im Unternehmen und der Marktsituation des Unternehmens. Der Beratungsprozess entwickelt sich entlang der vom Unternehmen (d. h. von Geschäftsführung *und* Mitarbeitern) eingebrachten Anliegen. Dabei liegt die Verantwortung für den Prozess sowohl beim Systemischen Prozessbegleiter als auch beim Klienten, was sich bspw. an einer aktiven Einbindung der Klienten in Prozessschritte und an ritualisierten Reflexions- und Feedbackphasen festmacht. Der Prozessbegleiter verknüpft dabei in seiner Rolle Anteile von Fachexpertise im Sinne eines Fachberaters mit Anteilen von Prozessberatung, die bei der Realisierung von Anliegen im Unternehmen unterstützt. Die Orientierung an dem Klienten und seinem Kontext zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Prozessbegleiter ein umfassendes Bild vom Unternehmen erheben, das eine gemeinsame Prozessplanung im Sinne einer dialogischen Leistungsentwicklung ermöglicht.

4) Merkmale und Instrumente von Teilnehmerorientierung als Klienten- und Kontextorientierung in der Systemischen Prozessbegleitung am Standort Dresden:

- kontextorientierte Bedarfsermittlung im leitfadengestützten Gespräch mit Bezug auf Position, Aufgaben und Anliegen des Auftraggebers, Strukturen und Beteiligte im Unternehmen sowie die Marktsituation des Unternehmens
- organisationale Potenzialerhebung als Bestandteil der Bedarfsermittlung; hierbei Erschließung individueller Potenziale und Kompetenzen sowie erfolgreicher Strategien und Lösungsvorschläge
- umfassende Zielklärung in Anlehnung an das Modell zur Beschreibung von Weiterbildungserfolg nach Kirkpatrick (1998) mit Bezug auf persönliche Zufriedenheit, individuelles Können, betriebliche Prozesse und wirtschaftliche Ergebnisse

- dialogische Leistungsentwicklung als Aushandlung von Regeln und Rollen einerseits und Prozessplanung (z. B. bezüglich Lerninhalten, -methoden, -zeiten und -orten) andererseits
- Entwicklung einer Vertrauenskultur durch realistische, ehrliche Expertise zum Aufwand und Nutzen des Veränderungsprojekts
- Beteiligung der Mitarbeiter am Lern- und Veränderungsprozess z. B. über betrieblichen Erfahrungsaustausch und Entwicklungsworkshops
- Reflexion und Feedback als Kernelement, z. B. in Form von „Ritualfragen“ am Anfang und Ende jeder Beratungssitzung

Zusammenfassung

- *Wissenschaftliche Begleitung liefert inhaltliche Diskussionsimpulse für die Entwicklung einer Beschreibungssystematik; die endgültige Struktur entsteht aus der Diskussion in der Gruppe.*
- *Inhalte werden arbeits- und verantwortungsgeteilt durch alle Beteiligten ausgearbeitet.*
- *Unterschiedliche Arbeitsweisen, Kompetenzen und Kontexte werden zugelassen und genutzt.*
- *Übergreifende Beschreibungen nutzen die Mehrperspektivität mit Bezug zu den jeweiligen Projektpraxen/Handlungskontexten.*

6.3 Fazit

Die Beschreibung unserer Entwicklungsprozesse auf dem Weg zur Beschreibung konkreter Qualitätsmerkmale liefert eine Reihe von Indikatoren und Kriterien zur Profilierung und damit Professionalisierung Prozessbegleitender Lernberatung. Dabei geben nicht nur die Inhalte und Ergebnisse der Prozesse, sondern auch die Prozesse selbst in ihrer (Interaktions-)Struktur und der in ihnen zum Ausdruck kommenden Arbeitskultur Anhaltspunkte für Qualitätsmerkmale Prozessbegleitender Lernberatung. Wir als Verbundmitglieder haben diese Arbeitskultur als bereichernd, produktiv und effektiv im Sinne einer Verknüpfung von Ergebnis- und Prozessorientierung, kurz: als etwas Besonderes empfunden.

7 Prozessbegleitende Lernberatung – Fazit und Ausblick

OKRA-Verbund

Die Darstellungen in der Handreichung zeigen unser Verständnis von Prozessbegleitender Lernberatung und wie sie sich in kontextualisierten Handlungskonzepten konkretisiert. Implizit und explizit wurde dabei auch herausgestellt, welche Beiträge wir in unseren jeweiligen Kontexten und in der gemeinsamen Verbundarbeit zur Professionalisierung geleistet haben. Abschließend wollen wir kurz auf einige unserer Ergebnisse verweisen, vor allem auf solche, aus denen sich weitere Entwicklungs- und Forschungsarbeiten ableiten.

Prozessbegleitende Lernberatung profilieren

In den vergangenen Jahren haben wir

- bereits mehrfach unser konzeptionelles Verständnis und das daraus resultierende qualitative Lernberatungshandeln in Abgrenzung zu anderen Verständnissen und Konzepten von Lernberatung zu beschreiben versucht (bspw. Klein/Reutter 2003),
- die „Expertise zu Lernberatung“ kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. ABWF e. V. 2005 b, Klein/Reutter 2005),
- die veränderte Rolle von Lehrenden als Lernberater(innen) zu fassen gesucht (vgl. Klein 1998, Wenzig 2004, 2005),
- versucht, die Beratungsspezifika und das Beratungsverständnis zu klären, wenn Lernen den Fokus darstellt,
- die Transferpotenziale in neue Handlungskontexte überprüft und ausgeformt u. v. m.

Aus dem Programmbereich LiWE wurden unsere Erkenntnisse mit einigen flankierenden Studien gestützt, z. B. in der Rückbeziehung unserer theoretischen Positionierung auf Wurzeln pädagogischen Denkens (Lehr- und Lernkonzepte ... 2003) und in Detailfragen zur Erfassung von Wirkungen und Erträgen lernberaterischen Handelns (Schüßler 2004). Eine ganze Reihe von im Prozess entstandenen Fragen rund um Lernberatung konnten bearbeitet und geklärt werden; reflexives Arbeiten scheint jedoch immer

dazu zu führen, dass mit geklärten Fragen neue entstehen und grundsätzliche Fragen wie bspw. die nach der Nachhaltigkeit Prozessbegleitender Lernberatung auch zukünftig der Bearbeitung bedürfen.

Wir können allerdings als Ergebnisse aus unseren aktuellen Entwicklungen herausstellen, dass Prozessbegleitende Lernberatung sich in „neuen“ Handlungsfeldern bewährt. Die Ausrichtung auf Lernen in Beratungen einerseits und die mit den Prinzipien der Verantwortungsteilung und Partizipation zum Ausdruck kommende Haltung, Herausforderungen und Anliegen zunehmend gemeinsam und in vernetzten Perspektiven zu bearbeiten und zu lösen, scheint der Generierung des Wissens zuträglich zu sein, das in dynamischen Zeiten und wenig prognostizierbarer Zukunft angemessen ist.

Die Expertise Prozessbegleitender Lernberatung basiert auf einem subjektorientierten Menschenbild und kontextualisierten Umsetzungen. Im Vergleich zu den Vorgängerprojekten zeichnet sich mit den erweiterten Handlungskontexten Prozessbegleitender Lernberatung eine veränderte Fassung der bisherigen Expertise ab. War die Lernberatungskonzeption (Kemper/Klein 1998, Klein/Reutter 2003) noch als Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen beschreibbar, bei dem Kernelemente mit hohem Konkretheitsgrad beschrieben werden konnten, haben wir schon in ProLern zu Gunsten der Berücksichtigung kontextspezifischer Varianzen auf die Beschreibung „didaktisch-methodischer Gestaltungselemente“ abstrahiert, die jeweils einer bestimmten Intention im Rahmen der Konzeption folgen (vgl. Kompetenzdokumentationen für ... 2005, Prozessbegleitende Lernberatung ... 2005, Klein/Reutter 2005). In OKRA bewegt sich die Fassung übergreifender Elemente zur Prozessgestaltung auf Grund der Unterschiedlichkeit der Handlungskontexte auf einem noch höheren Abstraktionsgrad. Dabei verlieren sie jedoch nicht ihren Bezug zum in den „Kernelementen“ ursprünglich angelegten Ziel des Weiterdenkens der Leitprinzipien in methodische Umsetzungen (z. B. wenn individuelle und kollektive Reflexion wesentliches Leitprinzip zur Erhöhung der Selbststeuerung sind, dann braucht es Verfahren/Instrumente, die dafür Raum schaffen).

Die Orientierung gebende Funktion handlungsleitender Prinzipien erweist sich in kontextualisierten Ausformungen. Bei genauerer Betrachtung der dargestellten Praxisprozesse zeigt sich, dass mit den erweiterten Handlungskontexten das gemeinsame Fundament in den handlungsleitenden Prinzipien liegt. Dabei fällt auf, dass auch diese, um ihre Orientierung ge-

bende Funktion behalten zu können und als Beschreibungsfolie von Praxis nützlich zu sein, eine Elastizität aufweisen müssen, die kontextgebundene Ausformungen erlaubt. Die in dieser Handreichung lesbaren Modellierungen sind aus unserer Perspektive eine spezifische konzeptionelle Weiterentwicklung von Prozessbegleitender Lernberatung, die sich darin erweist, die handlungsleitenden Prinzipien für den eigenen Kontext zu einer eigenen Entwicklungsaufgabe zu machen, in deren Ergebnis die Sprache und Ausformung entsteht, die Orientierung gebend und Kultur prägend wirken kann.

Offene Fragen

Wie steht es aber mit den Wirkungen von Lernberatung auf Lernen, Kompetenzentwicklung, Wissensgenerierung? Aus den Auseinandersetzungen mit dem Programmbereichsmanagement LiWE und in unseren eigenen Praxen wurden immer wieder zwei Fragen evoziert, deren Beantwortung aussteht:

- Wie lässt sich ein Lernen auf der Basis Prozessbegleitender Lernberatung exakt beschreiben?
- Kann Kompetenzentwicklung durch ein mit Lernberatung gestütztes Lernen nachgewiesen werden – und wenn ja: wie?

Im Rahmen unserer Entwicklungsarbeiten haben wir diese Fragen vorrangig auf konzeptioneller, didaktisch-methodischer Ebene, in Aspekten um den Rollenwandel und in Bezug auf organisationale Bedingungen für die Etablierung neuer Lernformen bearbeitet. Dementsprechend haben wir zu diesen Kernfragen eher „beiläufig“ in unseren Reflexionen und Evaluationen Indikatoren für Wirkungen identifiziert, die jedoch als empirischer Beleg nicht hinreichend waren und sind. Die beiden Fragen und unsere in vorsichtigen Annahmen und Postulaten festgehaltenen Indikatoren sind in ein derzeit noch in LiWE laufendes, vom DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn) bearbeitetes Forschungsvorhaben eingeflossen: in die Studie zur „Erfassung von Nutzen und Nachhaltigkeit SOL-basierter, kompetenzorientierter Lernkonzepte“. Wir verweisen deshalb auf die dazu in Kürze erscheinende Veröffentlichung, die Wirkungen neuer Lernformen auf so verschiedenen Ebenen wie Lernende, pädagogisch Tätige und Organisation zu fassen suchte. Auf ein Ergebnis möchten wir schon im Voraus verweisen: Lernberatung wird von Lernenden als persönlich nützlich erachtet, weil es die Identifikation mit dem Lernprozess möglich macht. Eine Analyse von Lernenden-Aussagen belegt so verschiedene Identifi-

kationsmöglichkeiten wie die Passung des Lernkonzepts zum selbstentwickelten Bild vom gelungenen Lernen, die Identifikation mit der Lernaufgabe, die Identifikation mit dem eigenen Lernen als Teil eines sozialen Geschehens, in dem der eigene Lernprozess als relevant erfahren wird. Lernende erfahren sich durch Lernberatung in einer aktiven, ihren Lernprozess maßgeblich selbststeuernden Rolle. (Reutter/Ambos 2006)

Dies scheint uns eine wichtige Herausforderung für die Professionalität der beratend Tätigen zu sein. Die Bedeutung professioneller Beratung in Lern- und Bildungskontexten wächst, während zugleich die Professionalität der Erwachsenenbildung stagniert. So hat die EU mehrfach auf die wachsende Bedeutung von Beratung im Lern- und Bildungskontext hingewiesen und die Wichtigkeit der Professionalität der Berater(innen) betont. Schrader/Hartz haben in einem anderen Zusammenhang konstatiert, dass die „Beruflichkeit der Erwachsenenbildung voranschreitet, während ihre Professionalität stagniert“ (2003, S. 142) Diese Annahme ist zwar nicht eindeutig empirisch belegt, wichtiger sind uns jedoch die Ableitungen, die die Autoren treffen, die darauf ausrichten, in welcher Weise Professionalitätsentwicklung der Erwachsenenbildung vorangetrieben werden kann. Mit Blick auf benachbarte Disziplinen, die auf brauchbare Konzepte für die Ausbildung professioneller Kompetenzen zurückgreifen können, nehmen sie solche – z. B. Medizin und Jura – in den Blick, wo professionelles Wissen – in Fällen dokumentiert – systematisch wissenschaftliche Theorie mit alltäglichem Erfahrungswissen verknüpft. Solche systematisch begründeten Fallsammlungen fehlen i. E. in der Erwachsenenbildung und sind ein dringend gemeinsam zu bearbeitender Forschungs- und Gestaltungsschwerpunkt der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis. Die von der EU reklamierte Zukunftsbedeutung von Beratung im Lernen, die professionell betrieben werden soll, und das Ansinnen von Schrader/Hartz, die Stagnation der Professionalität der Erwachsenenbildung durch Fallsammlungen aufzulösen, waren zwei von außen gesetzte Impulse, an die wir mit unseren Entwicklungsaufgaben mit dem Fokus auf Prozessbegleitender Lernberatung anschließen.

Lernen am Fall kann die Reflexion von Erfahrung mit Alltagstheorien und Professionswissen um Prozessbegleitende Lernberatung verbinden: Dazu braucht es den Fall als Lernen an der „dritten Sache“. Professionalität von Prozessbegleitender Lernberatung verweist auf die Qualität des Handelns und auf die Könnerschaft des Handelnden. Sie zeigt sich „in der Anwendung theoretischer Wissensbestände in konkreten Handlungssituationen“ (vgl. Schrader/Hartz 2003, S. 144). Dahinter

steht das Verständnis, dass die professionellen Kompetenzen im Lernberatungshandeln sich aus der Nutzung von zwei „Wissenselementen“ speisen: dem „Theoriewissen“ als wissenschaftlichem Wissen und dem Alltagswissen als biografisch erworbenem und kontextbezogenem Wissen. Hans Tietgens bezeichnet pädagogische Professionalität als die Fähigkeit, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.“ (Tietgens 1988, S. 37) Damit wird auf die spezifische Form des Zugangs zu Professionalisierung verwiesen, die nicht in der Ansammlung von Theoriewissen bestehen kann, „sie ist vielmehr an ein im Wechselspiel von Theorie und Praxis erfolgenden Erfahrungsaufbau gebunden“. (Tietgens 1988, S. 37) Die systematische Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie mit alltäglichem Erfahrungswissen, so die Ausgangsüberlegung, „kann nur in der Arbeit am ‚Fall‘ erworben werden, also weder allein durch wissenschaftliches Studium oder berufsbegleitende Fortbildung noch durch praktische Erfahrung oder die Übernahme von ‚Rezepten‘“ (Schrader/Hartz 2003, S. 145).

Wir haben uns vor diesem Hintergrund auf folgendes Fallverständnis geeinigt:

Ein Fall ist eine abgeschlossene, authentische, kontextspezifische und medial aufbereitete Handlungsprozesskette, die typisches, d. h. alltägliches Lernberatungshandeln in Interaktionsfeldern so abbildet, dass durch Reflexion und Deutung Lernen möglich wird.

- „Abgeschlossen“ meint nicht, dass eine Handlungssituation dargestellt wird, die „gelöst“ wurde, meint aber auch nicht, dass eine Praxissituation von Lernberatung als Fall angerissen wird, die durch die Lernenden „gelöst“ werden soll. „Abgeschlossen“ bezieht sich auf die Darstellung von sozialen, organisationalen, strukturellen Umfeldbedingungen, in denen dieses Lernberatungshandeln sich vollzieht. Damit ist intendiert, das Entscheidungswissen, das in dem jeweiligen Fall sichtbar wird, auf einer kontextuellen Folie zu deuten.
- „Authentisch“ steht als Gegensatz zu konstruiert. „Authentisch“ meint, für professionelles Lernberatungshandeln kontextuell typische und relevante Schlüsselsituationen möglichst direkt aus unseren eigenen resp. uns zugänglichen Praxen zu gewinnen und sie durch ihre Aufbereitung

als „erstarrte Praxis“ der professionellen Deutung ohne direkten Entscheidungs- und Handlungsdruck für einen der Lernenden oder die Lernenden zuzuführen. Damit soll eine Auseinandersetzung aus Distanz mit strukturhomogenen Problemkonstellationen aus dem Arbeitsfeld ermöglicht werden (Kade 2003, S. 2)

- „*Kontextspezifisch*“ differenziert den unter „abgeschlossen“ benannten Aspekt. Der Handlungskontext des Falles ist ein spezifischer, der in weiten Teilen den am Fall Lernenden verschlossen bleiben wird. Es ist jedoch möglich, in systemischer Sicht die Selbststrukturierung des im Fall gegebenen Systems bzw. Kontextes als „Deutungsfolie“ mit an die Hand zu geben. „Kontextspezifisch“ will darauf verweisen, dass Lernberatung Fundamente hat, in denen Entscheidungen und Handlungen von verschiedenen Systemen gezeichnet sind: vom Personensystem, vom Kommunikationssystem, vom Organisationssystem, vom kulturellen System/Infrastruktur-/Funktionssystem.
- „*Medial aufbereitet*“: Erst die mediale Aufbereitung macht den Fall zugänglich für Dritte. Dabei kommt nicht nur der lernförderlichen Art, sondern insgesamt der Qualität medialer Aufbereitung und didaktisch-methodischer Rahmung eine besondere Bedeutung zu. Diese Qualität wird maßgeblich darüber entscheiden, ob und inwieweit ein Fall ein Lernfall ist. Qualitätskriterien sollen hier u. a. sein: Konzentration auf die Lernintentionen des Falls, spannende Darstellung, die Lust auf die Auseinandersetzung macht; Medienvielfalt.
- „*Handlungsprozesskette*“: Der Begriff der Handlungsprozesskette steht versus Handlungssituation; letztere erscheint als „kleiner Ausschnitt“ nicht repräsentativ für die Komplexität von Lernberatungshandeln. Der Fall soll also mehrere Sequenzen als zeitlichen oder dramaturgischen Fortlauf sichtbar machen, die Weiterentwicklung der Interventionen im komplexen Prozess steht im Blickpunkt.
- „*Typisch, alltäglich*“ als Fallverständnis grenzt sich von einem Fallverständnis als „der Problemfall“ und „der Glücksfall“ ab. Wir wollen die alltägliche Praxis des Lernberatungshandelns dokumentieren. Dabei ist zu beachten, dass Fälle sich auf normale, alltägliche Handlungssituation beziehen und nicht nach den Kriterien von good oder bad practice ausgewählt werden. Alltägliches, typisches Lernberatungshandeln ist nicht friktionsfrei und verläuft nicht ohne Spannungen. Eben weil dem

so ist, braucht es die Überhöhung von Fall als Problemfall oder Glücksfall nicht.

- „*Interaktionsfelder*“ verweist darauf, dass der Fall Lernberatungshandeln in sozialen Settings zum Gegenstand haben soll, in denen das beraterische Handeln in Kommunikationen, Interaktionen, Aushandlungsprozesse im Zentrum steht.
- „*Abbildung, so dass Lernen möglich wird*“ soll ein zentrales Qualitätskriterium einer Falldarstellung sein. Es geht nicht nur um die Darstellung „schöner Geschichten“, sondern auch um Provokationen, Irritationen zur Anregung von Reflexion und Deutung.

Eine Fallsammlung vor diesem theoretischen Hintergrund kann nicht den Anspruch erheben oder den Eindruck vermitteln, normative Lehrbeispiele liefern zu wollen. Die Realität ist so viel bunter und vielfältiger, als dass eine Fallsammlung jemals Rezepte oder auch konkrete Leitsätze liefern könnte. Wichtig ist, die Deutungskompetenz der Lernenden zu verbessern. Eine Fallsammlung kann den Blick für unterschiedliche Möglichkeiten öffnen, eine Situation zu erklären oder zu deuten und weckt dadurch die Neugierde der Lernenden. Zum anderen werden bei einer Falldokumentation die erfahrungsgestützten Leitsätze, auf die der/die Lernberater/in sich bezieht, offengelegt. Würden die Beweggründe, Vorbedingungen, Vorleistungen, Kontexte und Leitsätze der Lernberatung nicht genannt, erschwerte dies das Verständnis der jeweils dargelegten Handlungen und behinderte ihre systematische Hinterfragung. So können manche Tendenzen bei der Beratung z. B. als Schikane oder „Sturheit“ der Lernberater(innen) erscheinen, wenn nicht klar ist, in welchen strukturellen Zwängen die Beratung im Beispielfall stattfindet. Aus diesen beiden Anforderungen kann natürlich ein Dilemma entstehen. Wenn die theoretischen Leitsätze dokumentiert werden, kann sich die Beschreibung leicht an den als normative Leitsätze missverstandenen theoretischen Bezügen orientieren und nur noch das Allgemeine des Falles betonen, während das Spezifische, Einzigartige vernachlässigt wird. Es ist also eine besondere Herausforderung, diese beiden Aspekte herauszuarbeiten.

Einen ersten Ansatz, die Leitgedanken und -prinzipien des Lernberatungshandelns mit den Besonderheiten und konkreten Merkmalen in verschiedenen Handlungskontexten zu verbinden, stellt die Entwicklung eines Beschreibungsmodells für Qualitätsmerkmale Prozessbegleitender Lernberatung dar. Fallbezogene inhaltliche Unterfütterungen der an den

Leitprinzipien orientierten Merkmalsbeschreibungen bilden die zukünftige Aufgabe prozessbegleitender Lernberater, die Zugänge zu ihrem Handeln für Kunden und Multiplikatoren schaffen wollen. Einen Beitrag zur Professionalisierung von Prozessbegleitender Lernberatung haben wir darin gesehen, Qualitätsmerkmale von Lernberatung aus der reflektierten Praxis heraus zu identifizieren und zu beschreiben. Es war und ist nicht einfach, Lernberatung als offene, prozessorientierte Konzeption in möglichst standardisierte Verbindlichkeiten zu überführen. In den Beiträgen vorne wird deutlich, dass wir diesbezüglich keine abgeschlossenen Ergebnisse vorlegen. Allerdings geben die unterschiedlichen beschriebenen Zugänge zur Identifizierung von Qualitätsmerkmalen sowie die Prozessbeschreibungen aus den Handlungskontexten bereits Hinweise auf die Qualität von Lernberatung. Über die Wege der genaueren begrifflichen Profilierung, des Identifizierens von Erfolgsindikatoren an Hand des Modells des Log-Frame und die individuelle und kontextübergreifende Verortung von Lernberatung in Theorien und Konzepten sind wir zu einem Beschreibungsmodell lernberaterischer Qualitätsmerkmale gekommen, das der Philosophie der Konzeption entspricht, indem es die handlungsleitenden Prinzipien und das Moment der Kontextualisierung als Beschreibungsgrundlage und -struktur festlegt. Insofern haben wir in OKRA Kriterien zur Beschreibung von Lernberatungsqualität definiert, die es in Zukunft entlang der sich ausweitenden Praxis in unterschiedlichen Handlungskontexten mit Inhalt zu füllen gilt. Den Grundstein hierfür haben wir mit der übergreifenden Darstellung der Vier-Ebenen-Beschreibung von Teilnehmerorientierung bereits gelegt. Eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich verschiedener Handlungskontexte sowie die aus der Praxis abgeleitete Beschreibung der anderen Leitprinzipien steht allerdings noch aus, da die reflexive Ableitung der Qualitätsmerkmale einen intensiven Diskussionsprozess in der Gruppe mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven voraussetzt. Insofern braucht es für eine Weiterführung und prozessgebundene Überprüfung der Beschreibungen in Zukunft einer Verschränkung von praktischem Lernberatungshandeln in ausgewählten Kontexten und reflexivem Identifizieren von Qualitätsmerkmalen und damit Räume für Praxishandeln einerseits und reflexive Analyse andererseits.

Literaturverzeichnis

Ahlheit, P.: Biografisches Lernen als Veränderungspotenzial. In: Ahlheim, K.-H.; Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 179-196

Aulerich, G. u. a.: 5 Thesen: Personalentwicklung und Professionalisierung durch „Kompetenzorientierte Lerngestaltung“. In: Kompetenzorientierte Lerngestaltung. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005, S. 130-146

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004

Bretschneider, M.; Hummelsheim, S.: Profipass: Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen. In: BWP 35/2, 2006, S. 29-33

Christmann, U.; Groeben, N.: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B. u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler 1999, S. 145-223

Deci, E. L.; Ryan, M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39 (2) 1993, S. 233-237

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

Fallner, H.; Gräßlin, H.-M.: Kollegiale Beratung. Hille 1999

Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim 2002

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987

Holzkamp, K.: Lernen. Frankfurt/M., New York 1993

Kade, S.: Handlungshermeneutik. Einführung in die Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990

Kade, S.: Lernen am Fall. Fortbildungs-Handout (unveröffentlichtes Manuskript) 2003

Käpplinger, B.: Kompetenzbilanzierungen und Lernberatung: Lernende als Nutzer/innen von Kompetenzbilanzen. In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler 2005, S. 103-111

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 1998

Kirkpatrick, D. L.: Evaluating Training Programs. The Four Levels. San Francisco 1998

Klein, R.: Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005 a, S. 150-184

Klein, R.: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler 2005 b, S. 29-40

Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Baltmannsweiler 1998

Klein, R.; Reutter, G.: Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und –gesteuerten Lernens. In: Bergold, R.; Möhrchen, A.; Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen, Bd. 2. Bonn 2003, S. 47-84

- Klein, R.; Reutter, G.:* Lernberatung als Lernprozessbegleitung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: *Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.):* Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster 2004, S. 89-113
- Klein, R.; Reutter, G.:* Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005
- Klein, R.; Reutter, G.:* Die Lernberatungskonzeption: Selbst organisiertes Lernen ermöglichen. In: *Loroff, C. u. a. (Hrsg.):* Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld 2006, S. 241-265
- Klein, R.; Wenzig, A.:* Wissenschaftliche Begleitung als prozessbegleitende Forschung und (Lern-) Beratung und Service. In: *Lernkultur – Kompetenzentwicklung – Forschungskultur. Handreichung für die Praxis. Berlin 2006 (in Vorbereitung)*
- Klein-Dessoj, K.:* Methoden der biografischen Reflexion. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler 2005, S. 92-102
- König, E.; Volmer, G.:* Systemisches Coaching. Weinheim 2002
- Königswieser, R.; Hillebrand, M.:* Einführung in die systemische Organisationsberatung. Heidelberg 2005
- Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005
- Langmaack, B.; Braune-Krickau, M.:* Wie die Gruppe laufen lernt. München 1997
- Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. QUEM-report, Heft 81. Berlin 2003
- Lewin, K.:* Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1968
- Mertens, D.:* Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Siebert, H. (Hrsg.):* Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 99-121
- Mudra, P.:* Personalentwicklung. München 2004
- Müller, K. R.:* Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: *Knoll, J. (Hrsg.):* Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 68-129
- Nittel, D.:* Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner(innen). In: *Der Pädagogische Blick, Nr. 5, 1997, S. 141-150*
- Olbrich, J.:* Mein subjektiver Blick auf die Wissenschaft von Erwachsenenbildung. In: *Brödel, R.; Siebert, H. (Hrsg.):* Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler 2003, S. 13-36
- Paritätisches Jugendwerk Baden-Württemberg e. V.: Praxislabors zur Aufdeckung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart 2006
- Pätzold, H.:* Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2004
- Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-report, Heft 90. Berlin 2005
- Rahn, Ch.:* Kompetenzerfassung und Lernberatung – methodische Ansätze und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit. In: *Klein, R.; Reutter, G. (Hrsg.):* Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler 2005, S. 112-131

Reutter, G.; Ambos, I.: Nutzen und Nachhaltigkeit neuer Lernkonzepte aus der Sicht der Lernenden. 2006 (in Vorbereitung)

Ricoeur, P.: Der Text als Modell: Hermeneutisches Verstehen. In: *Bühl, W.-L. (Hrsg.)*: Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München 1972, S. 253-283

Rudolph, H.-H.: Aktionsforschung und permanentes Lernen als Beitrag zu einer endogenen Regionalentwicklung. Das Beispiel der Escuela Normal „Victor Mercante“ und deren Forschungszentrum für Regionalentwicklung in Villa Maria, Argentinien. Frankfurt/M. 1988

Schiersmann, Ch.: Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: *Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H. (Hrsg.)*: REPORT – Literatur- und Forschungsreport, Nr. 46. Bielefeld 2000, S. 18-32

Schiersmann, Ch.: Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld 2006

Schrader, J.; Hartz, S.: Professionalisierung - Erwachsenenbildung - Fallarbeit. In: *Arnold, R.; Schüßler, I. (Hrsg.)*: Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2003, S. 142-155

Schuldt, K.: Vernachlässigte Märkte? LASA Studie Nr. 34, Potsdam 1999

Schulze, R. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz – ein internationales Handbuch. Göttingen 2006

Schüßler, I.: Lernwirkungen neuer Lernformen. QUEM-Materialien, Nr. 55. Berlin 2004

Schüßler, I., Thurnes, Ch.: Neue Lerndienstleistungen aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – Erfahrungen und Thesen. In: Neue Lerndienstleistungen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005, S. 136-164

Storch, M.; Krause, F.: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Göttingen 2005

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. PAS Frankfurt/M. 1983

Tietgens, H.: Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: *Gieseke, W. u. a. (Hrsg.)*: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75

Tietgens, H.: Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1990

Tippelt, R.; Bartz, H. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2. Bielefeld 2004

Tusch, B.-L.; Arajärvi, O.; Drubig, R.: Bausteine interkultureller Persönlichkeitsentwicklung. In: Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Handreichung für die Praxis. Berlin 2005, S. 81-118

Weinberg, J.: Erziehungswissenschaft – Fachrichtung Erwachsenenbildung. In: Kade, J. u. a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 78-83

Wenzig, A.: Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwandel als Herausforderung. In: *Rohs, M.; Käpplinger, B. (Hrsg.)*: Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Münster 2004, S. 47-65

Wenzig, A.: Lernberatung als Impuls und Ansatz für Personal- un Organisationsentwicklung. In: *Klein, R. ; Reutter, G. (Hrsg.)*: Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler 2005, S. 215-228

WIR Wirtschafts-Initiativen für Deutschland e. V. (Hrsg.): Erfolgsstrategien mittelständiger Unternehmen in den neuen Bundesländern, wir – Drucksache Nr. 21 1997

Mitwirkende im OKRA-Verbund

Outi Arajärvi (*1954), Dipl. Sozialwirtin, freie Projektberaterin, Coach und Trainerin beim Institut für angewandte Kulturforschung in Göttingen sowie bei anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Inhaltliche Schwerpunkte sind Interkulturelle Kommunikation, Projekt- und Konfliktmanagement sowie europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätsentwicklung von Bildungsmaßnahmen für Konfliktbearbeitung und Krisenmanagement

Karin Behlke (*1958), Ausländer- und Rehabilitationspädagogin, Fachreferentin für Organisationsentwicklung, Lernberaterin beim Stephanuswerk, Isny. Tätig als Lerncoach, Organisationsberaterin, Moderatorin, Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, Projektentwicklerin. Arbeitsschwerpunkte: Lernberatung, Organisationsentwicklung, Lerncoaching, Wissensmanagement, Empowerment

Roland Drubig (*1955), Ethnologe, Industriekaufmann, Geschäftsführender Vorstand des Instituts für angewandte Kulturforschung in Göttingen, Vorstandsmitglied der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen, Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Nordhausen. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturalität, Möglichkeiten von Lernen in informellen Kontexten, Nachhaltigkeitsdiskurs in komplexen Gesellschaftsformationen

Ilona Holtschmidt (*1956), Lehrerin für Pflegeberufe, cand M.A. Erziehungswissenschaft, Studienleiterin „Pflegepädagogik“ bei den Kaiserswerther Seminaren, Düsseldorf, Institut für Fort- und Weiterbildung im Gesundheitswesen, Arbeitsschwerpunkte: Studiengänge und Fort- und Weiterbildung für Lehrer(innen) im Gesundheitswesen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Berufspädagogik

Rosemarie Klein (*1953), Dipl. Pädagogin, geschäftsführende Gesellschafterin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund, tätig als Lern- und Organisationsberaterin in Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaft und Praxis der (beruflichen) Erwachsenenbildung, Lernen von Erwachsenen, Lern-/Lehrformen, diskontinuierliche Erwerbsbiografien

Ulf Neumann (*1969), Dipl.-Kaufmann, Projektmanager beim Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft, Trainer und Berater. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung von Veränderungsprozessen in Unternehmen, Weiterbildung für Berater und Trainer, Coaching und Personalentwicklung für Führungskräfte, Prozessanalyse, Prozessbegleitung und -moderation, Organisationsentwicklung, Teamentwicklung

Marco Pomsel (*1978), Soziologe, freier Mitarbeiter beim Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft, Trainer und Berater. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung von Veränderungsprozessen in Unternehmen, Instrumente der Bedarfs- und Potenzialermittlung, regionale Kooperation von Personalverantwortlichen, Beratern und Trainern

Bernadette Lenke Tusch (*1962), M. A. Europäische Ethnologie, Übersetzerin für Ungarisch, Leiterin der LOS Mikroprojekte beim Institut für angewandte Kulturforschung in Göttingen. Tätig als Lernberaterin und Trainerin für Interkulturalität. Arbeitsschwerpunkte: Netzwerkarbeit Migration und Integration, Kulturdolmetscher für Schulen und Bildungseinrichtungen ausbilden, Kompetenzen von Migranten und Migrantinnen erschließen, life-work Balance, ungarische Kinderkultur

Anja Wenzig (*1978), Dipl. Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund. Tätig in der Lern- und Organisationsberatung für Bildungseinrichtungen und KMU, Multiplikator(innen)-Fortbildung rund um „Lernen/Lerngestaltung“, wissenschaftliche Begleitung von Entwicklungsprojekten. Weitere Schwerpunkte: Weiterbildner als Arbeitskraftunternehmer, EU-Projekte zu selbstgesteuertem Lernen

Dieter Zisenis (*1954), Dipl. Pädagoge, seit 1996 Institutsleiter der Kaiserswerther Seminare – Institut für Fort- und Weiterbildung, langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung, seit vielen Jahren beschäftigt mit der Konzeptentwicklung beruflicher Fort- und Weiterbildung in Verknüpfung mit Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung („Prozessbegleitende Lernberatung im Trialog“)

Weitere Autor(inn)en:

Janine Orawetz (*1978), Diplomandin am Lehrstuhl für Betriebswirtschaft, insbesondere Organisation an der Technischen Universität Dresden. Arbeitsschwerpunkt: Gestaltung einer innovationsförderlichen Unternehmenskultur in Unternehmen

Esther Roßmann (*1983), cand. Dipl. Päd. (Studienrichtung Erwachsenenbildung, Schwerpunkt Qualifikationsmanagement und Organisationsentwicklung), Studentische Mitarbeiterin bei den Kaiserwerther Seminaren/Düsseldorf mit Schwerpunkt Evaluation

Marco Sladek (*1967), Dipl.-Informatiker, arbeitet als Geschäftsführer der Web- und Coaching-Agentur Sladek. Tätigkeitsfelder: strategische Web-Beratung, Gestaltung von Web-Design sowie Schulung und Coaching im IT-Bereich