

Lea Kollewe/Wolfgang Seitter

## Lernberatung als empirische Leerstelle?

### Befunde aus Programmanalysen von Weiterbildungseinrichtungen

*Der Beitrag fragt in einer empirischen Perspektive nach der Bedeutung von Lernberatung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Anhand einer quantitativen Programmanalyse zeigt sich, dass Lernberatung bzw. ihre weiteren semantischen Operationalisierungen nur in stark selektiver Form in den Programmen auftauchen und damit lediglich in bedingter Weise den programmatisch-theoretischen Diskurs über Lernberatung abbilden. Diese Leerstelle wird sowohl in der Perspektive eines empirisch-institutionellen Umsetzungsdefizits als auch in der Perspektive eines methodisch-theoretischen Erhebungsartefaktes interpretiert.*

#### 1. Einleitung

In der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion nimmt „Lernberatung“ einen hohen programmatischen Stellenwert ein – und dies mit steigender Tendenz. Dieser Bedeutungszuwachs wird durch mindestens vier verschiedene Diskussionsstränge gespeist, die Lernberatung auf je spezifische Weise fokussieren. Im Kontext des „Lebenslangen Lernens“ hebt Lernberatung auf eine lebenslaufbezogene Steuerung formalisierter wie informeller Lernprozesse ab. Im Kontext des „Lernkulturwandels“ wird Lernberatung als zentrales Element einer neuen Lehr-/Lernkultur definiert. In der Diskussion um „Selbstgesteuertes Lernen“ hat Lernberatung gar den Stellenwert eines Komplementärbegriffs im Sinne einer konstitutiven professionellen Hilfe bei Lernentscheidungen und lernprozessbezogenen Gestaltungsfragen, während im Kontext des „Konstruktivismus“ Lernberatung schließlich als Funktion eines veränderten professionellen Rollen- und Aufgabenverständnisses diskutiert wird (vgl. Pätzold 2004, S. 12ff.; Kollewe 2007).<sup>1</sup>

Im Gegensatz zu den publizistisch breit diskutierten wissenschaftsprogrammatischen Entwürfen und bildungspolitischen Erwartungen fällt die Dokumentation und Erforschung bildungspraktischer Umsetzungen von Lernberatung eher bescheiden aus. Neben Modellbeschreibungen und Projektberichten konzentriert sich die erwachsenenpädagogische Forschung bisher fast ausschließlich auf die Klärung konzeptioneller

<sup>1</sup> Als ein weiterer – hier nicht berücksichtigter – Kontext ist die Debatte um Kompetenzmessung, -bewertung und -zertifizierung zu nennen, in der Lernberatung – wie etwa im Rahmen entsprechender Bildungspassdokumentationen – eine werbende, motivierende und prozessbegleitende Aufgabe innehat.

Überlegungen (vgl. Pätzold 2004; Siebert 2001, 2006), diskursanalytische Fragestellungen (vgl. Kossack 2006) oder didaktische Implementierungsschritte (vgl. Sauer-Schiffer 2004). Die tatsächliche Umsetzung von Lernberatung als zentralem Element des programmatisch verkündeten Lernkulturwandels im Regelangebot erwachsenenbildnerischer Praxis – und jenseits singulärer Modellprojekte – ist bislang empirisch kaum untersucht worden.<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesem Defizit und fokussiert Lernberatung im Kontext des Regelangebots der öffentlich geförderten Weiterbildung. Die Schwierigkeiten einer empirischen Fokussierung liegen dabei sowohl in der fachwissenschaftlichen Unschärfe des Lernberatungsbegriffs als auch im ungeklärten bildungspraktischen Stellenwert von Lernberatung.<sup>3</sup> Wir gehen daher im Folgenden von einem offenen Lernberatungsbegriff aus, der sowohl kursintegrierte als auch kursvorgelagerte Dimensionen enthält. In einer explorativen quantitativen Analyse von Programmen unterschiedlichster Bildungsanbieter versuchen wir, (Spuren von) Lernberatung in den Ankündigungen der einzelnen Veranstaltungen (kursintegriert) und in den Programmheften insgesamt (kursvorgelagert) zu identifizieren. Dazu werden wir in einem ersten Schritt unser methodisches Vorgehen erläutern und die Programme mithilfe eines deduktiv gewonnenen Kategorienrasters nach unterschiedlichen Dimensionen – quantitative Häufigkeit, Ort des Auftretens im Programm, Veranstaltungskontext – analysieren (2). In einem zweiten Schritt werden wir die Ergebnisse in praxis-, konzeptions- und forschungsbezogener Hinsicht interpretieren und dabei auch Ergebnisse weiterer empirischer Befunde berücksichtigen (3). Abschließend werden wir die Frage im Titel unseres Beitrages mit den vorgetragenen Interpretationsperspektiven in Verbindung bringen (4).

## 2. Lernberatung im Spiegel quantitativer Programmanalysen

Gegenstand unserer Untersuchung sind Programme von Weiterbildungseinrichtungen, die eine Fülle detaillierter Informationen zu Organisationsstruktur, Bildungsverständnis, Service etc. einer Einrichtung bieten und darüber hinaus potenziellen Interessenten durch ihre Ankündigungstexte zu den einzelnen Veranstaltungen auch einen inhaltlichen Einblick in die konkrete, noch als Intention formulierte Bildungsarbeit geben. Programme sind kondensierte Ergebnisse eines langen Kommunikationsprozesses zur

---

2 Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Schiersmann/Remmele (2004), in der Lernberatung mittels standardisierter Fragebögen als ein Beratungsfeld in der Weiterbildung untersucht wurde. Die Studie zielt sowohl auf Lernberatungsverständnisse als auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Lernberatung.

3 Bei Lernberatung kann nicht von einem definierten Fachbegriff gesprochen werden. Vielmehr findet eine heterogene Verwendung des Begriffs je nach Verwendungszusammenhang statt, d.h. jeder Autor legt seiner Untersuchung oder Konzeption ein anderes Begriffsverständnis zugrunde. Lernberatung bezeichnet somit sehr unterschiedliche Gegenstände, Funktionen etc. und ist darüber hinaus immer durch den jeweilig verwendeten Lern- und Beratungsbegriff gekennzeichnet. Zu einer genaueren Analyse der Differenzen und Gemeinsamkeiten in Begriffen und Konzeptionen von Lernberatung vgl. Kollwe 2009.

Abstimmung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage. Sie haben insofern eine Scharnierfunktion, als sie artikulierte Interessen aufgreifen und latente Bedürfnisse wecken (sollen). Sie stellen ein Bindeglied zwischen der Lehrperspektive der Institution und der Lernperspektive der Adressaten dar und haben sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Dimension. Pointiert formuliert sind Programme – gerade in ihrer prospektiven Dimension – Entwürfe und Appelle der Anbieter an die Adressaten zur Entwicklung und Artikulation zukünftiger Bildungsinteressen. Insofern eignen sie sich besonders gut, um Entwicklungstrends in der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung von Bildungsangeboten zu identifizieren. Auch Veränderungen in der Lernkultur und in der Ausgestaltung einer sowohl kursintegrierten als auch kursvorgelegerten Lernberatung müssten entsprechende Veränderungen bzw. Markierungen in den Programmen nach sich ziehen und sich in entsprechenden Programmanalysen identifizieren lassen.<sup>4</sup>

Konkret haben wir die Programme von neun regionalen Bildungsanbietern mit einem breiten Spektrum an Größe und Ausrichtung untersucht.<sup>5</sup> Die vier bereits genannten Diskussions- und Begründungskontexte von Lernberatung (Lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, Selbstgesteuertes Lernen, Konstruktivismus) wurden mithilfe von über hundert Begriffen semantisch operationalisiert<sup>6</sup> und nach elf thematischen Untersuchungsbereichen gebündelt.<sup>7</sup> Dieses Kategorienraster legten wir in einem quantifizierenden Durchlauf auf die Programme, zählten sie nach absoluten Häufigkeiten aus, wendeten sie auf die verschiedenen Einrichtungen an und systematisierten sie nach dem Ort des Auftretens.

## Zählung der Häufigkeiten

Mit Blick auf die absolute Häufigkeit ergibt sich eine breite quantitative Streuung der insgesamt 335 Nennungen auf die einzelnen Begriffe. 48 der 103 Begriffe (46,6 %)

---

4 Trotz dieser Seismographenfunktion werden Programmanalysen in der erwachsenenpädagogischen Forschung eher selten angewendet (als Ausnahme vgl. etwa Körper u.a. 1995; Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Zur Entstehung von Programmen und des darauf bezogenen Programmplanungshandelns vgl. Gieseke 2000, 2003, 2006.

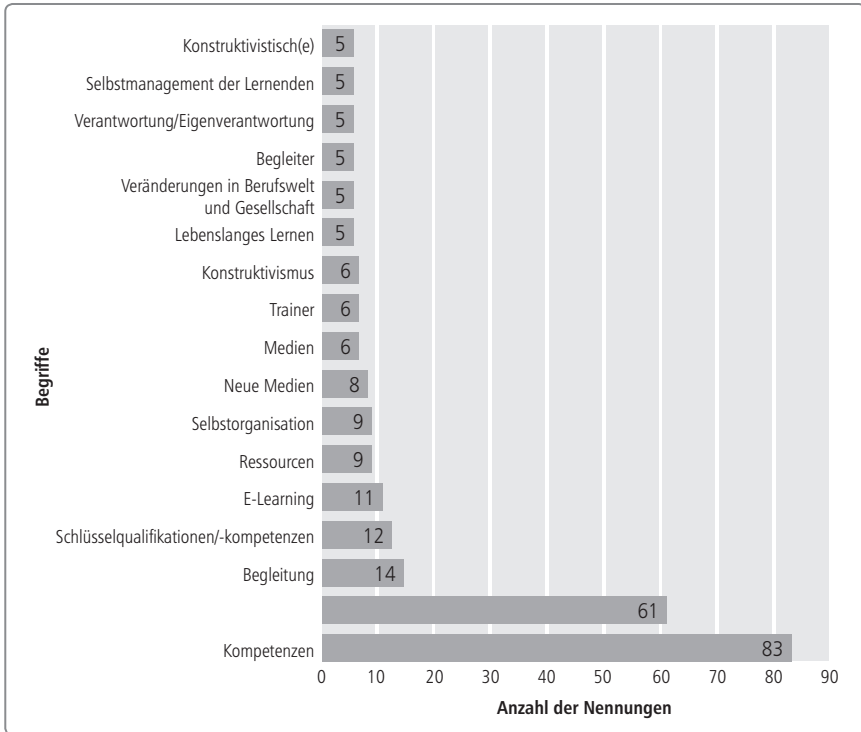
5 Vgl. Kollwe 2007. Die Einrichtungen sind alle in den großen Dachverbänden von Arbeit und Leben (2), der katholischen Erwachsenenbildung (1), des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (2), der evangelischen Erwachsenenbildung (2) sowie im Volkshochschulverband (2) organisiert. Die Programme umfassen den Zeitraum Herbst/Winter 2005/2006 bzw. bei einjährigen Programmen das Gesamtjahr 2005.

6 Die insgesamt 103 Begriffe wurden aus der Fach- und Forschungsliteratur zu den Themen Lebenslanges Lernen, Lernkulturwandel, Selbstgesteuertes Lernen und Konstruktivismus mit Blick auf die Begründung und Bedeutung von Lernberatung generiert, sodass das semantische Umfeld der Diskurse erfasst und abgebildet werden konnte.

7 Die elf Untersuchungsbereiche umfassen Beratung (mit insgesamt 10 Begriffen), Ressourcen (2), Medien (6), Gesellschaftliche Veränderungen (7), Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen (11), Pädagogisches Personal (10), Methoden (18), Kompetenzen (11), Selbstgesteuertes Lernen (16), Konstruktivismus (8) und Diagnose (4).

werden nicht erwähnt,<sup>8</sup> 15 Begriffe werden nur einmal, zehn Begriffe zweimal, sieben Begriffe viermal und sechs Begriffe dreimal erwähnt. Die restlichen 17 Begriffe, die mehr als viermal Erwähnung finden, zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 1: Häufigkeiten der Begriffe mit fünf und mehr Nennungen



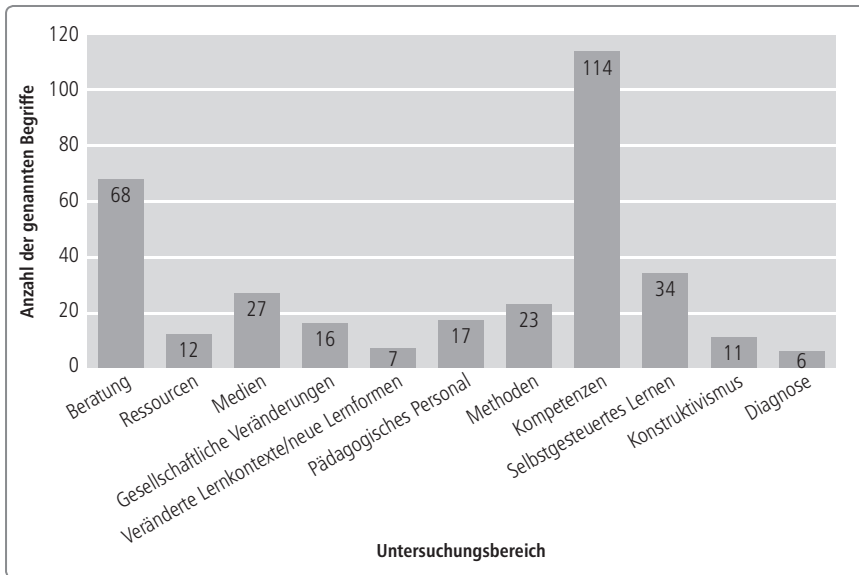
Bezogen auf die 11 Untersuchungsbereiche lässt sich ein ähnlich disparates Bild feststellen. Einerseits verteilen sich die Nennungen äußerst ungleich auf elf Bereiche,<sup>9</sup> an-

8 Darunter fallen zentrale Begriffe wie Lernberatung, Teilnehmerberatung, Blended Learning, Lernarrangement, Lernumgebung, Lernkultur, Lernmethoden, Lernarrangeur, Lernhelfer, Reflexion des eigenen Lernens, Methodentraining, Lerntechniken, Lernzielbestimmung, Inhaltsauswahl, Eigenständigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit, selbstorganisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, Eigenaktivität, Lernkoordination, Lerndiagnose, Wissensgesellschaft, Lerngesellschaft.

9 Dieser Befund ist im Übrigen kein Resultat einer ungleichen numerischen Verteilung der 103 Begriffe auf die elf Bereiche. So können Bereiche mit vielen Begriffen schwach vertreten sein – etwa der Bereich „Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen“, der mit elf Begriffen lediglich sieben Nennungen erfährt –, während Bereiche mit wenigen Begriffen zum Teil relativ stark gewichtet sind – wie etwa „Ressourcen“ mit zwei Begriffen bei zwölf Nennungen.

dererseits sind die beiden Spitzenreiter „Beratung“ und „Kompetenzen“ nur deshalb so stark vertreten, weil die allgemeinen Oberbegriffe Beratung und Kompetenzen mit jeweils 61 (90 %) bzw. 83 (73 %) Nennungen auf sich vereinen.

Abbildung 1: Anzahl der genannten Begriffe nach Untersuchungsbereichen



Als Fazit lässt sich ein enges semantisches Feld ausmachen, in dem viele zentrale Begriffe nicht erwähnt werden und ganze Bereiche wegfallen bzw. deutlich untergewichtet sind. Die Auswertung weist eine Fokussierung auf wenige generische Begriffe auf, die in ihrem Allgemeingrad noch wenig aussagekräftig sind. Kompetenzen und Beratung sind die beiden zentralen Begriffe, die zusammen bereits auf 41 Prozent aller Nennungen kommen.

### Ort des Auftretens

Programme zeichnen sich durch unterschiedliche Textsorten und Abschnitte aus: Grußworte, Vorworte, Inhaltsverzeichnisse, allgemeine Informationen zur Organisationsstruktur und Ankündigungstexte. Für die Präzisierung der Untersuchungsfrage nach Stellenwert und Positionierung von Lernberatung war deshalb auch entscheidend, an welchem Ort innerhalb der Programme und im Rahmen welcher Textsorten die identifizierten Begriffe auftreten. Für eine derartige Sortierung musste eine einheitliche inhaltliche Kategorisierung der Programme gefunden werden. Neben den

allgemeinen, bereits genannten Kategorien (Begrüßung/Vorwort/Editorial, Leitbild, Inhalts- und Stichwortverzeichnisse, Informationen) konnten einrichtungsübergreifend folgende Bereiche eindeutig zugeordnet werden: Beruf, Gesellschaft, Gesundheit, Sprachen und Kultur. Eine weitere Kategorie „Sonstige“ fasst die übrigen Bereiche zusammen.<sup>10</sup> Die Verteilung von insgesamt 277 Nennungen auf die verschiedenen Textsorten und Programmbereiche zeigt folgendes Bild:

Tabelle 2: Verteilung der genannten Begriffe nach Programmbereichen

Begriffe/Ort	Begrüßung, Vorwort, Editorial	Leitbild	Inhalts- und Stichwortverzeichnisse	Informationen	Beruf	Gesellschaft	Gesundheit	Sprachen	Kultur	Sonstige	Gesamt
Beratung		2	1	19	8	9	2	6	1	2	50
Ressourcen		1			4	1				1	7
Medien	2	2	1	1	8	3		5	3		25
Gesellschaftliche Veränderungen	3	1		2	4	2			2	1	15
Veränderte Lernkontexte/neue Lernformen	1	1	1	1						3	7
Pädagogisches Personal	1			3	4	4	2		1		15
Methoden				1	2	1			11		15
Kompetenzen		1	5	4	47	5	9	1		23	95
Selbstgesteuertes Lernen		1	3		9	2	5	3	2	8	33
Konstruktivismus			1		1					8	10
Diagnose					2		2		1		5
Gesamt	7	9	12	31	89	27	20	15	21	46	277

Die Tabelle weist deutliche Verdichtungen in wenigen Bereichen auf.<sup>11</sup> Beratung ist vor allem im Bereich Information lokalisiert, streut allerdings auch in die Programmbereiche Beruf, Gesundheit und Sprachen hinein. Der Bereich Kompetenzen ist mit großem

10 So etwa: Kinder-Eltern-Schule, Lebensräume gestalten, Aktuelle Strömungen in der Erwachsenenbildung, Theologie, Fortbildung intensiv, Inhouse-Angebote. Bei diesem Analyseschritt mussten die Programme der Einrichtungen A und E unberücksichtigt bleiben, da sie selbst keine thematischen Einheiten vorsahen.

11 Diese Verdichtungen sind nicht Resultat des unterschiedlichen quantitativen Volumens der einzelnen Programmbereiche. Zur Kontrolle dieses möglichen Effektes wurde die Anzahl der Veranstaltungen in den jeweiligen Programmbereichen erhoben. Dabei zeigte sich bei einer Gesamtzahl von 2.557 Veranstaltungen und einem Durchschnittswert von 511 pro Programm folgende quantitative Verteilung auf die fünf Programmbereiche: Sprachen (793), Gesundheit (679), Kultur (512), Beruf (374), Gesellschaft (199).

Abstand im Programmbereich Beruf verortet; Methoden finden sich im Bereich Kultur, Selbstgesteuertes Lernen in den Bereichen Beruf und Gesundheit, Medien im Bereich Beruf und Sprachen.<sup>12</sup>

## Kontextanalyse

Aufschluss darüber, inwieweit das Auftreten der Begriffe mit Lernberatung in Zusammenhang gebracht werden kann, gibt erst eine genauere Analyse. Sie zeigt, wie die verschiedenen Begriffe der Untersuchungsareale in den jeweiligen Programmbereichen, in denen sie gehäuft auftreten, thematisiert werden.<sup>13</sup> Die Befunde insgesamt lassen erkennen, dass der kontextuierte Bedeutungsgehalt der Begriffe breit streut und nur bedingt im Sinne der theoretischen Begründungszusammenhänge ausgelegt werden kann. Darüber hinaus kommen durch einzelne Programmhefte mit spezifischen Schwerpunkten häufig Mehrfachnennungen zustande.

Für den Untersuchungsbereich *Beratung* zeigen sich in der Spalte Information vor allem Verweise auf Informations-, Beratungs- und Anmeldezentren und ihre Öffnungszeiten (4), Angaben zu zielgruppenspezifischen Beratungsleistungen (8), Erläuterungen zur Möglichkeit der Nutzung von Weiterbildungsberatung (3), Verweise auf Beratung in Zusammenhang mit Sprachenlernen sowie Beratungshinweise in abgedruckten Werbeanzeigen (2). Für den Programmbereich *Beruf* ist in einem Programmheft eine Häufung festzustellen. In sechs der acht Nennungen handelt es sich um Hinweise auf die vorhandene Weiterbildungsberatungsstelle und die Öffnungszeiten regionaler Außenstellen. Zwei verbleibende Nennungen treten in einer Kursankündigung für systemische Beratungstechniken und in einem allgemeinen Hinweis auf Beratungsangebote zu Anfängerkursen für das Erlernen von Lesen und Schreiben auf.

Für den Bereich *Gesellschaft* erscheinen sieben Nennungen im Zusammenhang mit Ankündigungstexten zum Eigenheimbau (4), alternativen Energien (3) und Beratung in diesbezüglichen Fragen. Des Weiteren kommt der Begriff Beratung in einem Hinweis auf ein Netzwerk für Bildung und Beratung von Frauen und in einer Kursbeschreibung zum Thema „Auswirkungen von Behinderung auf die Bildungsentwicklung des Kindes“ vor. Im Programmbereich *Sprachen* wird Beratung schließlich bei Hinweisen auf die Einstufung in Sprachkurse (3), Alphabetisierungskursen (2) und bei der Beschreibung für ein internationales Frauenfrühstück mit angebotener Beratung (1) thematisiert.

Beim Untersuchungsbereich *Medien* im Programmbereich *Beruf* finden sich die meisten Nennungen bei allgemeinen Hinweisen auf Angebote, die sich mit Medien,

---

12 Der Bereich „Sonstiges“ bleibt bei dieser Betrachtung unberücksichtigt, da er die unterschiedlichsten Programmsegmente aggregiert. Vgl. hierzu Anmerkung 8.

13 Die entsprechenden Zahlen sind in Abbildung 3 grau unterlegt.

Neuen Medien und E-Learning (6) beschäftigen. In zwei weiteren Fällen werden Neue Medien als Chance für eine erfolgreiche Presse- und Öffentlichkeitsarbeit genannt. Im Bereich *Sprachen* treten die Begriffe sämtlich in einem Programmheft in Verbindung mit E-Learning-Angeboten zu den Themen Deutsch als Fremdsprache und Business English auf (5). Die Beschreibungen der Angebote sagen aus, dass eine optimale Betreuung durch Tutoren vorhanden sei, deren Tätigkeiten jedoch nicht näher beschrieben werden.

Die Begriffe des Untersuchungsbereiches *Methoden* erfahren eine Häufung im Programmbereich *Kultur*. Die Analyse der Kontexte ergibt, dass es um rhythmische oder musikalische Begleitung (5), das Experimentieren mit unterschiedlichen Methoden im Kontext verschiedener Maltechniken, Oberflächengestaltungstechniken und Wortkunst (3), die Notwendigkeit einer Begleitung durch andere Personen (2) bzw. die Förderung künstlerischer Kritikfähigkeit durch begleitenden Austausch geht.

Für die Begriffe des Untersuchungsbereiches *Selbstgesteuertes Lernen* lässt sich im Programmbereich *Beruf* im Gegensatz zu den anderen Bereichen eine klare Argumentationslinie nachzeichnen, in der die Begriffe verwandt werden: Sie werden in Kursbeschreibungen genannt, die aufgrund veränderter Bedingungen das Selbstmanagement (3) und damit die Selbstorganisation (3) und Selbstverantwortung (1) fördern. Das impliziert ein erhöhtes Maß an persönlicher Verantwortung. Der Begriff des Selbststudiums wird in einer Kursankündigung beschrieben, deren inhaltliche Schwerpunkte auf der Vorbereitung zur Abiturprüfung und der Anleitung zum Selbststudium liegen. In den Kursbeschreibungen des Bereiches *Gesundheit* werden die Begriffe im Zusammenhang mit der Förderung von Selbstverantwortung, Eigenverantwortung und Selbstverantwortlichkeit für die Gesundheit thematisiert (4). In einer weiteren Beschreibung sollen Menschen mit Behinderungen auf die Selbstständigkeit vorbereitet werden.

Die Kontextanalyse der Begriffe im Untersuchungsbereich *Kompetenzen* für den Programmbereich *Gesundheit* ergibt, dass es sich um Beschreibungen von Kompetenztrainings für Senioren handelt, die Kompetenzen im Alter fördern und umfassende Informationen zu Themen im Alter bereitstellen (3). Des Weiteren geht es um die Ankündigung für Trainings von Schlüsselkompetenzen wie Teamkompetenzen und kommunikative Kompetenzen (4) sowie um die Erweiterung persönlicher und fachlicher Kompetenzen (2). Im Bereich *Beruf* lässt sich ähnlich wie beim Selbstgesteuerten Lernen für fast alle Kontexte eine ähnliche Art der Argumentation feststellen, die die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus aufgrund der Veränderungen der Arbeitswelt betont. So werden für zukünftige Arbeitsprozesse und im Berufsleben vielfältige Kompetenzen benötigt (2) und einmalig erworbene Kompetenzen infrage gestellt (1), sodass überfachliche Kompetenzen (1) gleichberechtigt neben dem formalen Wissenserwerb stehen (1). Deshalb bedarf es der Vermittlung von Konzepten zukünftigen Kompetenzerwerbs (1) – zum Beispiel der Erstellung einer Kompetenz-Landkarte (1) –, beruflicher Kompetenztrainings (2), einer Multiplika-



tion von Kompetenzen (1), Impulsen für den Kompetenzerwerb (1) sowie der Förderung, Vermittlung und Entwicklung verschiedener beruflicher Kompetenzen (4). Darüber hinaus werden einige Schlüsselqualifikationen (6) und wichtige Kompetenzen – interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, die Präsentation der eigenen Person, X-pert Personal Business Skills, Flexibilität, Kompetenzen selbst – benannt (9). Es ist deshalb wichtig, die individuellen Kompetenzen für den beruflichen Werdegang zu erkennen (1), die beruflichen Kompetenzen für die berufliche Weiterentwicklung ans Tageslicht zu bringen (1), den Blick auf die eigenen Kompetenzen zu sensibilisieren (1), ein persönliches Kompetenzmanagement (1) zu betreiben und somit einen bewussten Einsatz der Kompetenzen zu erreichen (1). Deshalb müssen fachliche und persönliche Kompetenzen zertifiziert werden (1) und es bedarf der Diagnoseverfahren für Kompetenzen (1). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass soziale Kompetenz erweitert (3) und Kompetenzen kreativ kommuniziert werden müssen (1). Hierzu werden Workshops zu den Kernthemen beruflicher Kompetenz angeboten (1).

Darüber hinaus treten die Begriffe in folgenden Bereichen auf: in Kursausschreibungen zur systemischen Arbeit mit Familienmustern, in denen die Handlungskompetenz erweitert werden soll (1), in Ausschreibungen zum Führungsstil und zur Persönlichkeit, wobei die emotionale Kompetenz die Grundlage des Selbstmanagements darstellt (1), in Angeboten für Mitarbeiter in Pflegeberufen zur Selbstpflege als persönliche Kompetenz (1) oder in der Kursausschreibung für den Umgang mit Konflikten in Betrieben und Verwaltungen, die verspricht, die nötigen Kompetenzen zu vermitteln (1).

Fazit: Die kontextbezogene Analyse ergibt eine breite Streuung der Begriffe, die Lernberatung bzw. die entsprechenden Begründungszusammenhänge nur partiell fokussieren.

Beratung kann sich auf entsprechende Informations- und Anmeldezentren, formalisierte Weiterbildungsberatung, Kurswahlberatung und besondere Zielgruppen beziehen, aber auch in beliebige Kursinhalte (Eigenheimbau) integriert sein. Neue Medien und E-Learning finden vor allem Einsatz im Sprachenbereich, Begleitung wird in der Kulturellen Bildung schwerpunktmäßig als handlungsbezogene Begleitung, aber auch als Personenbegleitung verstanden. Selbstmanagement und Selbstorganisation streuen als Handlungsaufforderung und Kompetenzzanmahnung in die Bereiche Beruf, Gesundheit und Sprachen, während Kompetenzen vor allem als berufsbezogene Notwendigkeiten thematisiert werden. In beiden Bereichen zeigen sich Argumentationslinien, die durchaus denen der wissenschaftlichen Diskurse entsprechen. Jedoch bezieht sich diese Verwendung nur auf Anforderungen, die dazu führen, dass Kompetenzaufbau und Selbstorganisation wichtig werden. *Wie* sie vollzogen werden sollen, kann durch die Inhalte (allein) nicht erklärt werden.

### **3. Zwischen Umsetzungsdefizit und Erhebungsartefakt: Drei Interpretationsperspektiven**

Wie lassen sich nun die Befunde – enges semantisches Feld, Wegfall vieler zentraler und Fokussierung auf wenige generische Begriffe (Beratung, Kompetenz), Verdichtung auf bestimmte Orte des Auftretens im Programmheft, geringer Bezug zu Lernberatung bei der Kontextanalyse – interpretieren? Im Folgenden sollen drei mögliche Perspektiven skizziert und in Auseinandersetzung mit weiteren empirischen Befunden vertieft werden.

#### **Diskrepanz zwischen Programmatik und Umsetzung**

Eine erste Interpretationsperspektive stützt die gerade auch innerhalb der programmatischen Lernkulturdebatte häufig anzutreffende Argumentationsfigur, die ein schlichtes Umsetzungsdefizit der erwachsenenpädagogischen Anbieter sieht (vgl. etwa Dietrich/Herr 2004; Schüßler/Thurnes 2005). Aufgrund der Voraussetzungshaftigkeit in organisatorischer, professioneller und finanzieller Hinsicht werden zahlreiche Hindernisse einer zügigen Umsetzung in der Praxis ausgemacht. Mit Blick auf eine professionsbezogene Optimierung wird vor allem auf die Notwendigkeit der Weiterbildung von Weiterbildner/innen verwiesen, die im Zuge eines neuen Rollenverständnisses neue Kompetenzen sowohl im beratenden Bereich als auch in der Gestaltung neuer Lernarrangements entwickeln müssen. Neben dem rein didaktisch-methodischen Fortbildungsbedarf werden allerdings auch die zusätzlichen Belastungen gesehen, die insbesondere in zeitlicher Hinsicht durch die Implementierung neuer Lehr-/Lernformen und die Einbeziehung lernberaterischer Elemente beim Personal entstehen. Dieser erhöhte zeitliche Ressourcenbedarf steht in deutlichem Kontrast zu den häufig prekären und instabilen Anstellungsverhältnissen von Kursleiter/innen, die mögliche Widerstände und Ablehnungen weiter potenzieren. Insofern kann die mangelnde Umsetzungsbereitschaft auch Ausdruck eines rationalen ökonomischen Kalküls der Anbieter sein, da Lernberatung zwar finanzielle Ressourcen beansprucht, jedoch nicht gesondert bzw. zusätzlich finanziert wird. Trotz des hohen bildungspolitischen Stellenwerts der Lernberatung stehen die Finanzierungsmodalitäten der öffentlich geförderten Weiterbildung einer breiten Implementierung von Lernberatung entgegen. Sie hat allein im Kontext institutioneller Verbundstrukturen die Chance, als kooperativ getragenes Supportelement organisatorisch verankert zu werden – wie es etwa das Programm der hessischen Zentren für lebensbegleitendes Lernen vorsieht –, ohne sich als dauerhafte kurs- und lernprozessbezogene Dimension etablieren zu können.

#### **Konzeptionelle Unklarheit von Lernberatung**

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit fokussiert Lernberatung als eine theoretisch wie praktisch unklare Konzeption. Bereits die Theoriedebatten zur Lernbera-

tung weisen vielfältige Differenzen auf, da sie Lernberatung als Gesamtkonzeption (vgl. Kemper/Klein 1998), Methode (vgl. Kossack 2006) und Rolle der Lehrenden (vgl. Dietrich 2000) gleichermaßen diskutieren. Aber auch in der Weiterbildungspraxis ist Lernberatung ein diffuses Konzept, weil sie einerseits mit Weiterbildungsberatung identifiziert, andererseits als kursbegleitende Aktivität abgelehnt wird. In dieser Hinsicht sind die Experteninterviews, die wir mit den Einrichtungsleitungen der untersuchten Anbieter geführt haben (vgl. Kollewe 2007, S. 92ff.) von hohem Interesse. Hier zeigt sich ein äußerst heterogenes Verständnis von Lernberatung, das von Beratung innerhalb privater, zufälliger Situationen über ein diffuses Verständnis verschiedener Beratungsformen bis hin zu einer differenzierten Abgrenzung von Weiterbildungsberatung reicht. Explizit angesprochen wird die Befürchtung einer konzeptionellen Ausweitung und Entgrenzung des Begriffs, die möglicherweise eine offensivere Umsetzung von Lernberatung verhindert. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Befunde von Schiersmann/Remmele (2004). Sie zeigen in ihrer empirischen Studie, dass Lernberatung den mit Abstand quantitativ geringsten Bereich der drei ausgewählten Beratungsgebiete darstellt. Darüber hinaus spielen Formen, die in der wissenschaftlichen Diskussion eine beherrschende Stellung einnehmen, weder im Angebot noch hinsichtlich des Volumens eine Rolle (vgl. ebd., S. 117). Vielmehr werden Formen unter Lernberatung gefasst, die – wie etwa Kurswahlberatung oder Einstufungsberatung – in der wissenschaftlichen Diskussion anderen Beratungsformen zugeordnet werden.

### Unangemessenheit der Theorieperspektive

Eine letzte Interpretationsvariante betrifft die Angemessenheit der Theorieperspektive selbst, indem sie die Kultivierung eines nicht angemessenen Blicks auf die Praxis unterstellt. In dieser Perspektive vollzieht sich Lernberatung in anderen Kategorien und Lernformen, als es die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (bisher) glauben machen will. Als Beispiel für eine derartige Perspektive kann die kulturelle Bildung dienen, bei der das Arbeiten an und mit Projekten/Produkten im Vordergrund steht. Kulturelle Bildung praktiziert ein eher aktionales handlungsorientiertes Bildungsverständnis in Kursen, in denen etwa die Erstellung eines Kunstwerkes mit einem weniger wissensvermittelnden als vielmehr prozessbegleitenden und fachlich beratenden Kursleitungsverständnis einhergeht (vgl. Bastian 1997).<sup>14</sup> Kursleiter/innen der kulturellen Bildung verstehen sich von jeher als Begleiter/innen eines Kulturschöpfungsprozesses, der Lernberatung als selbstverständliches Element integriert. Insofern ist es auch kein Zufall, dass in unseren Befunden der Bereich Methoden im Programmbereich Kultur eine besondere Häufung aufweist und insbesondere durch den Begriff „Begleitung“

14 Zu ähnlichen Befunden im Bereich der Freizeitpädagogik vgl. Nahrstedt u.a. 2002, S. 100ff.; Freericks/Brinkmann/Russler 2004.

operationalisiert wird. Begleitung als lern- und prozessbezogenes Verständnis von Kursleitung einerseits und Werkorientierung als Ausdruck eines aktionalen Bildungsverständnisses andererseits sind zwei Seiten einer Lernkultur, die Lernberatung – jenseits programmatischer Neuerungskurse – seit langem pflegt.

#### 4. Lernberatung als theoretische Leerstelle?

Als Fazit kann man festhalten, dass die ersten beiden Interpretationsangebote Lernberatung in der Perspektive eines *Umsetzungsdefizits* diskutieren, wobei sowohl die Voraussetzungshaftigkeit als auch die Vagheit des Konzeptes zu diesem Defizit beitragen. Das letzte Interpretationsangebot unterstreicht dagegen eher die *Erhebungsartefakte*, die durch die Art der begrifflich-theoretischen Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes selbst entstehen.<sup>15</sup> Gemeinsam ist allen drei Interpretationsangeboten, dass sie – in je unterschiedlicher Akzentuierung – auf die bisherigen Defizite von Lernberatung hinweisen. Insofern ist die Frage des Titels „Lernberatung als empirische Leerstelle?“ in dreifacher Weise zu beantworten: Lernberatung als Leerstelle bildungspraktischer Umsetzung, begrifflich-konzeptioneller Klärung und methodisch komplex angelegter empirischer Forschung. Für eine – gerade auch theoretisch fundierte – Stärkung von Lernberatung mit Blick auf einrichtungsbezogene Anwendung, konzeptionelle Schärfung und empirische Erhebung bedarf es daher weiterer nachhaltiger Anstrengungen.

#### Literatur

- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn  
 Dietrich, S. (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 100–113  
 Dietrich, S./Herr, M. (2004): Organisationsentwicklung und neue Lernkulturen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 24–32  
 Freericks, R. u.a. (2004): Aktivierung und Qualifizierung erlebnisorientierter Lernorte. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2, S. 66–71  
 Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivenverschränkung. Recklinghausen  
 Gieseke, W. (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld

15 In dieser Hinsicht hat auch die vorliegende Studie ihre methodologischen Grenzen. Sie fokussiert ihren Untersuchungsgegenstand in einer sehr spezifischen Weise, da sie in ihrer Vorgehensweise von einer mehrfachen hermeneutischen Schichtung bestimmt ist: der Einordnung von Lernberatung in vier Diskussions- und Begründungskontexte, der konkreten Bestimmung und Ausdifferenzierung des semantischen Feldes über diese Kontexte sowie der Applikation der entsprechenden Begriffe als Analysekatoren auf die Programm(text)e. Die (notwendigen) Vorannahmen und Selektionen bei dieser Schrittfolge – etwa die Vorannahme der prospektiven Dimension von Programmen und der entsprechenden Sedimentierung von Lernberatung in denselben sowie ihrer Korrespondenz mit Begrifflichkeiten, wie sie den Begründungskontexten entnommen wurden – führen möglicherweise auch zu Erhebungsverzerrungen, die durch weitere Forschung korrigiert werden müssten.

- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69–88
- Harke, D. (2001): Von der Lerndiagnose zur Lernberatung. Ansätze zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung. Soest
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Kollewe, L.M. (2007): Lernberatung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Marburg
- Kollewe, L.M. (2009): Lernberatung: Begründungskontexte, Einflussgrößen und konstituierende Merkmale. In: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld
- Nahrstedt, W. u.a. (2002): Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Nolda, S. u.a. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/a.M.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Sauer-Schiffer, U. (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster, S. 9–65
- Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Schüßler, I./Thurnes, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2. Aufl. Augsburg