

## Projekt

### „Lernberatung im Kontext Grundbildung, HESSENCAMPUS und Lebenswelt“

#### Werkstattbericht: „Lernberatung im Kontext“

Eva Heinold-Krug / Beate Plänklers

HC-Leitprojekt 2014 des  
Hessischen Volkshochschulverbands e.V.

Gefördert aus Mitteln des Landes Hessen im Rahmen von HESSENCAMPUS 2014



**Inhalt:**

- 1. Lernberatung im Handlungsfeld Grundbildung**
- 2. Handlungsempfehlungen zur Implementation des Konzepts im Zusammenwirken zwischen HESSENCAMPUS und Bildungseinrichtungen: Erfahrungen aus der Projektphase**
- 3. Konzeptionelle Eckpunkte des Konzepts „Lernberatung im Kontext“**
  - 3.1 Emotion und Motivation in expansiven und defensiven Lernprozessen: Beratung als Ressource des lernenden Subjekts
  - 3.2 Lernen als Selbst- und Weltverständigung: Das Verstehen von Lernbegründungen
  - 3.3 Der ressourcenorientierte Beratungsansatz zur Förderung der Selbstregulation
- 4. Fortbildungselemente: „Lernberatung im Kontext“ als personenbezogenen ressourcenorientierten Prozess gestalten**
- 5. Projektergebnisse und offene Fragen**

## 1. Lernberatung im Handlungsfeld Grundbildung

Wenn wir von Alphabetisierung und Grundbildung sprechen, fassen wir beide Begriffe zusammen, machen also keinen Unterschied zwischen den Ausprägungen an Können / Nichtkönnen:

*„Grundbildung bezeichnet die Minimalvoraussetzung an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung, aktives Handeln und Teilhabe in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildungsangebote haben zum Ziel, Menschen durch Lernen zu unterstützen, diese Minimalvoraussetzungen zu erwerben bzw. sie zu erhalten. Dies gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte und einkommensarme Menschen, die beim Einstieg in das Lernen besondere Unterstützung brauchen. Grundbildung ist vom inhaltlichen Umfang her kein feststehend definierter Begriff, da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Voraussetzungen stetiger Veränderung unterliegen (in Anlehnung an OECD-Definition)“.*<sup>1</sup>

Damit wird deutlich, dass schulpflichtige Jugendliche, Erwachsene, die in einer anderen Sprache als Deutsch literalisiert sind und Menschen, deren Lernmöglichkeiten aufgrund von Krankheiten eingeschränkt sind, hier nicht mitgemeint sind, wenn wir von den Zielgruppen für unser Lernberatungskonzept sprechen.

Neuere Studien<sup>2</sup> ebenso wie ältere Arbeiten zum Thema<sup>3</sup> sind sich in Beobachtungen einig, die

- „begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen“,
- eine zum Teil lange Verweildauer in den Kursen ohne signifikante Lernfortschritte,
- sowie das Phänomen der „Pseudoalphabetisierung“ (Fuchs-Brüninghoff) beschreiben, das darin besteht, dass die Teilnehmenden nicht bereit oder in der Lage sind, einen Transfer auf Lebensbereiche außerhalb des Kurses zu leisten.

Bereits in den neunziger Jahren und seit ca. 2010 wieder verstärkt wird darauf hingewiesen, dass diese Problemlage nicht durch ein noch weiter erhöhtes Engagement der Kursleitenden oder verstärkte Sozialarbeit zu beheben sei, sondern dass die erwachsenenpädagogische Antwort auf diese Herausforderung in der **Integration des Vermittlungs- / Aneignungsprozesses mit beraterischen Elementen** besteht.<sup>4</sup> Der beraterische Zugang bietet für das lernende Individuum die Chance, den Aneignungsprozess (thematische Ebene) mit den indivi-

---

<sup>1</sup> Definition der dvv Fachgruppe Alphabetisierung, Grundbildung, Schulabschlüsse April 2013

<sup>2</sup> z.B. von Rosenblatt u.a. (online veröffentlicht August 2013): Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis. <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

<sup>3</sup> E. Fuchs-Brüninghoff (1990): Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. Hessische Blätter 2/1990

<sup>4</sup> R. Klein u.a. (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren

duellen Lernbegründungen (biographische Ebene) und den gesellschaftlichen Handlungskontexten (systemische Ebene) zu verknüpfen. Ludwig verweist in Folge des SYLBE – Projekts (s.o.) insbesondere darauf, dass die Beachtung der systemischen Dimension den Zugang zum Gegenstandsbereich erheblich erleichtert und führt damit zugleich den individualpsychologischen Ansatz von Fuchs-Brüninghoff und den gruppenbezogenen didaktischen Ansatz von Kemper/Klein in Richtung individueller und zugleich gesellschaftlich vermittelter Aneignungsprozesse weiter.

Wir legen deshalb ein Lernberatungskonzept „im Kontext“ vor, das den von Ludwig vorgelegten Lernberatungsansatz aufgreift, ihn mit dem motivationspsychologischen Konzept des Zürcher Ressourcenmodells zur Selbstregulation sowie mit dem Lebensphasenmodell von Erikson verknüpft. Wir fühlen uns in diesem Ansatz u.a. auch durch die Ergebnisse des Projekts „Lernerfolg in der Grundbildung“ bestärkt, das an der Frankfurter Volkshochschule ebenfalls mit Mitteln des HKM durchgeführt wurde und anschaulich belegt, dass Erfolge in der Grundbildung nicht nur gegenstandsbezogen, sondern auch lernprozessbezogen, sozial und individuell sowie handlungsfeldbezogen erreicht und beschrieben werden können.<sup>5</sup>

Das Konzept umfasst Fortbildungselemente und Handlungsempfehlungen zu seiner Implementierung in Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen in Hessen.

Der HESSENCAMPUS kann als Struktur diesen Ansatz hervorragend umsetzen, weil er unterschiedliche pädagogische Teilsysteme arbeitsteilig auf einander bezieht, so dass die Akteure im Wissen um das jeweilige Handeln und aus der gemeinsam entwickelten Grundhaltung heraus Lernende lebensweltbezogen unterstützen können.

Insofern gehört zur spezifischen Ausgangslage in Hessen auch, dass es erste begründete Ansätze gibt, an HESSENCAMPUS – Standorten die dort vorhandenen Kompetenzen der Beratung mit den Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung konzeptionell zu verknüpfen und über die Entwicklung eines Konzepts der „Lernberatung im Kontext“ ihr Profil zu erweitern. Das Ziel besteht darin, durch eine vom Kurs unabhängige, auf den Lernprozess bezogene professionelle Beratung zu einer Erhöhung der Lernerfolge in den entsprechenden Angeboten beizutragen. Die beiden Kooperationspartner HC Wiesbaden und HC Offenbach stehen an jeweils unterschiedlichen Etappen auf dem Weg zu einer wirkungsvollen Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit und verfügen über unterschiedlich aufgestellte Beratungssysteme. Sie haben beide Handlungsbereiche in die Erprobung der Lernberatungskonzeption eingebracht. An beiden Standorten konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Rahmbedingungen zur Umsetzung eines solchen Lernberatungskonzepts ge-

---

<sup>5</sup> C. Rieckmann (2014) Lernerfolg in der Grundbildung. VHS Frankfurt

schaffen werden müssen. Bestätigt hat sich der Gedanke, dass die qualitative Weiterentwicklung nicht durch weitere sogenannte innovative Angebote, sondern in einer Verknüpfung des Lernangebots mit beraterischen Elementen besteht. Deutlich geworden ist an beiden Standorten, dass ein solches Konzept einen erheblichen organisatorischen Aufwand erfordert, um zuverlässig eingerichtet werden zu können.

**Gegenstand des Konzepts ist ein subjekt- und systembezogener beraterischer Ansatz einer Lernberatung, die durch ausgebildete Bildungsberater/innen durchgeführt, mit der HC - Bildungsberatung organisatorisch verknüpft ist und eng mit den beteiligten Bildungseinrichtungen zusammenwirkt.**

Dieser Ansatz unterscheidet sich von Lernberatung im „klassischen“ Sinne, die durch die Kursleitenden im Rahmen des jeweiligen Kurses angeboten wird. Kursleitende beraten Lernende in Bezug auf die Aneignung des Lerngegenstandes, geeignete Lernstrategien, den Umgang mit dem Kursgeschehen und das Verhalten in der Lerngruppe. Lernberatung nimmt die gesamte Person mit ihrer Lerngeschichte, ihrem Lern- und Lebensumfeld, sowie ihren Wünschen, Sehnsüchten und Bedürfnissen in den Blick. In diesem erweiterten Sinn thematisiert er die Person, ihre Motivation und Lernbegründungen als Rahmung des Aneignungsprozesses und macht diese Aspekte für die Wahrnehmung und Reflexion des Lernenden selbst zugänglich. Deshalb ist unser Begriff der Lernberatung als Teil und Aufgabe der Bildungsberatung zu verstehen, die für die lernende und sich entwickelnde Person als Resource dient und ihren Aneignungsprozess auf der personalen Ebene ergebnisoffen begleitet.

Ludwig unterscheidet zwischen Lernberatungsansätzen, die mit didaktischem Handeln in eins fallen („beratende Lehre“)<sup>6</sup> und solchen, bei denen Beratung eine eigenständige Gegenüber – Funktion hat und damit dem Lernenden eine neue Ebene der Reflexion anbietet. Wir folgen hier Ludwig insofern, als wir Lernberatung aus der Gegenüberfunktion heraus verstanden wissen wollen. Er betont den Herausforderungscharakter des Lerngegenstands und will so den Aspekt der Weltaneignung in der Beratung betonen. Damit schafft er eine Brücke zwischen der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, dem Blick auf die Person und die Art und Weise der Aneignung und zugleich den Blick ins Umfeld der Person und auf die Veränderungen, die ihr Lernprozess auslöst. In diesem Verständnis wird Lernberatung sensibel und offen für den Kontext der lernenden Person und Beratung kann ihr Potenzial als eigenständige pädagogische Handlungsform entfalten. Sie kann die lernende Person dabei unterstützen, ihren Aneignungsprozess als Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu verstehen, das eigene Verhalten in der Aneignungssituation im Zusammenhang der eige-

---

<sup>6</sup> ebd. S. 153

nen Lerngeschichte zu verstehen, und die eigenen Lebensziele und -motivationen sowie das aktuelle Umfeld als mögliche Ressource zu erkennen und zu nutzen.

Gertrud Kamper verweist 2001 – also zeitlich vor der sog. leo-Studie (Anke Grotlüschen) – auf den beträchtlichen Anteil Erwachsener in Deutschland, die über ungünstige Voraussetzungen für das lebenslange Lernen verfügen, weil sie einen ersten Bildungsabschluss nicht erreicht haben. Sie fordert dazu auf, Erwachsenen-Grundbildung als „originären Teil“ der Erwachsenenbildung zu akzeptieren und nicht als „Teilbereich von sozialpädagogischer, wenn nicht gar sozialromantischer Zielgruppenarbeit für eine Handvoll Analphabet/innen“ auszugrenzen.<sup>7</sup> Wir halten diesen frühen Hinweis für bisher nicht weitgehend genug in der Praxis der Alphabetisierung/ Grundbildung umgesetzt. Damit soll nicht sozialpädagogischer Begleitung die Bedeutung abgesprochen, sondern betont werden, dass lernende Weltaneignung ausschließlich als Potenzialentfaltung aus dem Subjekt heraus geschehen kann. Dies bedeutet, dass die Grundhaltung, aus der heraus das lernende Subjekt beraten werden kann, konsequent wertschätzend und zugleich abgegrenzt sein und dass die Kommunikation immer und durchgehend symmetrisch verlaufen und damit aus einer genuin Beraterischen Grundhaltung geschehen muss, um einen Wachstumsprozess der ganzen Person anzustoßen.

Unabhängig davon, ob die tatsächliche Anzahl der betroffenen Personen ein Fünftel oder ein Drittel unserer Gesellschaft ausmacht, ist deutlich, dass Grundbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung bisher bei Weitem nicht alle Menschen erreicht, für die sie interessant sein könnte. Sie ist auch weder auf die Erwachsenen-Alphabetisierung noch auf das Nachholen von Schulabschlüssen zu reduzieren, sondern umfasst den lernenden Zugang zu den Grundtechniken des sozialen Zusammenlebens und der Teilhabe an der Gesellschaft und unterliegt daher demselben Wandel, den diese Gesellschaft in ihrer technischen, medialen, ökonomischen, kulturellen, ökologischen, medizinischen etc. Weiterentwicklung aufweist. Diese Weiterentwicklung wirkt sich in allen zentralen Lebensbereichen (Familie, Beruf und Zivilgesellschaft) aus und bewirkt bei stagnierendem Lernprozess im Lebenslauf fortschreitende Ausgrenzungsprozesse.

Die Frage ist also nicht: wo finden wir die Personen, denen grundbildendes Lernen nützen könnte, sondern: werden sie, wenn sie keinen Zugang finden, angesprochen und kann ihnen ein Angebot gemacht werden? Erfahrungen im Projektverlauf zeigen, dass häufig in der

---

<sup>7</sup> Gertrud Kamper: Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In DIE – Zeitschrift 1 / 2001, zitiert nach der online – Veröffentlichung 2004 unter [http://www.diezeitschrift.de/12001/kamper1\\_01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/12001/kamper1_01.pdf)

Lernkarriere von Personen mit Grundbildungsbedarf Situationen zu finden sind, in denen Pädagoginnen oder Pädagogen „weggesehen“ haben. Ein Beispiel aus dem Projektverlauf:

*Die Mitarbeiterin einer Bildungseinrichtung, an der der mittlere Bildungsabschluss von Erwachsenen nachgeholt werden kann, beobachtet, dass regelmäßig einzelne Personen bei der Aufnahmeprüfung durchfallen. Ihnen wird dann auf freundliche Art mitgeteilt, dass sie nicht aufgenommen werden können. Während eines Gesprächs über Beratung im Kontext Grundbildung wird ihr deutlich, dass diese Personen sich in einer Situation befinden, die geradezu nach Beratung „schreit“. Am folgenden Morgen ruft sie die beiden zuletzt betroffenen „Abgelehnten“ an und bietet ihnen eine Bildungsberatung an – beide nehmen das Angebot erfreut an.*

An diesem Beispiel werden zwei Aspekte sichtbar:

- In Einrichtungen der Erwachsenenbildung, an Schulen und an vielen anderen Orten besteht zwischen pädagogischen Fachkräften und Personen mit Grundbildungsbedarf Kontakt – die Frage ist, ob die Wahrnehmung des Bedarfs zum aktiven Angebot einer Beratung führt, die dann auch der Person gerecht wird, d.h. beispielsweise auf dem Weg zum passenden Lernangebot unterstützt und das Lernen wirksam – in unserem Verständnis unter Einbeziehung der gesamten Person, ihren Lerninteresses und Umfelds und unter Aktivierung ihrer Ressourcen – begleitet und die Entwicklung der Person im Lernprozess fördert.
- Wenn solche bildungsberaterischen Gespräche stattfinden, wird in ihnen oft ein Bedarf erkannt, für den es kein Lernangebot gibt. Es stellt sich die Frage, wie der beobachtete Bedarf in passgenaue Angebote für Individuen oder Gruppen überführt werden kann. Beratung und Angebotsplanung bzw. im günstigen Fall Angebotssuche müssen Hand in Hand gehen: gibt es in erreichbarer Nähe passende Lernangebote oder wenn nicht, gibt es Bildungseinrichtungen, die bereit sind, sie zu entwickeln und die in der Lage sind, sie durchzuführen und zu finanzieren? Wie kann dieser Kreis geschlossen werden? Eine wesentliche Voraussetzung ist, dass ein funktionierendes und interessiertes Netzwerk zwischen Lernberatung und Angebotsplanung existiert.

Das Wissen, dass sog. Multiplikator/innen „sensibilisiert“ werden müssen, um Personen mit Grundbildungsbedarf zu erkennen und anzusprechen, ist in zahlreichen Projekten auch in Hessen aufgegriffen worden. Das Wissen, dass die Mitarbeitenden in Bildungseinrichtungen aller Art ebenfalls sensibel und bereit sein müssen, ihr pädagogisches und beraterisches Können im Ernstfall aktiv anzubieten, sollte durch unser Projekt gefördert werden. Deshalb war unsere Absicht, ein geeignetes Lernberatungskonzept für die Beratenden und parallel dazu für die interessierten Einrichtungen Instrumente und Informationsmaterialien anzubieten. Diese dienen dazu, die Prozesse in den Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass

„keine Person verloren geht“, mit der die Einrichtung Kontakt hat und die möglicherweise bereit ist, ihr Lernen in der Grundbildung fortzusetzen.

## **2. Handlungsempfehlungen zur Implementation des Konzepts im Zusammenwirken zwischen HESSENCAMPUS und Bildungseinrichtungen: Erfahrungen aus der Projektphase**

Das hier beschriebene Konzept sieht Lernende der Grundbildung im Mittelpunkt und will ihren Lernprozess so unterstützen, dass er in ihrem individuellen Lebensumfeld und bei der Lebensbewältigung langfristig und nachhaltig wirksam werden und zu mehr Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Teilhabe führen kann.

Mit diesem Ziel wird der Kontext von Biografie und aktueller Lebenssituation der Lernenden in den Blick genommen, der das Lehr-Lerngeschehen in einem Kurs umgibt und über ihn hinausreicht. Gleichzeitig wird klar, dass auf organisationaler Ebene auch ein Kontext geschaffen werden muss, in dem die Ressourcen und Logiken verschiedener Bildungs- und Beratungseinrichtungen, verschiedener Professionen oder auch nur interner Organisationseinheiten wie Abteilungen zusammenwirken sollen, um den Lernenden ein solches Unterstützungsangebot machen zu können.

Für die als HESSENCAMPUS aktiven Bildungsinstitutionen ist dieser Gedanke eines integrierten Angebots nicht neu und es gibt inzwischen mehr oder weniger ausgeprägte Strukturen der übergreifenden Zusammenarbeit und eine etablierte Bildungsberatung.

Was also kann, soll oder muss auf der Ebene der Organisation getan werden, um „Lernberatung im Kontext“ zu ermöglichen und strukturell zu verankern?

Es hat sich bestätigt, dass die Voraussetzungen dafür an den Standorten jeweils unterschiedlich sind. Nach unseren Erfahrungen im Projekt möchten wir dennoch eine Vorgehensweise empfehlen, mit deren Hilfe in den Organisationen jeweils angemessene Lösungen erarbeitet werden können. Dabei werden zunächst aus der Perspektive der Adressaten/Teilnehmenden Weg und Stationen einer gelungenen Lernberatung und Grundbildung skizziert und in einem zweiten Schritt nach den Rahmenbedingungen gefragt, die für die Bereitstellung und Qualität eines solchen Angebots erforderlich sind. In einem dritten Schritt können die strukturellen Maßnahmen bewertet und eingeschätzt werden.

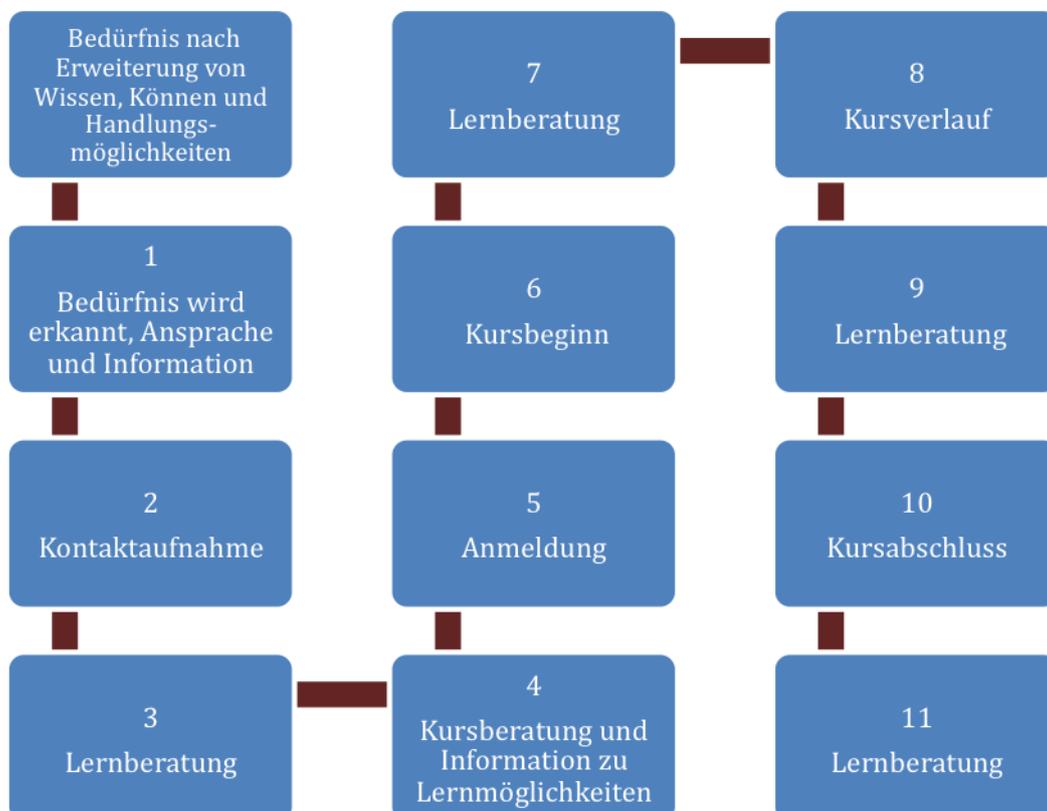
Die daraus resultierenden Handlungsempfehlungen möchten wir zunächst als Orientierung für eine Erprobungsphase verstanden wissen, der eine Implementierung folgen kann.

## Teilnehmerpfad Lernberatung und Grundbildung

Leitfragen bei der Erarbeitung des Teilnehmerpfades sind:

- Was sind die angenommenen Bedürfnisse und Wünsche der Adressat/innen und Teilnehmenden?
- Welchem Angebot sollen die Adressaten/Teilnehmenden begegnen?
- Wie muss das Angebot beschaffen sein, damit sich die Adressaten/Teilnehmenden unterstützt fühlen, ihre Lernmotivation gepflegt und die Bedeutung des Lernprozesses in den Lebensbereichen zum Gegenstand werden kann?
- Was ist zu tun, damit dieses Angebot bereitgestellt werden kann?

Die folgende Grafik bildet exemplarisch Stationen ab, die von einem/einer Teilnehmenden in einem Angebot „Lernberatung im Kontext“ durchlaufen werden. Der „Pfad“ ist modellhaftes Ergebnis der Gespräche mit den Projektpartnern und erhebt weder Anspruch auf Vollständigkeit noch stellt es einen zwangsläufig chronologischen Ablauf dar. Es geht aus von der Rahmung und Begleitung des individuellen Lernprozesses durch die Lernberatung.



Am Anfang des Prozesses steht das Bedürfnis der Adressat/innen nach einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, aus einer expansiven oder defensiven Lernmotivation heraus (vgl. S.16ff), oder einer Fremdmotivation (Zuweisung, z.B. durch Jobcenter). Daraus entstehen zwei Zugangsmöglichkeiten zu einem Lernangebot. In einem Fall wird das Bedürfnis nach Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten selbst deutlich wahrgenommen, mit einem Lernwunsch verknüpft, in Handeln umgesetzt und der Kontakt zu einer Bildungseinrichtung gesucht. Hier beginnt der Pfad mit Station 3: Kontaktaufnahme (Selbstmotivation). In einem anderen Fall wird die Kontaktaufnahme durch eine Fremdwahrnehmung eines Grundbildungsbedarfs initiiert, Multiplikator/innen motivieren, informieren und bahnen den Weg zur Kontaktaufnahme. In diesem Fall beginnt der Pfad mit Station 2.

### **Akteure und Institutionen**

Die folgende tabellarische Darstellung geht davon aus, dass Lernberatung ein Teil der Bildungsberatung ist, die in einem Verbund HESSENCAMPUS in unterschiedlicher Trägerschaft verortet sein kann (z.B. VHS, berufliche Schule). Die VHS bietet Grundbildungskurse an, berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene Bildungsgänge der Berufsvorbereitung oder Schulabschlüsse. Kursleitende und Pädagogische Kolleginnen und Kollegen sind Lehrende, letztere aber auch Multiplikator/innen (siehe Beispiel S.7).

Die Akteure haben in dem Modell die Funktionen Beratung, Lehren, Angebotsplanung oder Türöffner inne.

Station	TN Bedürfnis	Angebot	durch wen	Handlungsempfehlungen Organisationsstruktur
Bedürfnis wird erkannt, Ansprache und Information	<i>Rat und Hilfe nach erfolgloser Prüfung / Bewerbung.  Wie weiter?</i>	Wahrnehmung eines Grundbildungsbedarfs, motivierende Ansprache, Information nächster Schritt: weiterführende Bildungsberatung	Multiplikator/innen, Lehrkräfte	Übergreifender regelmäßiger und koordinierter Austausch von Bildungs/Lernberatung und Multiplikator/innen. Pflege und Verteilung aktueller Informationsmaterialien, zuverlässige Erreichbarkeit der Ansprechpartner. Dokumentation der „Empfohlenen“ und „Angekommenen“. Sensibilisierung und Schulung zu „Erkennen“ und „Ansprechen“ von Adressaten.
Kontaktaufnahme	<i>Anerkennung des Lernwunsches, Verstehen des Lernwunsches (wozu?), Information über passende Möglichkeiten, Einstufung</i>	Informationen über passendes Lernangebot	HPM/FBL oder Bildungsberatung ?	<p>Klärung: Wer ist Ansprechpartner für den Erstkontakt?</p> <p>Wenn HPM/FBL, muss das Angebot der Lernberatung im Erstkontakt eingeführt werden. Optional? Regelmäßig?</p> <p>Wenn Bildungsberatung, fällt Station 2 und 3 zusammen. Zuverlässige Information der Bildungsberatung auch über das Kursangebot und seine Inhalte sowie verfügbare Plätze und Konditionen. Bildungsberatung ist jedoch ergebnisoffen!</p> <p>Ein regelhafter Arbeitszusammenhang von HPM/FBL und Bildungs-/Lernberatung ist notwendig, um Bedarf und Lerninteressen einschätzen und das Bildungs- und Beratungsangebot daran orientieren zu können</p>
<b>Station</b>	<b>TN Bedürfnis</b>	<b>Angebot</b>	<b>durch wen</b>	<b>Handlungsempfehlungen Organisationsstruktur</b>

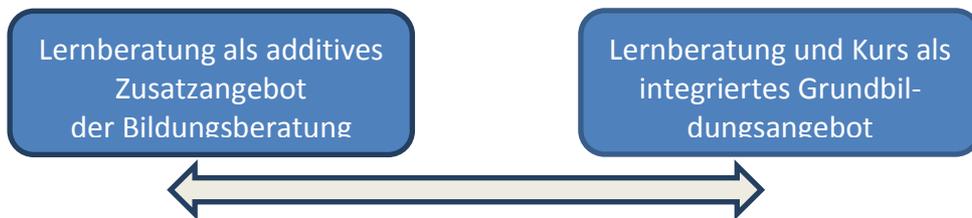
<b>Lernberatung</b>	<i>Verstehen der aktuellen Lebenssituation, Eröffnen einer Perspektive und Möglichkeit, Ermutigung Lernprozess, persönliche Unterstützung und Begleitung</i>	Fundament für Beratungs- und Lernprozess / Exploration und Formulierung einer Lernbegründung / Sichtbarmachen der Ressourcen / Klären der Rahmenbedingungen / Information zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten (Lebenssituation)	Lernberatung	Regelmäßige Informationsbeschaffung der Bildungs-/Lernberatung und Vernetzung zu externen Unterstützungsmöglichkeiten für die Lebenssituation der Adressat/innen.
<b>Kursberatung Information zu Lernmöglichkeiten</b>	<i>Ein passender Kurs wird gefunden</i>	Einstufung Information Empfehlung Kosten	HPM/FBL	Häufig fällt diese Station mit dem Erstkontakt zusammen. Sinnvoll in diesem Konzept?
<b>Anmeldung</b>	<i>Keine Wartezeit, freundlicher Kontakt, unbürokratisch</i>	Kursanmeldung	HPM/HVM	Kann das Anmeldeverfahren eine Hürde bedeuten, die die Entscheidung für einen Lernprozess gefährdet?  Information über Kursanmeldung an die Bildungs-/Lernberatung (Dokumentation, Evaluation)
<b>Station</b>	<b>TN Bedürfnis</b>	<b>Angebot</b>	<b>durch wen</b>	<b>Handlungsempfehlungen Organisationsstruktur</b>

Kursbeginn	<i>Freundliche Menschen, KL versteht und beachtet mich, Anforderungen nicht zu hoch</i>	Fundament für den Lernprozess  Dialogische Förderdiagnostik	Kursleitung	Lernberater stellen sich mit KL als gutes Team vor und erklären Rollen und Aufgaben.  Dies setzt einen regelhaften Arbeitszusammenhang zwischen Kursleitenden und Lernberater/innen voraus, beide sind Akteure <u>eines</u> Konzepts.
Lernberatung	<i>Vorstellung und Einschätzung was sich verändern könnte, ob es schwer bleiben wird</i>	Rückbindung der Erfahrungen in der Lernsituation an Lernbegründung und Motivation	Lernberatung	Soll die individuelle Lernberatung ein additives und optionales Zusatzangebot bleiben, oder als Kurselement „eingebaut“ werden?  Beides verweist auf einen regelhaften Arbeitszusammenhang zwischen Kursleitenden und Lernberater/innen
Kursverlauf	<i>Bedürfnis nach Ansprechpartner außerhalb des Kurses</i>	Lernerfahrungen	Kursleitung	Um evtl. bevorstehende Kursabbrüche erkennen und auffangen zu können, ist ein Austausch zwischen Kursleitung und Lernberatung sinnvoll
Lernberatung	<i>Motivation ist klar, Ergebnisse sind sichtbar, in der Beratung, im Kurs und „draußen“</i>	Rückbindung der Erfahrungen in der Lernsituation an Lernbegründung und Motivation, Krisen verstehen, Ergebnisse sichtbar machen	Lernberatung	Für eine intensive Begleitung durch die Bildungsberatung sind zusätzliche Ressourcen nötig
Kursabschluss	<i>Erkennbare Verbesserung der Fähigkeiten</i>	Sicherung der Lernergebnisse	Kursleitung	Kursleitung, Lernberatung und Angebotsplanung werten die Erfahrungen eines integrierten Kurskonzepts aus: Arbeitsstruktur
Lernberatung	<i>Unterstützung bei der „Anwendung“</i>	Lernergebnisse dialogfähig machen und Transfer ermöglichen	Lernberatung	

Zusammenfassend können auf der Grundlage der bisherigen Projekterfahrungen folgende Handlungsempfehlungen für eine beabsichtigte „Implementierung“ des Konzepts „Lernberatung im Kontext“ formuliert werden:

1. Zu Beginn sollte eine Zielklärung mit der Entscheidung stehen, welche Bedeutung der Lernberatung im Grundbildungsangebot zugemessen werden soll: „Lernberatung“ als additives Zusatzangebot der Bildungsberatung zu Grundbildungskursen oder als Element eines grundsätzlich integrierten Grundbildungskonzepts.

Nach den vorangegangenen Ausführungen ist nachvollziehbar, dass von einem integrierten Angebot deutlichere Wirkungen zu erwarten sind, dafür aber auch unterschiedenere Strukturanpassungen notwendig werden, verbunden mit einem erheblichen personellen und finanziellen Ressourcenaufwand.



2. Eine Umsetzung sollte projektförmig angelegt werden, d.h. als Pilotphase zunächst zeitlich befristet, dokumentiert und ausgewertet.
3. Die Zahl der Stationen des Teilnehmerpfads und der unterschiedlichen Ansprechpartner sollte für den Lernenden klar und überschaubar und sinnhaft organisiert sein. Für Lernende darf nicht der Effekt entstehen, wegen unklarer „Zuständigkeit“ für verschiedene Anliegen von einer Kontaktaufnahme eher abzusehen. Zum Beispiel steht die grundsätzliche Entscheidung an, wer der erste Ansprechpartner sein sollte (Bildungs-/ Lernberatung? Angebotsplanung /Einstufung / Kursberatung?).
4. Unabdingbar in beiden Varianten ist jedoch ein von der Bildungsorganisation getragener und von allen Akteuren geteilter Konzeptionshintergrund, der Rahmen und Zielhorizont in den jeweiligen Handlungsfeldern bedeutet. Empfohlen wird ein organisationsbezogenes (Informations-/Fortbildungs-)Angebot, das sowohl den Programmverantwortlichen, den Beratenden und Kursleitenden zugänglich gemacht wird und eine Zusammenarbeit begründet.

5. Eine weitere Voraussetzung sehen wir in der regelhaften Einrichtung eines die o.g. Akteure betreffenden übergreifenden Arbeitszusammenhangs. Inhalte sind Erfahrungsaustausch, gegenseitige Kenntnis der Handlungsfelder Lehre und Beratung, Herausarbeiten von Perspektiven, Klärung und fortlaufende Reflexion der Rollen und Aufgabenteilung, generalisierte Themen aus dem Kurs- und Beratungsgeschehen, die Entwicklung des Gesamtkonzepts als „work in progress“ (siehe auch Anlage 4 Checkliste Leitfragen Klärung Lernberatung / Kursleitung).
6. Für die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten im Vorfeld ist eine regelhafte Struktur der Zusammenarbeit auch mit den Verbundpartnern HESSENCAMPUS und weiteren Kooperationspartnern erforderlich (Teilnehmerpfad Station 1).

### **Nutzenaspekte für Bildungseinrichtungen**

Die hier skizzierte Verknüpfung von Lernberatung und Unterricht als Grundbildungskonzept benötigt zusätzliche Ressourcen, bietet jedoch aus der Perspektive der Einrichtungen weitere Möglichkeiten an:

- Erkenntnisse und Erfahrungen der eng an den Lern- und Lebensthemen der Adressat/innen orientierten Bildungs- und Beratungsarbeit, gehoben durch eine Struktur des „Wissensmanagements“, bietet eine wertvolle Quelle der Bedarfserschließung für die Angebotsplanung, auch in benachbarten Programmbereichen.
- Durch eben diese Wirkung sollte es auch möglich werden, Abbruchquoten zu senken, da „innere Ausstiege“ eher erkannt, aufgefangen und thematisiert werden können, Lehr-Lern-Situationen können nachgesteuert werden.
- Die Qualität des Angebots kann auch in der Außendarstellung gesteigert werden.
- Wo eine Flexibilisierung der Kursstruktur umgesetzt wird (Module, Lernwerkstätten, individuelles Lernen), bietet die Lernberatung eine Struktur, die einzelne Angebotsteile zu einem kontinuierlichen Lernprozess verbindet, auch Wartezeiten können überbrückt werden.

### 3. Eckpunkte des Konzepts „Lernberatung im Kontext“

Wir verstehen Beratung als eine Unterstützungsform, die die Selbstorganisationskräfte einer Person anspricht und so die Person darin unterstützt, einen Lern-, Veränderungs- oder Entwicklungswunsch zu verwirklichen. Beratung kann Personen auch darin unterstützen, einen Lern- oder Entwicklungswunsch zu erkennen und zu benennen (z.B. im Kontext „Zwangsberatung“, wenn Menschen von einer Institution „geschickt“ werden). Beratung kann ohne den Wunsch und das aktive Handeln einer lernenden Person nicht wirksam werden.

Lernberatung wendet sich also an Lernende in der Alphabetisierung/ Grundbildung, die die bisherigen Begrenzungen in ihrem Lern- und Bildungsprozess selbst aktiv erweitern können und wollen.

#### 3.1 Emotion und Motivation in expansiven und defensiven Lernprozessen: Beratung als Ressource des lernenden Subjekts

Selbst und aktiv zu lernen, kann auf ganz unterschiedliche Weise geschehen und beschrieben werden. Zunächst soll eine kategoriale Vorstellung von „Lernen“ auf subjektwissenschaftlicher Sicht als Basis vergewissert werden, um darauf aufbauend die emotional- motivationalen Anteile daran genauer zu hinterfragen und handlungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung von beraterischen Prozessen im Kontext der Lernens in der Grundbildung anzuschließen.

Holzcamp weist den Lernbegründungen des Subjekts eine zentrale Bedeutung für anschließende Lernhandlungen zu:

*„Lernmotivation, wie wir sie verstehen, ist also der Inbegriff von Lerngründen, die einerseits allgemein im Interesse an der handelnden Erweiterung / Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität fundiert sind (...): Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, dass ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist: Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi expansiver Natur.“<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> K. Holzcamp (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main. S. 190

Expansives Lernen bedeutet also das Aneignen eines Gegenstands aus der Motivation heraus, über die Verfügung dieses Gegenstandes ein Mehr an subjektiv erlebter Lebensqualität zu erreichen. Menschen, die in diesem Modus lernen, streben nach Erweiterung ihrer Möglichkeiten, scheinen von einer inneren Kraft zu etwas hingezogen zu werden, ihr Lernprozess ist dem eines Kindes ähnlich, das sich in der Welt entfaltet.

Daneben beschreibt Holzkamp auch einen zweiten Modus des Lernens, den er defensiv nennt und der darin besteht, einen drohenden Verlust an Lebensqualität oder Handlungsmöglichkeit über einen Lernprozess abzuwenden.<sup>9</sup> Im Falle des defensiven Lernens bezieht sich die Motivation also weniger auf das Lernen als Prozess des Welterschließens als auf die Handlungsproblematik:

*„Es muss mir in dieser Konstellation lediglich darum gehen, der Situation, in welcher die Lernanforderung gestellt ist, möglichst umgehend ohne den drohenden Verlust an Verfügung / Lebensqualität – damit auch an sozialer Zuwendung und Unterstützung – zu entkommen.“<sup>10</sup>*

Dieser Modus der Lernbegründung spielt im Rahmen der Alphabetisierung und Grundbildung insofern eine Rolle, als Lernhandlungen, die im Vorhinein aufgrund ihrer Verknüpfung mit vorausgegangenen als negativ bewerteten Erlebnissen Unbehagen auslösen, gemieden und durch andere Strategien substituiert werden. Wenn in der Literatur über nicht vollständig vollzogene Lernprozesse in Alphabetisierungskursen berichtet wird, dann ist davon auszugehen, dass es sich hier um „widerständiges Lernen“ (Holzkamp) handelt, das sich durch die innere Haltung des Zweifelns am Erfolg, als „Mischung aus Lernen und Lernverweigerung“ (Holzkamp) gekennzeichnet ist. Solange sich das lernende Subjekt aus dieser Haltung nicht befreien und keinen umfassenden aktiven Zugang zum Lerngegenstand entwickeln kann, bleibt das Lernen widerständig und unvollständig, wird also z.B. im realen Leben nicht eingesetzt – gelingt jedoch ein „qualitativer Lernsprung“ (Holzkamp), dann entsteht die Möglichkeit, sich mit dem behindernden Faktoren im Umfeld auseinander zu setzen und eine eigene neue Haltung zum Gegenstand zu entwickeln. Hier bietet sich die Gelegenheit für die „Lernberatung im Kontext“, solche Momente beratend auszuloten und die lernende Person darin zu unterstützen, einen neuen Zugang zu ihren Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Folgt man diesen Prämissen Holzkamps zum Lernen, und fragt nach den daraus resultierenden Anforderungen an Beratung, dann bestehen sie normativ darin, aus einer freundlichen Distanz heraus einen Erkenntnisraum zu öffnen und die Person einzuladen, sich selbst in ihren Möglichkeiten neu zu entdecken. Vorher muss jedoch noch die Frage gestellt werden, ob

---

<sup>9</sup> ebenda S. 192

<sup>10</sup> ebenda S. 193

eine solche beraterische Einladung überhaupt anschlussfähig ist an (expansiv oder defensiv) lernende Subjekte.

Ingeborg Schüssler liefert Hinweise, indem sie die emotions- und motivationstheoretischen Konzepte hinter der Holzkampschen Lerntheorie genauer untersucht.<sup>11</sup> Sie kommt dabei zu der Erkenntnis, dass im Konzept der Lernbegründungen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie den Emotionen eine erkenntnisleitende Funktion zukommt ( S. 103) und weist damit auf neurophysiologische Erkenntnissen hin, die besagen, dass Erfahrungen in emotionalen Kernen gespeichert und wieder zugänglich gemacht werden einschließlich der dazugehörigen Bewertungsvorgänge, die ihrerseits im sozialen Kontext erworben werden. Sie stellt darauf aufbauend die Frage an die Erwachsenenpädagogik, ob nicht eine „emotional bewegendere Interaktion“ gestaltet werden muss, um nachhaltige Lernprozesse und eine Veränderung der Haltung zum Lerngegenstand zu ermöglichen ( S. 106) und fragt,

*„ob der Mensch sich alleine aus der dadurch entstehenden Gefühlslage befreien kann oder nicht bei dem Schritt der Distanzierung zu den eigenen Emotionen Begleitung und Beratung (i.S. eines angeleiteten Perspektivenwechsels) braucht.“<sup>12</sup>*

Sie untersucht vor allem die Bedeutung der Emotionen im Falle des defensiven Lernens und weist darauf hin, dass neurophysiologisch gesehen die Erlernbarkeit von emotionalen Bewertungsmustern auch die Chance zum Verlernen und Neulernen eröffnet und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf den möglichen Entwicklungsimpuls, der in der Rekonstruktion und Reflexion der intersubjektiven Bedeutungskonstellationen liegt (vgl. auch J. Ludwig). Gerade hier kann die „Lernberatung im Kontext“ ihre Wirkung für Lernende entfalten, indem sie z.B. die Suche nach dem subjektiven Sinn von Lernhandlungen als Voraussetzung für die Überwindung von Handlungsproblematiken in einem wertschätzenden Gespräch anbietet. Lernberatung kann dazu beitragen, widerständiges Lernen zu verstehen und die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Erweiterung seiner Lebensqualität zu richten, in dem er sich lernend mit einem konkreten Gegenstand auseinandersetzt, indem er ihn daraufhin überprüft, ob zukünftig zu einer Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten beiträgt, Lerndiskrepanzen wahrnimmt, sich ihnen stellt und seine Haltung zu einem Lernhindernis ändert, indem er den möglichen Gewinn in den Fokus seiner Aufmerksamkeit rückt.

**Ich suche nicht – ich finde**

Suchen – das ist Ausgehen von alten Beständen  
und ein Finden-Wollen  
von bereits Bekanntem im Neuen  
Finden – das ist das völlig Neue!

---

<sup>11</sup> I. Schüssler (2004) Sind Lernbegründungen emotional? Holzkamps Lerntheorie im Spiegel motivations- und emotionstheoretischer Konzepte – Erkenntnisgewinne und „blinde Flecken“ aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: P. Faulstich / J. Ludwig (Hg.) 2004. Hohengehren, S. 100 - 111

<sup>12</sup> ebenda S. 106

Alle Wege sind offen  
und was gefunden wird,  
ist unbekannt.  
Es ist ein Wagnis, ein heiliges Abenteuer!  
Die Ungewissheit solcher Wagnisse  
können eigentlich nur jene auf sich nehmen,  
die sich im Ungeborgenen geborgen wissen,  
die in der Ungewissheit  
in die Führerlosigkeit geführt werden,  
die sich im Dunklen einem unsichtbaren Stern überlassen,  
die sich vom Ziele ziehen lassen und nicht  
– menschlich beschränkt und eingeengt –  
das Ziel bestimmen.  
Dieses Offensein für jede neue Erkenntnis  
im Außen und Innen:  
Das ist das Wesenhafte des modernen Menschen,  
der in aller Angst des Loslassens  
doch die Gnade des Gehaltenseins  
im Offenwerden neuer Möglichkeiten erfährt.  
(Pablo Picasso)

### 3.2 Lernen als Selbst- und Weltverständnis: das Verstehen von Lernbegründungen

*„Lernberatung zielt darauf ab, die Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit zu verstehen. Die Leitidee der Lernberatung ist es, den auf die alltägliche Handlungsproblematik bezogenen Selbstverständigungsversuch des Lernenden so zu verstehen und zu unterstützen, dass – bezogen auf das subjektive Lerninteresse – neue Handlungsoptionen und Lernwege entstehen und die subjektive Handlungsfähigkeit des Ratsuchenden im Lernprozess erweitert wird.“<sup>13</sup>*

Damit beschreibt J. Ludwig die Aufgabe der Beratenden in der Lernberatung und stellt das Verstehen von Lernbegründungen ins Zentrum, mit dem Ziel, Handlungs- und Lernproblematiken zu verstehen, zu rekonstruieren und den Lernenden dabei zu unterstützen, Alternativen zu bisherigen Verhaltensweisen zu finden. Die Haltung des Beraters und der Beraterin ist dabei eine freundlich distanzierte: er / sie gehört nicht zum System des Lernenden, um aus der Distanz heraus neue Optionen anbieten zu können, und er / sie geht keine enge persönliche Beziehung zum Lernenden ein, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf die Begründungszusammenhänge, die die ratsuchende Person benennt und stellt diese in den Rahmen eines Begründungsgefüges.<sup>14</sup>

Diese Lernbegründungstypen stellen ein System aus Kategorien und Dimensionen dar, das empirisch in der Alphabetisierungsarbeit entwickelt wurde,<sup>15</sup> das wir hier aber in den Bereich

---

<sup>13</sup> J. Ludwig (2012) Rekonstruktive Lernberatung. In: ders. (2012) Lernen und Lernberatung. Bielefeld. S. 195

<sup>14</sup> ebenda S. 196

<sup>15</sup> K. Müller (2012) Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alpha-Kursteilnehmenden. In: J. Ludwig (Hg.) 2012 Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Lernberatung. Bielefeld, S. 67 - 140

der Grundbildung insgesamt übertragen.<sup>16</sup> Müller stellt die Kategorien Bedeutungsraum, Reflexion und Lernen mit jeweils unterschiedlichen Teilhabeausrichtungen auf und liefert damit ein Typologisierungsmöglichkeit, die auf transparente Weise eine Beschreibung von Lernbegründungen ermöglicht, die es erleichtert, in der Beratungspraxis schrittweise zu einer Erweiterung zu gelangen, indem durch beraterisches Widerspiegeln (Selbst-)Erkenntnis für den Ratsuchenden ermöglicht wird. Darauf aufbauend können Handlungs-, Verhaltens- und Lernalternativen gefunden werden, die für den Ratsuchenden gangbar sind.

Ludwigs Beratungskonzept basiert auf der Annahme, dass die lernende Person über individuelle Lernbegründungen verfügt, die ihren Aneignungsmodus in einem Alphabetisierungskurs oder in einem Angebot der Grundbildung prägt. Über die Aneignung eines Gegenstands (z.B. Schriftsprache) verändert sich sowohl ihr Zugang zur Welt als auch ihre Stellung in ihrem sozialen System. Beide Veränderungsprozesse beeinflussen das weitere Aneignungsverhalten. Wir gehen davon aus, dass es den gegenstandsbezogenen Aneignungsprozess fördert, wenn die lernende Person darin unterstützt wird, ihre eigenen Lernbegründungen bewusst wahrzunehmen und ihre Realisierung während des Lernprozesses zu reflektieren, die Veränderungen bei sich selbst, in ihrem sozialen Umfeld, ihrer Lebenswelt wahr zu nehmen und bewusst zu gestalten. Hierin sehen wir eine Aufgabe des/ der (Bildungs-)Berater/in.

### **lernende Person**



### **Lerngegenstand soziale Lebens- und Lernsituation**

---

<sup>16</sup> vgl. Anlage 1

Mit diesem Bild verdeutlicht Ludwig<sup>17</sup> die Entstehung der subjektiven Lernbegründungen und ihre Reichweite für den individuellen Lernprozess. Er schließt aus diesem Modell, dass der rein kognitive Zugang zum Lernen über den Lerngegenstand nicht ausreicht, um den Aneignungsprozess zu erfassen, sondern dass der soziale Lernaspekt sowie der gesellschaftliche Bedeutungsraum sowohl Lernbegründung als auch Wirkungsraum gelungenen Lernens darstellen. Die *Differenz* zwischen einem noch unbekanntem, aber angestrebten Horizont und der erlebten Einschränkung der Handlungsmöglichkeit oder Teilhabe ist der Raum, in dem gelernt werden kann.

Deshalb kommt dem Verstehen der Lernbegründungen, d.h. dem Verstehen des Motivs, eine große Bedeutung für den Beratungsprozess zu. In der Hand von Beratenden werden diese Lernbegründungskategorien zu einer Folie des Verstehens von Lernenden und können als Hintergrund für gemeinsame Standortbestimmungen, Fortschrittsbeobachtungen und Reflexionen mit dem Ratsuchenden zusammen genutzt werden (wobei sie wie alle beraterischen Instrumente sprachlich angepasst und flexibel genutzt werden müssen).

Der emotional-motivationale Aspekt der Lernbegründung ist aus der Binnensicht des Subjekts nicht an den Lerngegenstand geknüpft. Worin diese Motivation besteht, ist zu Beginn einer Lernberatung meist nicht leicht in Worte zu fassen. An dieser Stelle des Prozesses ist also ein innerer Aushandlungsprozess zwischen Unbewusstem und Bewusstem zu unterstützen. Lernberatung benötigt also ein Verfahren, das den Berater oder die Beraterin nicht in die Rolle des Experten für das noch Unbewusste drängt, ihm jedoch methodische Handlungsmöglichkeiten eröffnet, den Lernenden dabei zu unterstützen, seine inneren Bedürfnisse und Motive erkennen zu können. Ein solches Vorgehen muss beratungskonform (der Berater ist kein Experte für die Deutung des Unbewussten) und ressourcenorientiert (der Ratsuchende erschließt seine Ressourcen für sein konkretes Anliegen) sein.

### **3.3 Der ressourcenorientierte Beratungsansatz zur Förderung der Selbstregulation**

Die emotional-motivationalen Bewertungsmuster wirken elementar auf die Entstehung von Handlungs- und Lernmustern ein. Das Verstehen von Lernbegründungen durch die Beratenden trägt seinerseits stark dazu, dass Lernende diesen Prozess bei sich selbst überhaupt erst wahrnehmen können. Insofern stellt sich die Frage, wie diese beiden Aspekte so zusammengeführt werden können, dass Berater/innen ihr Handeln darauf fokussieren können.

---

<sup>17</sup> J. Ludwig (2012) Lernberatung. In ders. (Hg.) Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld

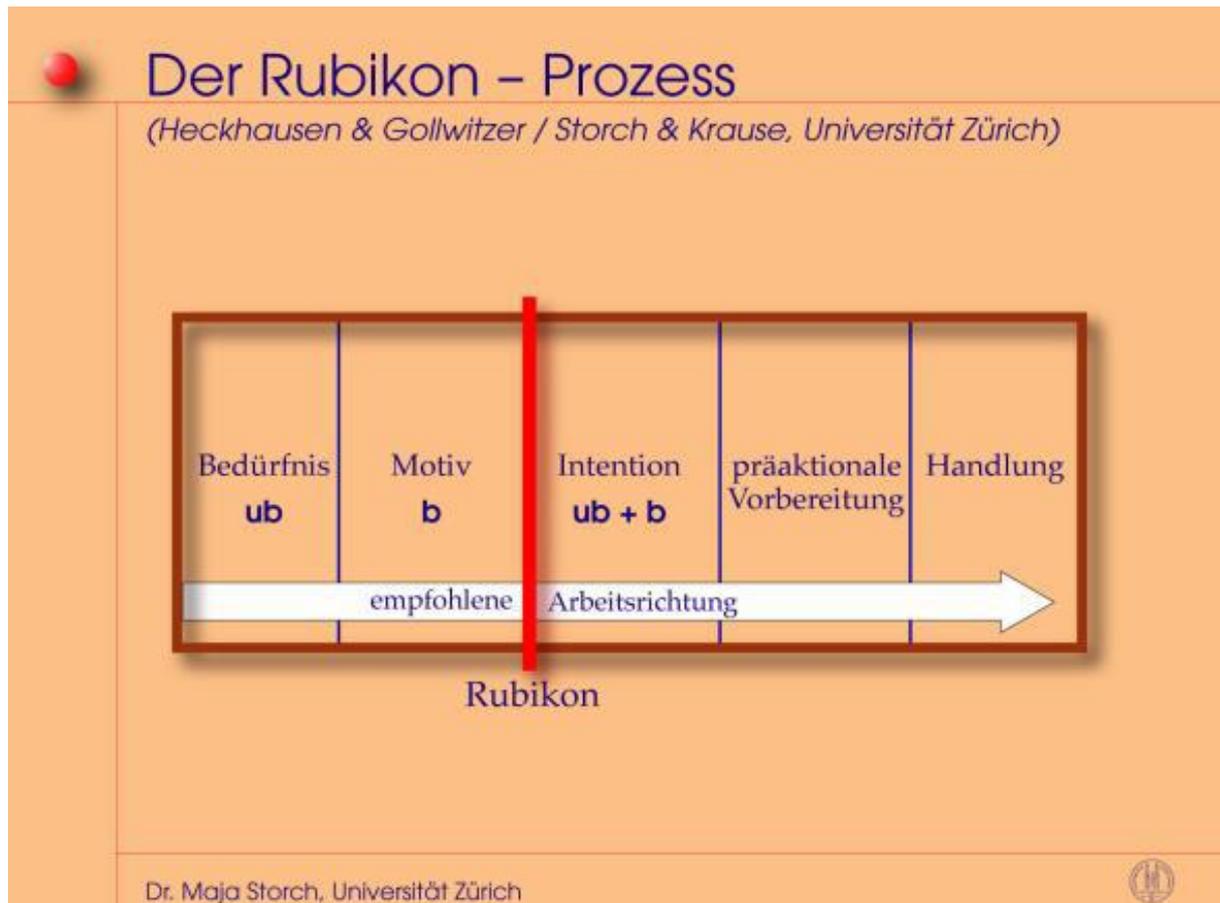
Wir greifen hierzu auf Elemente des ressourcenorientierten Beratungsansatzes aus dem Zürcher Ressourcenmodell (ZRM) zurück, das die Selbstregulation der Ratsuchenden unterstützt, indem es Handlungen an zugrundeliegende Bedürfnisse rückbindet.

Wenn Menschen eine Bildungseinrichtung aufsuchen und sich für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs oder an einem Angebot im Bereich der Grundbildung interessieren, haben sie sich vorab bereits auf einen anderen Weg gemacht, nämlich den der Selbstmotivation. Auch wenn Personen „geschickt“ werden, hat sicherlich vor dem Schritt über die Schwelle der Einrichtung ein Schritt über eine andere, innere Schwelle stattgefunden. Diese Wege und Schritte sind meist nicht leicht von außen erkennbar. Lernberatung kann versuchen, diese frühen noch sehr fragilen Momente zum Thema zu machen und den Beratungsprozess dadurch zusammen mit dem Lernenden auf ein tragfähiges Fundament stellen.

Zum Verständnis dieses motivationspsychologischen Ansatzes dient der Rubikon-Prozess – der auch als diagnostisches Instrument zum Begreifen der treibenden Kraft eingesetzt werden kann (von der beratenden, aber vor allem auch von der lernenden Person selbst). Der Rubikon-Prozess liefert ein Modell des Zusammenhangs zwischen (unbewusstem) Bedürfnis, bewussten Zielen und aktivem Handeln einer Person. Maja Storch sagt: „Dass konkrete Ziele oft nicht umgesetzt werden, liegt daran, dass wir für erfolgreiches Handeln das Unbewusste mit ins Boot holen müssen.“<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> M. Storch (2013) *Bewegen Sie sich besser*. Bern, S. 193



Die zentrale Botschaft dieses Modells für das Konzept der Lernberatung besteht darin, dass es keinen Sinn macht, Menschen bei der Vorbereitung einer Handlung (z.B. Schriftsprache erlernen) zu unterstützen, wenn sie selbst keinen Zugang zu dem zugrunde liegenden Bedürfnis, das den Schriftspracherwerb notwendig – und attraktiv! – macht, spüren können. Die Lernberatung versucht, mit dem Lernenden zurück an die Quelle des Ziels zu gehen – nicht mit einer therapeutischen Absicht – sondern mit der Absicht, die im Bedürfnis steckenden Ressourcen zu aktivieren, um das Erreichen des Ziels zu ermöglichen. Der Weg beginnt mit dem Finden eines Zugangs zum unbewussten Bedürfnis, sein Einfangen in Worte, das Bündeln von Ressourcen, um den Rubikon zu überschreiten, das planende Vorbereiten der Handlung und schließlich die Handlung selbst.

Zu handeln wird einer Person dann erst möglich, wenn die verstandesmäßigen Ziele sich mit den intuitiven Motiven verbünden und zusammen in eine Richtung wirken.

Unser Konzept der Lernberatung geht davon aus, dass ein Anliegen wie z.B. der Schriftspracherwerb oder der Schulabschluss für einen Menschen so bedeutsam und auch komplex ist, dass er es nur mit allen Fasern seines Seins, also mit Kopf und Bauch, erreichen

kann. Und sicher auch deshalb lebensgeschichtlich nicht erreicht wurde, weil er beide Bewertungssysteme nicht miteinander verbünden konnte. Die Frage für die Beratung ist dann, wie es gelingen kann, hinter den bisher dominierenden hemmenden „Bauchkräften“ die förderlichen zu finden und deren Stimme zu hören.

Lernen im motivationspsychologischen Sinne bedeutet, einen Modus zu finden, der weder reine Selbstkontrolle (der Verstand dominiert), noch reine Impulsivität (das Unbewusste dominiert) bedeutet, sondern ein Zusammenspiel zwischen beiden ermöglicht. Storch nennt dies Selbstregulation. Das ZRM hat die Bedeutung der Motto- oder Haltungsziele für die Selbstregulation erforscht: Das bisher Unbewusste wird über Bilder wahrgenommen, die komplexer sind als verstandesgemäß codierte einzelne Wörter. Wenn es einer Person gelingt, die Sprache dieser Bilder in Worte zu fassen und dabei das in ihnen verpackte Gefühl zum Ausdruck zu bringen, dann entspricht dies der inneren Haltung der Person zur Sache. Aufgabe der Lernberatung im Kontext ist es also zu Beginn vor allem, diese Haltungsklärung mit der lernwilligen Person zusammen zu bearbeiten, so dass die verborgenen Ressourcen für den Lernprozess gewonnen werden können.

Dieses Vorgehen wird von Petra Grell<sup>19</sup> für den Bereich des Lernens in der Alphabetisierung beobachtend bestätigt:

*„... dass auch Personen, die sich in einem aus ihrer Sicht nicht sinnvollen Weiterbildungsangebot befinden und dieses entsprechend boykottieren, positive Assoziationen mit dem Lernen verbinden. Lernen steht hier wie auch bei den anderen Teilnehmenden in Verbindung mit dem Wunsch nach einer gelungenen Lebensgestaltung, die häufig noch den Charakter einer entfernten Hoffnung, eines Traums haben.“<sup>20</sup>*

Sie hat auch belegt, wie Lernende „die Zumutungen abwehren und defensiv Situationen bewältigen, dabei aber unerkannt eigene Lerninteressen verfolgen.“<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Petra Grell: Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster 2006

<sup>20</sup> ebenda S. 248/249

<sup>21</sup> ebenda S. 248



Ziele müssen im ZRM – Konzept mit der Haltungsebene verbunden sein, um genügend Ressourcen frei zu setzen, damit auch schwierige Situationen in der Umsetzung bewältigt werden. Das bedeutet, dass Menschen, die einen unterbrochenen Lernprozess fortführen wollen, dies nur dann erfolgreich tun werden, wenn sie damit ein „Identitätsziel“ verknüpfen können.

Dies bedeutet für die Lernberatung: wenn Beratende mit Lernenden deren Anliegen klären, geht es um die Frage, ob es ein Bedürfnis gibt, das die Lust auf das Ziel größer erscheinen lässt als die durch das Thema bisher gemachten negativen Erfahrungen. Es kann folglich nur um Anliegen gehen, die für die weitere Entwicklung der Person aus ihrer eigenen Sicht wirklich attraktiv und tragfähig sind. Dabei kann es sich niemals um Ziele auf der Verhaltensebene (ich werde mir immer sehr viel Mühe geben und pünktlich in den Kurs gehen) oder Ausführungsebene (in der nächsten Unterrichtsstunde lerne ich zwischen Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden) handeln: vermutlich braucht es vorher eine Motivation auf der Ebene der lebensphasengemäßen Entwicklung (ich will meinen Kindern ein Vorbild sein) oder auf der Ebene der Konkretisierung dieses Motivs (ich unterstütze sie in der Schule und deshalb will ich auch an den Elternabenden ein gutes Bild abgeben und die Informationen der Lehrerin verstehen und angemessen reagieren können). Die Kraft verknüpft sich mit den Lebensaufgaben und den daraus resultierenden lebensweltlichen Anforderungen. Woher die Kraft kommt, können Beratende nicht von außen erkennen, sie können „nur“ diesen Selbstfindungsprozess der Lernenden und Ratsuchenden unterstützen. Deshalb handelt sich im ZRM um einen Zugang zum Unbewussten „auf Augenhöhe“: nicht der Berater deutet das

Unbewusste, sondern die lernende Person nimmt ihr Unbewusstes mit in den Lernprozess.<sup>22</sup> Die beraterische Aufgabe besteht darin, Haltungsziele mit den Lernenden zu entwickeln und diese immer wieder auch in schwierigen Momenten des Lernprozesses zu aktivieren, um so mit den Lernenden zusammen nach Möglichkeiten, zu suchen, die Handlungs- und Lernbarrieren zu überwinden.

#### 4. Fortbildungselemente: „Lernberatung im Kontext“ als personenbezogenen ressourcenorientierten Prozess gestalten

##### 4.1 Curricula einzelner Fortbildungstage für Bildungsberater/innen

##### Ablauf Tag 1: Schwerpunkt Lernbegründungen verstehen und als Orientierung für den Begleitprozess nutzen

Zeit	Thema	Methode / Sozialform	Material
9:30	Begrüßung und Infos zum Konzept „Lernberatung im Kontext“ und Vorstellen der Dramaturgie des Tages (entlang der Schlüsselsituationen des Konzepts)	PL	Handout
10:00	Vorstellungsrunde integriert mit der Frage: In welcher Form kommen Sie mit Personen und Problem in Kontakt?	PL	
10:30	Auftakt: Anliegen klären Impuls und Übung in Triaden, Auswertung im PL: wie kann es weiter gehen? (den individuellen Lernweg begleiten, Kursbesuch vorbereiten, die Wartezeit auf den Kursbesuch organisieren; Netzwerkarbeit	<b>Impuls:</b> Lernmotivation erkennen und entfalten/ Lernfördernde und lernhemmende Faktoren erkennen / Lernbegründungen / Umfeld gedanklich einbeziehen online-Material „Lernen und Lernberatung“ einbeziehen	Impuls als hand-out
12:15	Pause		
12:45	Das Zusammenwirken mit den KL gestalten ( Stichworte:, vhs arrangiert Kennenlernen zw. KL und BB, BB informiert im Kurs über Lernberatungskonzept, Absprachen über das Zusammenwirken als Kontrakt, Kommunikationswege klären)	Impuls und Diskussion, ggfs. Frage an BB's: worüber besteht aus Beratungssicht Gesprächsbedarf?	Arbeitshilfe: Kontrakt zw. BB und KL und vhs
13:45	Kurze Pause		
14:00	Die begleitende Lernberatung als Prozess gestalten: Themen: Familiensystem (aufstel-	Impuls und Diskussion	Impuls als hand-out; Visualisierung des Lernwe-

<sup>22</sup> vgl. Krause/Storch ( 2010):Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Bern, S. 14

	len und Perspektiven ausleuchten); Umgang mit negativem Selbstbild, Selbst-abwertung; Befinden in der Lerngruppe; Mühseligkeit des Lernprozesses: Umgang mit Rückschlägen, Langsamkeit des Prozesses; Austausch mit KL (was wollen die BB von den KL wissen?); Visualisierung des Lernweges; Evtl. : Schriftspracherwerb und kognitive Strukturen		ges – Instrument Dokumentationsraster
15:30	Kurze Pause		
15:45	Gestalten des Bilanz-Gesprächs : Wiederbeschreibung, weitere Methoden überlegen, Absprachen mit KL; Transferfragen	Zentral: Wiederbeschreibung des Lernwegs aus Berater-Sicht	Handout: Wiederbeschreibung
16:30	Abschluss		

**Ablauf Tag 2: Ressourcenaktivierung mit dem Unbewussten der Lernenden: Gestaltungsvorschlag für den Begleitprozess**

Zeit	Thema	Methode	Material
09:00	Impuls zu Holzkamps Lerntheorie, Fokus: emotional-motivationale Elemente im expansiven und defensiven Lernen	PL, Vortrag im Gespräch	flip
10:00	Impuls zum Konzept ZRM	Vortrag, Überblick	Flip und hand-out
10:45	Pause		
11:00	Selbsterprobung: offene Bildauswahl	Simulation	Bildkarten
11:20	Reflexion der ersten Arbeitsphase	PL, Gruppengespräch	
11:45	Entwicklung eines eigenen Mottozieles	Angeleitete individuelle und Kleingruppenarbeit	Arbeitsblätter
13:00	Mittagspause		
14:00	Reflexion der Arbeitsschritte und Transforgespräch im Hinblick auf Lernberatung im Kontext; Ergebnissicherung	Kleingruppen und Plenum auf der Basis von Leitfragen	Leitfragen als handout
15:30	Pause		
15:45	Methodenwerkstatt: Verknüpfung von Erstgespräch der Lernberatung, Verstehen von Lernbegründungen und Entwickeln eines Mottozieles	Kleingruppen zur Entwicklung; Plenum mit Ergebnissicherung	
17:00	Auswertung/ offene Fragen		

**Ablauf Tag 3: Beratungsmethoden ohne Schriftsprache / mit einfacher Schriftsprache**

Zeit	Thema	Methode	Material
09:00	Formen und Funktionen von Visualisierungen	Im PL sammeln, Funktionen notieren/ visualisieren	Material vorstellen
9:45	Überblick über mögliches Erstgespräch an exemplarischem Fall aus online-Materialien oder eigenem Fall	PL	Textausschnitt als Kopie
10:00	Rollenspiel Erstgespräch mit Visualisierung	Gruppenarbeit, anschließend Auswertung im PL	
11:15	Pause		
11:30	Impuls Bewusstheitsrad und Sammeln von Visualisierungsformen	PL	Kopie Bewusstheitsrad
12:00	Anwendungsübung	Gruppenarbeit und Auswertung	
12:45	Arbeit mit Wortkarten vorstellen	PL, Anwendungsmöglichkeiten	
13:30	Abschluss und Auswertung	PL	

**4.2 Exemplarische Materialien**

**Anlage 1: Lernbegründungen verstehen (Arbeitsblatt)**

**Anlage 2: Motto-Ziel entwickeln**

**Anlage 3: Anleitung Widerbeschreibung**

**Anlage 4: Vorschlag zur Zusammenarbeit mit Kursleitenden: Checkliste**

## 5. Projektergebnisse und offene Fragen

**Aus dem Projekt nehmen wir folgende Erkenntnisse, Beobachtungen und Erfahrungen mit:**

- Aus Sicht unserer Projektpartner ist das Konzept „Lernberatung im Kontext“ anschlussfähig an ihre Erfahrungen mit der Zielgruppe der Menschen mit Grundbildungsbedarf einerseits sowie mit dem Arbeitsfeld Bildungsberatung an den HESSENCAMPUS – Standorten.
- Die Logik der personenbezogenen Beratung und die Logik der Angebotsplanung und Einstufungsberatung sind zunächst verschieden und müssen sich im Konkreten der Einrichtung bzw. des Falles für einander öffnen. Dies erfordert Bereitschaft und Flexibilität auf Seiten der Beratenden und auf Seiten der Organisation die Bereitschaft, die eigenen Abläufe neu zu denken (vgl. Abschnitt 2 dieses Werkstattberichts). Diese Anforderung ist in Zeiten knapper Ressourcen und verdichteter Arbeit sicherlich eine Zumutung, vielleicht aber auch Auftrag im Rahmen der Daseinsvorsorge.
- Lernberatung im Kontext der Grundbildung kann über HESSENCAMPUS nur dann wirkungsvoll angeboten werden kann, wenn die erforderlichen Ressourcen (Zeit und Kompetenz) dafür bereitgestellt werden (und nicht das allgemeine Beratungskontingent schmälern).
- Die zentrale Aufgabe der Lernberatung im Kontext besteht darin, Lernende in der Grundbildung verstehend zu unterstützen, so dass sie in ihrem expansiven Lernprozess voran schreiten können, indem ihre Lernbegründung immer wieder erneut reflektiert und als Ressource erfahren werden. Genauso geht es aber auch darum, defensive Lernprozesse wertschätzend und achtsam zu unterstützen und so gemeinsam Situationen zu erkennen, in denen eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten aufscheint und verfolgt werden kann.
- Wir haben bisher keinen direkten Zugang zu Kursleitenden herstellen können, um deren Part genauer kennen zu lernen. Wir vermuten, dass der Zugang über die Klärung der beraterischen Grundhaltung zum Ratsuchenden und über möglichst konkrete Absprachen zu den Rollen und der Aufgabenteilung zwischen Kursleitung und Bildungs-/Lernberatung gesucht werden muss und sehen den Weg darin, über den beraterischen Ansatz in den vorhandenen Fortbildungsangeboten (z.B. ProGrundbildung) zu verankern.
- Wir sehen den Bedarf, das Konzept weiter bekannt zu machen und Umsetzungswege an Pilotenrichtungen zu erproben. Erst dann können konkrete weitere Umsetzungsempfehlungen (über Abschnitt 2 dieses Werkstattberichts hinaus) gemacht werden.

**Offene Fragen:**

- Wie können Bildungsberater/innen und Fachbereichsleitungen ihr Handeln koordinieren und geeignete Formen des Kontakts zu Lernwilligen herstellen? Hier sind weitere praxisnahe Erprobungen wünschenswert.
- Wie können Kursleitende für eine konstruktive Zusammenarbeit mit Bildungsberater/innen gewonnen werden, die beiden Seiten die Konzentration auf die jeweiligen Aufgaben ermöglicht und die Erweiterung der Lern- und Handlungsmuster der Lernenden ins Zentrum stellt?
- Wie können Lehrerinnen und Lehrer und andere pädagogische Berufsgruppen in die Zusammenarbeit eingebunden werden? Wie weitgehend ist dies notwendig?
- Worauf kommt es beim Klärungsprozess mit den Kursleitenden an? Bisherige Hinweise lenken die Aufmerksamkeit auf die beraterische Haltung als Gemeinsamkeit und die Unterscheidung zwischen beratender Lehre und personen- und kontextorientierter Lernberatung.
- Welche Formen der Zusammenarbeit zwischen HESSENCAMPUS – Bildungsberatung und Bildungseinrichtungen sind bei knappen Ressourcen möglich und im Interesse der Lernenden im Grundbildungsbereich zielführend?
- Welche Wirkung kann die „Lernberatung im Kontext“ entfalten – welche Umsetzungsformen (Einzelberatung, Kleingruppenberatung...) erweisen sich in Erprobungen als wirkungsvoll?

## Anlage 1 handout Lernbegründungstypen

Kategorien und Dimensionen		Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Bedeutungsraum	Teilhabeausrichtung	sichernd	sichernd	erweiternd	erweiternd	erweiternd
	Inklusion	Familie	Familie	Familie, Gemeinwesen, Beruf	Gemeinwesen	Familie, Gemeinwesen, Beruf
	Exklusion	Beruf, Gemeinwesen	Beruf, Gemeinwesen	Keine	Familie, Beruf	keine
	Handlungsprämissen	sozial	sozial	sozial	Sozial-ökonomisch	Sozial-kulturell
Reflexion	Kompetenzebene	differenziert	ambivalent	ambivalent	differenziert	differenziert
	Beziehungsebene	begrenzt	begrenzt	ambivalent	begrenzt	differenziert
	Gesellschaftsebene	ambivalent	Keine	ambivalent	begrenzt	differenziert
Lernen	Handlungsproblematik/ Lernproblematik	einseitig	einseitig	Vorhanden/ nicht vorhanden	einseitig	vielschichtig
	Diskrepanzerfahrung	vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden	mehrfach vorhanden
	Lerninteressen / Lerngegenstand	unbestimmt	eindimensional	mehrdimensional	eindimensional	mehrdimensional
	Lernstrategie	keine	suchend	altbewährte nutzend	altbewährte nutzend	vorhandene ergänzend
	Lernerfolgsaussicht	resigniert	skeptisch	offen	zuversichtlich	zuversichtlich

Aus: Katja Müller: Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alpha-Kursteilnehmenden. In: Joachim Ludwig (Hg.) Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Lernberatung. Bielefeld 2012

**handout Anliegen klären in Anlehnung an die Lernbegründungstypen:**

Kategorien und Dimensionen		Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Bedeutungsraum	Teilhabeausrichtung	sichernd	sichernd	erweiternd	erweiternd	erweiternd
	Inklusion	Familie	Familie	Familie, Gemeinwesen, Beruf	Gemeinwesen	Familie, Gemeinwesen, Beruf
	Exklusion	Beruf, Gemeinwesen	Beruf, Gemeinwesen	Keine	Familie, Beruf	keine
	Handlungsprämissen	sozial	sozial	sozial	Sozial-ökonomisch	Sozial-kulturell

**Mögliche Fragen zum Bedeutungsraum:**

- Welche Personen sind für Sie in Ihrem Leben besonders wichtig?
- War das immer so? gab es in der letzten Zeit Veränderungen in Ihrem direkten Umfeld?
- Wo halten Sie sich überwiegend auf?
- Können Sie mir mal einen ganz normalen Tag, eine ganz normale Woche beschreiben? Was tun Sie? Mit wem sind Sie zusammen? Wo halten Sie sich auf? Wie gut kennen Sie sich da aus? Was gefällt Ihnen daran?
- Was gefällt Ihnen an einem solchen Tag / einer solchen Woche besonders gut? Was nicht?
- Was ist Ihnen an diesen Beschäftigungen wichtig?
- Was würden Sie gerne ändern? Was wäre gut für Sie an dieser Veränderung?

Kategorien und Dimensionen		Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Reflexion	Kompetenzebene	differenziert	ambivalent	ambivalent	differenziert	differenziert
	Beziehungsebene	begrenzt	begrenzt	ambivalent	begrenzt	differenziert
	Gesellschaftsebene	ambivalent	Keine	ambivalent	begrenzt	differenziert

**Mögliche Fragen zur Reflexion:**

- Wenn Sie sich einmal von außen betrachten: was können Sie besonders gut? Was können Sie weniger gut in Bezug auf....?
- Was machen Sie besonders gerne? Was sind Ihre hobbies?
- Können Sie ..... immer gleich gut oder schwankt das? Woran liegt der Unterschied?
- Wer steht Ihnen besonders nahe? Wer weniger? Zu wem haben Sie besonders viel Vertrauen?
- Wissen Sie, was XY von Ihnen denkt? Wie er / sie zu Ihnen steht?
- Wer ist Ihnen besonders wohl gesonnen?
- Was wird sich für Sie persönlich verändern, wenn Sie den Kurs beendet haben?
- Was wird sich in Ihrer Familie, an Ihrem Arbeitsplatz verändern, während Sie teilnehmen?

Kategorien und Dimensionen		Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Lernen	Handlungsproblematik/ Lernproblematik	einseitig	einseitig	Vorhanden/ nicht vorhanden	einseitig	vielschichtig
	Diskrepanzerfahrung	vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden	mehrfach vorhanden
	Lerninteressen / Lerngegenstand	unbestimmt	Eindimensional	Mehrdimensional	eindimensional	Mehrdimensional
	Lernstrategie	keine	suchend	altbewährte nutzend	altbewährte nutzend	vorhandene ergänzend
	Lernerfolgsaussicht	resigniert	skeptisch	offen	zuversichtlich	zuversichtlich

**Mögliche Fragen zum Lernen:**

- Was wollen Sie gerne nach dem Kurs, als erstes, in den kommenden drei Monaten etc. anders machen als heute?
- Was interessiert Sie daran?
- Wozu wollen Sie das können? Lernen?
- Was ist anders, wenn Sie das können / gelernt haben? Wie wichtig ist Ihnen das?
- Wie geht es Ihnen dabei, wenn Sie sich vor diesem Berg, dieser Aufgabe stehen sehen? Was denken Sie? Wie fühlen Sie sich? Was wünschen Sie sich?
- Was genau interessiert Sie besonders? Gibt es noch etwas Anderes, das Sie auch interessiert?
- Wie werden Sie vorgehen, um das zu lernen?
- Wobei brauchen Sie Hilfe? Wer kann Ihnen Hilfe geben?
- Was glauben Sie selbst, werden Sie Ihr Ziel erreichen?
- Was könnte schwierig werden?
- Was könnte Ihnen hilfreich sein?
- Was werden Sie tun wenn....
- Was wünschen Sie sich von mir?
- Was kann ich beitragen, damit Sie Ihr Ziel gut erreichen? Was würde Sie stören?

## Anlage 2: Mottoziele entwickeln

### Handreichung für Beratende / Arbeitsschritte

Aktivität des Beraters / der Beraterin	Aktivität der ratsuchenden Person
B. erläutert, was unter einem Mottoziel zu verstehen ist und bietet an, ein Mottoziel für das anstehende Lernprojekt zu entwickeln	RS fragt nach und gibt oder verweigert das Einverständnis
B. bittet RS, sein Thema für den anstehenden Lernprozess / Kursbesuch alltagssprachlich zu benennen: was ist Ihnen wichtig an diesem Kurs? Worum geht es Ihnen? Was soll sich für Sie verändern? Etc.	RS versucht eine Formulierung mit eigenen Worten ( mündlich)
B. legt die Bildkartei aus und bittet den RS, spontan das Bild heraus zu greifen, das ihn am stärksten anspricht	RS sucht ein Bild aus
B. räumt die anderen Bilder weg und bittet den RS, seine Assoziationen zu benennen. B. notiert die Worte in großen Buchstaben auf Karten, ergänzt evtl. mit einem kleinen Piktogramm, und fügt auch Karten mit eigenen Assoziationen hinzu	RS nennt seine Assoziationen
B. bittet RS, diejenigen Assoziationen herauszusuchen, die ihn am stärksten angesprochen haben	RS sucht aus und legt die entsprechenden Karten auf seine Seite.
B. räumt die anderen Karten weg und bittet RS, diejenigen Begriffe auszusuchen, die ausschließlich positiv besetzt sind und keinerlei negative Gefühle aufkommen lassen ( dabei ggfs. die Karten noch einmal in die Hand nehmen)	RS sucht die entsprechenden Karten aus und legt die übrigen zur Seite
B. bitte den RS, aus den übrigen Karten einen Satz zu formulieren , indem die wichtigsten Worte aus den Karten vorkommen und gibt ein paar Beispiele;	RS formuliert
B. erläutert das Modell der Zielformulierung (positiv formuliert, in eigener Reichweite und ausschließlich positive Gefühle auslösend) und gibt unter diesen Aspekten Anregungen, die Formulierung zu verändern	RS nimmt Anregungen auf und setzt sie um oder verwirft sie solange, bis er mit seinem Mottoziel einverstanden ist.
B. beobachtet nonverbale Signale des RS und gibt dazu eine Rückmeldung, sobald sie deutlich positiv markiert sind.	RS beschriftet oder bemalt eine Karte mit seinem Mottoziel (kann auch die Kopie der Bildkarte sein).
B. gibt Hinweise, wie das Mottoziel gut im Gedächtnis und im Umfeld des RS zu verankern ist (Embodiment, Erinnerungshilfen)	RS stellt Pool an Erinnerungshilfen zusammen
B. leitet eine Wenn-Dann- Überlegung zur Umsetzung des Mottoziels an	RS denkt über Situationen nach, in denen er Unterstützung zur Zielerreichung benötigen wird und stellt mögliche soziale Unterstützer und eigene Verhaltensalternativen zusammen.
B. ermutigt zum Erproben des Mottoziels und des Hilfenpools und vereinbart einen neuen Beratungstermin.	RS nimmt seine Karten und Materialien mit.

### **Anlage 3: Handreichung Wiederbeschreibung**

#### **handout: Die Wiederbeschreibung im Kontext der Begleitung von Lernenden in der Grundbildung**

**Der Sinn einer Wiederbeschreibung** besteht im beraterischen Rahmen darin, die Sicht des Beraters / der Beraterin auf die Schilderung des Lern- und Entwicklungsprozesses aus der Sicht des Ratsuchenden wieder zu geben als Beobachtung der Selbstbeschreibung. Dies geschieht aus einer wertschätzenden Grundhaltung heraus mit Hilfe von anschlussfähigen, aber dennoch anregenden Beobachtungen.

Im Kontext der begleitenden Beratung für Lernende in der Grundbildung besteht der Sinne darin, den Lernenden ein Bild ihrer persönlichen Lernbegründungen in Bezug auf die Kategorien Bedeutungsraum, Reflexion und Lernen zurück zu spiegeln, in dem sie sich wiedererkennen und zugleich Impulse zur Weiterentwicklung erfahren.

Die besondere Herausforderung besteht für die Beraterin und den Berater darin, ihre Beobachtungen in verständliche Worte zu fassen, die Beziehungssicherheit vermitteln und zugleich „irritieren“.

#### **Prämissen:**

Selbstaussagen sind Aussagen, die Identität, Kompetenzen, Handlungsräume benennen und zugleich schaffen. Selbstaussagen umfassen immer bewusste Aussagen, die reflektiert und wiederholbar sind, und sie weisen unbewusste Anteile auf, die beiläufig sind, meist auf individuellen Mustern beruhen und wiederholt werden, aber nicht der bewussten Reflexion zugänglich sind. Als Beobachter von außen können Beratende solche Unterschiede wahrnehmen. Wenn es gelingt, sie in wertschätzende Wiederbeschreibungen zu fassen, die für die lernende Person anschlussfähig sind, aber einen attraktiven Mehrwert über das bereits Bekannte hinaus anbieten, können sie den Impuls zu weitergehenden Entwicklungsschritten darstellen.

#### **Einsatzmöglichkeiten** einer Wiederbeschreibung:

- im Rahmen einer Anfangsberatung (z.B. vor Kursteilnahme); Ziel: Sensibilisierung für Handlungsalternativen, Lerngegenstände, Selbstbegrenzungen etc.
- im Rahmen der kursbegleitenden Beratung (z.B. wenn ein Handlungsproblem oder Lernhindernis bearbeitet wurde); Ziel: Hinweis auf eingesetzte Stärken, gelungene Lernstrategien, erfahrene Anerkennung etc.
- zum Abschluss der Beratung (z.B. wenn der Lern- und Entwicklungsprozess rückblickend reflektiert wird); Ziel: Wahrnehmung von blinden Flecken in Bezug auf die eigenen Stärken, gelungene Veränderungen etc.

#### **Woraus kann sich eine Wiederbeschreibung zusammensetzen?**

- aus den wiederkehrenden Adjektiven, mit denen sich eine Person beschreibt, oder mit denen sie ihre Umwelt ( Familie, Beruf, Gesellschaft) beschreibt
- aus Schlüsselbegriffen, Kernsätzen, zentralen Aussagen zu sich selbst als Person, ihrer Biographie, den Bedeutungsräumen, der Art und Weise der Reflexion und des Lernens
- aus verwendeten Metaphern, Bildern
- aus Unterscheidungen, die gemacht werden (z.B. in Bezug auf das Gesellschaftsbild, den eigenen Platz in der Gesellschaft)
- aus Normen und Werten, die benannt werden
- aus beobachteten Widersprüchen
- aus Versprechern, auffällig verwendeten Wörtern
- aus Dingen, die nicht benannt werden
- aus dem, was im Zentrum steht, und den anderen Dingen, die am Rand stehen
- aus Elementen, die auffällig anders beschrieben werden, als der Gang der gesamten Schilderung erwarten lässt
- aus auffälligen Verallgemeinerungen, starken Ambivalenzen
- aus den besonders anschaulichen, emotional beschriebenen Aspekten
- aus deutlichen Hinweisen auf Wirklichkeitskonstruktionen ( wenn sich die Lehrer damals auch um Unsereins gekümmert hätten...)
- aus den besonderen Stärken, die benannt werden
- aus Entwicklungshinweisen, die versteckt vorkommen, ....

#### **Worauf kommt es an?**

- den Kern der Person treffend und wertschätzend herausarbeiten
- nicht alles benennen, was aufgefallen ist, sondern einige wenige zentrale Aspekte
- die Beobachtungen möglichst als attraktiv, interessant, überraschend anbieten
- aus einer Bezogenheit heraus sprechen, die weder zu empathisch noch zu distanzierend wirkt.

In Anlehnung an R. Zech, Materialien für die Gutachter-Ausbildung im Rahmen LQW

**Anlage 4: Zusammenarbeit zwischen Bildungsberater/in und Kursleitung: Checkliste**

**Zu klärende Fragen:**

- wie verstehen wir unsere Aufgabe und Rolle dem Lernenden gegenüber?
- Was verstehen wir unter Beratung? Wofür fühlen wir uns als Berater/in zuständig in Bezug auf die lernende Person?
- Was wollen wir voneinander in Bezug auf den Kurs bzw. die Beratung wissen?
- Wie ist die Lernberatung organisiert? Wie geht sie grundsätzlich vor? Was ist ihr Ziel?
- In welchen Situationen wird im Kurs beraten? Wie wird dabei vorgegangen? Was ist das Ziel der Beratung im Kurs?
- Wie wollen wir vorgehen, wenn wir den Eindruck haben, dass „etwas schief läuft“ zwischen uns als Berater/in und Kursleitung oder in Bezug auf einen Lernenden?
- Auf welchem Weg wollen wir Kontakt zu einander aufnehmen?
- In welchen Situationen wollen wir die Fachbereichsleitung einbeziehen?
- Welche Informationen wollen wir in Bezug auf die Person, die Lernberatung in Anspruch nimmt, austauschen? Welche nicht?
- Wie wollen wir die Lernerin / den Lerner einbeziehen, wenn wir den Eindruck haben, dass er / sie Unterstützung braucht?
- Was wollen wir darüber hinaus klären?

**Vereinbarungen:**

**Das sind unsere Absprachen in Bezug auf den Kurs ...:**

.....  
.....  
.....  
.....

**Datum / Unterschriften**