

Beitrag 4

Autor:

Henning Pätzold



Pädagogische Beratung und Lernberatung

Dieser Beitrag führt in die Grundlagen von pädagogischer Beratung und Lernberatung ein. Er setzt Lernberatung in Beziehung zu selbstgesteuertem Lernen und zeigt daran typische Themen ebenso wie mögliche Verläufe von Lernberatungsgesprächen auf. Im Rahmen des Textes werden Sie einfürend mit drei Beratungsmodellen, der systemischen Beratung, der klientenzentrierten Beratung und der individualpsychologischen Beratung bekannt gemacht. Da Beratungskompetenz nicht allein auf Lektüre gegründet werden kann, finden Sie in dem Studienbrief eine Reihe von Aufgaben, die häufig konkrete Übungen oder die Reflexion des eigenen (Beratungs-)Handelns beinhalten.

Die folgenden Aspekte sollen vertieft behandelt werden:

- Verständnis für die Bedeutung von (Lern-)Beratung im Rahmen schulpädagogischen Handelns
- Kenntnis verschiedener Beratungsmodelle
- Reflexion und Entwicklung einer grundlegenden Beratungshaltung
- Einblick in mögliche Inhalte, Methoden und den Ablauf von Lernberatung
- Vertiefung diagnostischen Wissens mit Bezug auf Lernberatung
- Ideen zur Weiterentwicklung der eigenen Beratungskompetenz

Einleitung: Pädagogische Beratung und Lernberatung

Was hat Beratung mit Schule und Unterricht zu tun? Nicht immer sei einem unmittelbar in den Sinn, wenn man über die professionellen Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern nachdenkt – und doch lässt sie sich als eine der zentralen Aufgaben bezeichnen. Beratung ist eine so vielseitige (und oft wirksame) Form der Interaktion, dass kaum ein Bereich pädagogischen Handelns darauf verzichten könnte. So beraten Lehrende in der Schule

- Schülerinnen und Schüler, ob der eingeschlagene Bildungsweg der richtige ist oder beispielsweise ein Schulwechsel den eigenen Zielen und Möglichkeiten besser entsprechen würde,
- Eltern, wie sie mehr dazu beitragen können, dass ihre Kinder die ihnen übertragenen Aufgaben auch tatsächlich erledigen,
- Referendarinnen und Referendare, wie sie ihren Unterricht gestalten können,
- Schülerinnen und Schüler in der Wahl der geeigneten Methoden, um eine Lernaufgabe zu bewältigen,
- und Kolleginnen und Kollegen im Umgang mit bestimmten Klassen, der Schulleitung und Schulaufsicht, professionellen Aufgaben.

Die Liste ist nicht vollständig, sie benennt lediglich einige der zentralen Beratungsaufgaben in der Schule. Bereits in diesem Handlungsfeld ließe sie sich umfangreich erweitern. Dass es darüber hinaus auch noch spezifische Beratungsaufgaben in anderen „Pädagogiken“ gibt (z.B. in der Erwachsenenpädagogik die „Weiterbildungsberatung“) ist einer der Gründe, warum die Pädagogik selbst mitunter schon als „Beratungswissenschaft“ (Huschke-Rhein 1998) bezeichnet worden ist. In diesem Studienbrief wird es jedoch nicht um alle Felder (schul-)pädagogischer Beratung gehen. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Lernberatung, also die Beratung zwischen Lehrenden und Lernenden in Bezug auf eine Lernsituation.

Diese Einschränkung macht den Gegenstand übersichtlicher, dennoch bleibt das Gebiet der Lernberatung immer noch recht weit. Um es präziser zu fassen, geht es im folgenden Kapitel darum, den Bezug zwischen Lernberatung und selbstgesteuertem Lernen (vgl. Siebert 2001, Pätzold 2001) herauszuarbeiten. Die Idee ist hierbei, vereinfacht gesagt, dass die Möglichkeiten der Selbststeuerung auf Seiten der Lernenden und die Beratung durch Lehrpersonen ineinander greifen und sich bei der Umsetzung eines erfolgreichen Lernprozesses gegenseitig unterstützen. Weiterhin geht es hier um die Themen, die im Rahmen von Lernberatung bearbeitet werden können, wobei die Breite der Themen weit über inhaltliche und methodische Fragen hinaus reicht.

Wie der Ablauf von Lernberatung zeitlich und inhaltlich gestaltet werden kann, ist Thema des daran anschließenden Kapitels. Vor allem die zeitliche Gestaltung stellt dabei die herkömmliche Schulorganisation vor einige Herausforderungen. Denn einerseits darf Lernberatung nicht zu einer Nebenaufgabe „zwischen Tür und Angel“ herabgestuft werden (dafür ist sie zu wichtig), auf der anderen Seite müssen schulische Realitäten zur Kenntnis genommen werden, die es nicht ermöglichen, einfach zusätzliche Zeitressourcen für Beratung zu erhalten. Es wird

Lernberatung
und selbstge-
steuertes
Lernen

Ablauf von
Lernberatung

also darum gehen, Lernberatung in einen Lernprozess einzubauen, sodass sie als eigenständige Handlungsform Raum findet, dabei die übrigen pädagogischen Aufgaben der Lehrenden aber nicht beeinträchtigt werden.

Dabei erfordert Lernberatung natürlich Kompetenzen, und zwar nicht nur von den Beratenden, sondern auch auf Seite der Klientinnen und Klienten. In dem anschließenden Kapitel soll es zunächst darum gehen, was der Beratungsprozess von Beratenden verlangt. Derartige Darstellungen erscheinen oft wie „Wunschlisten“, bei denen eine Vielfalt von Eigenschaften („kommunikative Kompetenz“, „soziales Geschick“, „Taktgefühl“, ...) aufgeführt werden, die ebenso erstrebenswert wie allgemein sind.

Kompetenzen
und Beratung

In diesem Studienbrief werden – ausgehend vom personenzentrierten Ansatz Carl Rogers' – auf Seiten der Beratenden mit dessen Begriffen der Echtheit, Empathie und emotionalen Zuwendung grundlegende Kompetenzen und Orientierungen benannt, die sich *individuell* konkretisieren lassen und dann Ausdruck in konkretem Beratungshandeln finden. Damit wird zugleich ein Einblick in dieses für pädagogische Beratung sehr bedeutende Modell gegeben, auch wenn dieser notwendigerweise exemplarisch bleiben muss. Weiterhin werden die Kompetenzen der Klienten angesprochen und auch hier lassen sich Bezüge zu Rogers' Modell herstellen.

Lernberatung hängt oft eng mit (pädagogischer) Diagnostik zusammen. Aus dem Ablaufmodell von Beratung (Kapitel 2) ergibt sich beispielsweise, dass Lernende oft nicht genau einschätzen können, ob ihre Lernstrategie erfolgreich ist – sie benötigen also Unterstützung bei der Lernerfolgsdiagnose. Daneben geht es aber oft auch in Lernberatung um Themen, die außerhalb des Lernprozesses liegen, beispielsweise familiäre Probleme oder Sucht. In solchen Fällen wird ein Lehrender versuchen, Klienten an andere Hilfesysteme zu vermitteln. Hierzu braucht er keine detaillierten diagnostischen Kenntnisse (mit denen ohnehin die Gefahr der mitunter stigmatisierenden Laiendiagnose anhaftet), wohl aber bestimmte Vorstellungen möglicher Richtungen, in die eine Diagnose gehen könnte – gewissermaßen eine Vorklärung. Diagnosen haben auch viel mit Lösungen zu tun – sie stellen in gewissem Sinne Antworten auf eine Problemlage dar, die das weitere Vorgehen leiten. Wie in anderen Bereichen der Beratung geht es deshalb auch hier darum, die Diagnosemöglichkeiten der Klienten zu fördern. Schließlich sollen in dem Kapitel diagnostische Hilfsmittel angesprochen werden, die Klienten wie Beratenden gleichermaßen helfen können.

Diagnostik

Mit dem Kapitel über Kompetenzen wird eines der heute wichtigen Beratungsmodelle eingeführt. Ein weiteres – der systemische Ansatz – wird vorgestellt, um gleichzeitig auf konkrete Methoden der Beratung einzugehen, die helfen, ein Beratungsgespräch zu führen. Die systemische Beratung wird hier ausgewählt, weil sie einerseits in ihren Grundannahmen an vielen Stellen auf ältere Modelle aufbaut, andererseits aber insbesondere hinsichtlich der Methodik einige neue und sehr hilfreiche Beiträge geleistet hat¹.

Methoden

Wenn Menschen Beratung aufsuchen, gibt es dafür Gründe und es wird davon ausgegangen, dass Beratung gelingen kann. Diese scheinbar selbstverständliche

¹ Auch in ihrem Menschenbild und den theoretischen Grundlagen ist die systemische Beratung an vielen Stellen innovativ, zumal die sozial orientierten Systemtheorien, auf die sie sich stützt, selbst relativ jung sind. Dennoch lassen sich viele ältere Elemente finden, die allerdings erweitert und auf eine neue Grundlage gestellt werden.

Beratungsbedarf und „Beratbar- keit“

Annahme beruht jedoch auf einigen wesentlichen Voraussetzungen, die innerhalb der Beratungskonzepte oft durch ein ihnen eigenes Menschenbild zusammengefasst werden. Einen Einblick in ein solches Menschenbild – das der Individualpsychologie Alfred Adlers – gibt das Kapitel über Beratungsbedarf und „Beratbarkeit“. Hiermit soll exemplarisch gezeigt werden, welche Bedeutung das Menschenbild als Orientierung für das konkrete Beratungshandeln hat, und dementsprechend, wie wichtig die Reflexion des eigenen Menschenbildes für die Gestaltung von Beratung und die Entwicklung von Beratungskompetenz ist. Gleichzeitig wird mit der individualpsychologischen Beratung ein drittes heute bedeutsames Beratungsmodell angesprochen.

Weiterbildung

Die Entwicklung von Beratungsfähigkeit ist eine Daueraufgabe, die weder mit der Lektüre eines Studienbriefs noch mit einem Kurs abschließend bewältigt werden kann. Während es möglich ist, in kurzer Zeit so viel über Beratung zu lernen, dass bestimmte Fehler vermieden und eine klientenorientierte Haltung angebahnt werden können, zeigt die Erfahrung, dass erfolgreiche Beraterinnen und Berater oft über lange Zeit hinweg an ihren Kompetenzen gearbeitet haben. Dem soll in diesem Studienbrief Rechnung getragen werden, indem abschließend einige Möglichkeiten zur Weiterbildung in diesem Bereich genannt werden.



Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe – Für Lernprozesse ist es bekanntlich förderlich, Erwartungen gegenüber dem Lerngegenstand zu entwickeln. Worüber vermuten Sie an dieser Stelle, werden Sie nach der Bearbeitung des Studienbriefs genauer Bescheid wissen?

1. Zum Verhältnis von Lernberatung und selbstgesteuertem Lernen

Lernberatung als Ergänzung

Selbstgesteuertes Lernen

Sicher ist Ihnen der Begriff selbstgesteuertes Lernen in den letzten Jahren das eine oder andere Mal begegnet, möglicherweise auch verwandte Begriffe wie selbstorganisiertes Lernen usw. Vor allem im Bereich der Weiterbildung wird sehr viel über selbstgesteuertes Lernen gesprochen, nicht zuletzt weil absehbar ist, dass die enormen Lernanforderungen der Zukunft kaum bewältigt werden können, wenn Lernen immer das Zusammensein von Lehrenden und Lernenden, womöglich in aufwändigen mehrtägigen Seminaren bedeuten soll. Aber auch in der Schule macht der Begriff aus verschiedenen Gründen Karriere. Lernen erscheint effektiver, wenn die Lernenden selbst Einfluss auf ihre Methoden, Themen und ihre Lerngeschwindigkeit nehmen können. Es bedeutet aber auch eine Entlastung für Lehrende, nicht permanent im Mittelpunkt der Interaktion zu stehen. Ein Gutteil der Popularität von Methodentraining etwa basiert dort, wo es erfolgreich umgesetzt wird, auf der Entlastung, die Lehrende dadurch erfahren, dass ihre Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihrer Methodenkompetenz Inhalte selbst aneignen können. Beim selbstgesteuerten Lernen wandern die Lehrenden also gewissermaßen in die Peripherie des Lernprozesses, ohne allerdings dauerhaft daraus zu verschwinden. Auch wenn Lernprozesse aus *psychologischer* Sicht

immer selbstgesteuert ablaufen (es ist letztlich immer Sache des Individuums, die Anregungen, die es erfährt, zu verarbeiten), ist es aus *pädagogischer* Sicht in aller Regel eine soziale Angelegenheit. Bereits die klassische Definition selbstgesteuerten Lernens von Knowles verweist hierauf:

Definition – „In seiner breitesten Bedeutung beschreibt ‚selbstgesteuertes‘ Lernen einen Prozess, in dem ein Individuum es unternimmt, mit oder ohne die Hilfe von anderen seine Lernbedürfnisse zu identifizieren, Lernziele zu benennen, menschliche und materielle Lernressourcen zu finden, eine geeignete Lernstrategie auszuwählen und umzusetzen und die Lernergebnisse zu beurteilen.“ (Knowles 1975, S. 18, Ü.d.A.)

Das, was zeitlich den Hauptteil des Lernprozesses ausmacht, die Wahl und Umsetzung einer Strategie, wird bei Knowles in nur einem Teilschritt benannt. Das macht deutlich, welche Bedeutung bereits den vorausgehenden „Vorbereitungen“ zukommt, denn – wie schon der Lernzieltheoretiker Mager festgestellt hat – es nützt wenig, irgendwo hinzukommen, wenn man nicht vorher geprüft hat, ob man dort auch hin möchte (vgl. Mager 1973, S. XVII). Und wie zu erwarten sind auch hier vielfältige Einflussmöglichkeiten gegeben. So können Lehrende hinsichtlich der Lernstrategien beraten, weil sie oft über ein deutlich größeres Methodenrepertoire verfügen. Gerade Schülerinnen und Schüler, die vorwiegend Frontalunterricht erlebt haben, haben oft sehr geringe Vorstellungen darüber, welche Art des Lernens und welche Methoden ihnen gut entsprechen. Mehr noch, wenn sie – beispielsweise durch Hobbys – über bestimmte erprobte und erfolgreiche Lernstrategien verfügen, bedarf es oft der Beratung, damit sie diese Strategien auch für schulisches Lernen überhaupt als relevant erkennen. Das ist ihnen kaum vorzuwerfen, die Wirkung des heimlichen Lehrplans traditionellen Unterrichts („Wie hier gelernt wird, bestimme ich!“) sind unübersehbar. Zur Auswahl einer Strategie gehört auch eine gewisse Planung, beispielsweise in zeitlicher Hinsicht. Auch hier ist oft Beratungsbedarf erkennbar, etwa hinsichtlich der Abschätzung, wie lange eine bestimmte Aufgabe in Anspruch nehmen wird. Ist eine Strategie entworfen, wird sie umgesetzt – allerdings läuft sie selten mit linearer Präzision ab, sondern macht in der Regel immer wieder Feinkorrekturen erforderlich, bei denen Beratung ebenfalls sinnvoll sein kann. Gleich zwei „Anschlussstellen“ für Lehrende sind hier also mitgedacht: Sie können als Helfende integriert werden (eine Rolle, die viele Lehrende ohnehin für sich in Anspruch nehmen würden) und sie können als „menschliche Lernressource“ auftreten, etwa indem sie Fragen beantworten, bei der Suche nach bestimmten Materialien helfen, Kontakte herstellen usw. Überdies können Lehrende in jedem der oben benannten Bereiche Einfluss auf den Lernprozess nehmen (und müssen es manchmal sogar). So ist die Bestimmung von Lernbedürfnissen in der Schule sicher keine alleinige Angelegenheit der Schülerinnen und Schüler. Durch Lehrpläne wie auch durch verpflichtende Standards sind Lerninhalte und -ergebnisse beschrieben, die zu erreichen der Schule und den Lernenden aufgegeben ist. Gleichwohl besteht hier ein gewisser (und oft unterschätzter) Spielraum. Lernziele sind zunächst *nicht* mit Lernbedürfnissen identisch. Sie können umfassender sein (wenn es etwa nahe liegt, aus Interesse oder auch ökonomischen Erwägungen etwas „mitzulernen“, was sich in einem bestimmten Themenbereich anbietet) oder auch geringer (wenn beispielsweise die Zeit nicht ausreicht, das Lernbedürfnis in vollem Umfang zu

bedienen). Überdies besteht in der Formulierung von Lernzielen bereits ein wichtiger lerntechnischer Schritt, weil es einen Unterschied macht, ob eher vage und intuitiv Bedürfnisse erfasst oder konkrete Ziele benannt werden. Dieser Unterschied wird sich sowohl bezogen auf Lernberatung als auch im Hinblick auf Beratungsmodelle als bedeutungsvoll erweisen. Lernressourcen sind alle Arten von Hilfsmitteln, auf die die Lernenden bei der Durchführung ihres Lernprojektes zurückgreifen können. Hierzu zählen klassische Medien (Lehrbücher, Fachtexte) ebenso wie Modelle, Materialien für Experimente, Internetquellen, Gesprächspartner usw. In Knowles' Definition sind es die Lernenden, die die Ressourcen auswählen, aber auch hier können Lehrende natürlich Einfluss nehmen. Indem sie beispielsweise einen „Lernquellenpool“ (Kemper und Klein 1998, S. 121ff) vorbereiten, wählen sie Ressourcen aus, unter denen die Lernenden sich wiederum das für sie passende suchen können – sie gestalten eine Lernumgebung. Darüber hinaus können sie bei der Erschließung weiterer Ressourcen beraten, etwa indem sie Kontakte zu anderen Fachleuten herstellen, bei der Suche von Literaturquellen helfen und ähnliches. Schließlich sind Lehrende auch selbst „menschliche Lernressourcen“ im Knowles'schen Sinne. Wenn Schüler selbstgesteuert Lernprojekte verfolgen, können sie sich an Lehrende wenden, wenn sie etwa in einer Sachfrage nicht weiter kommen. Der Unterschied zum klassischem Unterrichtsgespräch besteht dann häufig darin, dass an die Stelle wenig differenzierter Verständnisfragen („Wie geht das noch mit den Primzahlen und den Faktoren“) sehr viel konkretere Sachfragen treten.

Beurteilung der Lernergebnisse

Schließlich findet eine Beurteilung der Lernergebnisse statt. Auch wenn hierbei Noten gewonnen werden können, geht es zunächst darum, dass die Lernenden selbst einen Eindruck davon gewinnen, wie erfolgreich oder verbesserungsbedürftig ihr Lernprozess bisher gewesen ist. Dabei kann die pädagogisch-diagnostische Kompetenz der Lehrenden eine große Hilfe sein. Beratung bei der *selbstständigen* Beurteilung der eigenen Lernergebnisse hilft nicht nur, diese oft anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen, sie hat überdies den Nebeneffekt, dass die Lernenden selbst erfahren, wie schwierig es ist, zu einem fundierten Urteil über die eigene Leistungsfähigkeit oder die anderer zu gelangen.

Im Idealfall könnte Lernberatung bedeuten, in jedem der hier dargestellten Schritte als Berater genau dann zur Verfügung zu stehen, wenn die Lernenden selbst eine Aufgabe gar nicht oder nicht mit angemessenem Aufwand zu lösen vermögen. Mit der Formulierung, Lernberatung sei ein „subsidiäres Komplement“ (Pätzold 2004, S. 20) oder eine Ergänzung selbstgesteuerten Lernens, ist also gemeint, dass sie den Lernprozess nicht aktiv beeinflusst oder gar dominiert, sondern eher die Aufgabe hat, Lücken zu füllen. Metaphorisch gesprochen soll Lernberatung sich an den Lernprozess anschmiegen.

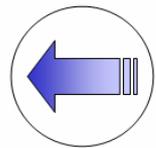
Definition – Lernberatung ist die beratende Unterstützung von Lernenden mit Bezug auf alle Phasen eines selbstgesteuerten Lernprozesses, insbesondere hinsichtlich der Diagnose von Lernbedürfnissen, der Formulierung von Lernzielen, der Bestimmung von Lernressourcen, der Wahl und Implementierung einer Lernstrategie und der Beurteilung von Lernergebnissen.

Bevor Sie weiterlesen:

Zur materiellen Seite der Lernberatung gehört, dass Lehrende über verschiedene Lernstrategien informiert sind und in der Lage sind, in der Beratung unterschiedliche und dem jeweiligen individuellen Klienten gemäße Vorschläge zu machen. Sammeln Sie Kurzbeschreibungen von Lernstrategien (z.B. Karteikartenmethode, Gedächtnislandkarten usw.)

**Themen von Lernberatung**

Die Orientierung an Knowles' Definition selbstgesteuerten Lernens liefert bereits eine Idee möglicher Themen, die innerhalb von Lernberatung zur Sprache kommen können. Insbesondere bezieht sie die Beratung aber auf bestimmte, schematische Schritte des Lernprozesses, worauf in Kapitel 3 noch einmal eingegangen wird. Das Modell des Lernprozesses, das diesen Überlegungen zugrunde liegt, ist allerdings bewusst einfach gehalten. Lernen scheint sich hiernach als linearer Vorgang zu ereignen, bei dem vor allem kognitive Fähigkeiten (Einsicht in die Lernbedürfnisse, Kenntnis geeigneter Strategien etc.) eine Rolle spielen. Dementsprechend erscheint auch der Beratungsprozess bis hierher eher eine Vermittlung von fehlenden Wissensbeständen zu sein, indem der Berater oder die Beraterin beispielsweise auf mögliche Lernstrategien hinweisen. Diese Sichtweise ist als Annäherung brauchbar, wird aber der Komplexität des tatsächlichen Lerngeschehens noch nicht gerecht. Ein Blick in die Schule oder andere Bildungseinrichtungen zeigt, dass selbst ein explizit an kognitiven Lernzielen orientierter Lernprozess von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, die in dem oben dargestellten Modell nur am Rande angesprochen werden. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:



- Martina kennt sich gut in Bruchrechnen aus, könnte also für Frederick, der hier Probleme hat, eine Lernressource darstellen. Wenn aber Frederick und Martina einander nicht mögen, steht diese Ressource schlicht nicht zur Verfügung.
- Jürgen, Svenja und Nicole arbeiten gemeinsam an einem Referat über einen Brecht-Text. Die Arbeit kommt aber nicht recht voran, weil sie sich nicht darüber einig werden, ob sie die Ergebnisse in Form eines Rollenspiels oder eines Vortrages präsentieren möchten.
- Alina möchte in einem Projekt mehr über die Rolle der Mädchen in mittelalterlichen Haushalten wissen. Christiane interessiert sich für ein ähnliches Thema und spricht von Geschlechtsstereotypen zur Zeit Barbarossas. Möglicherweise scheitert eine Kooperation schlicht daran, dass beide nicht merken, dass sie sich ihre thematischen Interessen sehr gut verbinden ließen.
- Raoul müht sich mit Lateinvokabeln ab. Offensichtlich verlangt er zu viel auf einmal von sich und bewegt sich in einer regelrechten Abwärtsspirale. Ein zurückhaltend formuliertes Hilfsangebot seiner Lehrerin weist er sofort zurück, er will „allein damit klarkommen“.
- Jürgen, Svenja und Nicole haben sich inzwischen auf eine „klassische“ Präsentation per Vortrag geeinigt. Sie haben nun jedoch noch eine Vielzahl offener Fragen und die Präsentation soll bereits morgen sein.





Bevor Sie weiterlesen:

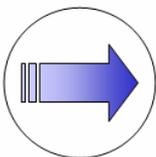
Reflexionsaufgabe: Überlegen Sie sich bitte an dieser Stelle drei bis fünf weitere Beispiele, die Ihnen realistisch erscheinen. Wenn Sie sich im Folgenden mit einer Typologie von Beratungsthemen auseinandersetzen, können Sie diese auch auf Ihre selbst gewählten Beispiele anwenden.

Jedes der Beispiele verweist auf Probleme, die mit einem Lernprozess zu tun haben, gleichzeitig sind sie aber nicht nur kognitiver Art. So lässt sich Fredericks Problem mit der Kategorie Freundschaft/Kameradschaft beschreiben, Alina und Christiane haben ein Verständigungsproblem. Um die Vielfalt verschiedener Beratungsthemen zu ordnen, bieten sich unterschiedliche Schemata an. Für die Erwachsenenpädagogik habe ich eine Unterscheidung nach lernprozessbezogenen und personenbezogenen Inhalten vorgeschlagen (Pätzold 2004, S. 164); für die Schule eignet sich diese Unterscheidung weniger, nicht zuletzt weil hier der Lernprozess und die soziale Interaktion viel enger miteinander verbunden sind – Schule stellt für die meisten Schülerinnen und Schüler einen viel bedeutsameren Teil der Lebenswelt dar, als Einrichtungen der Erwachsenenbildung für die dort Lernenden. Sinnvoll erscheint deshalb ein Schema, das verschiedene Prozessbestandteile stärker integriert. Der Pädagoge und Psychologe Heinrich Roth hat bereits vor über 30 Jahren ein (auf Kompetenz bezogenes) Schema vorgelegt, das sich an dieser Stelle wieder verwenden lässt. Es unterscheidet Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Roth 1971, S. 180). Auf Lernberatung angewandt bedeutet diese Unterscheidung, dass die entsprechenden Kompetenzen der Klienten in den drei Bereichen Sache, Soziales und Selbst durch Beratung unterstützt werden:

Sachdimension

Die Beratung in der Sache umfasst eigentlich zwei Bereiche: Zum einen geht es oft um den Lerngegenstand selbst, zu dem Beratungsbedarf herrscht – beispielsweise, wenn eine Schülerin versucht, sich über die Bedeutung der Religion im Rahmen eines Projektes zur Gentechnik klar zu werden. Zur Sache ist aber auch der Lernprozess selbst hinsichtlich seiner „materialen“ Gestaltung zu zählen. Sachfragen können dann beispielsweise geeignete Lernmethoden betreffen. Die Sachdimension lässt sich kaum in einem knappen Satz beschreiben, Sachfragen weisen aber sehr charakteristische Merkmale auf, die sie von anderen Bereichen unterscheiden:

- Sachfragen zu beantworten erfordert oft „Bücherwissen“.
- Es ist fast ebenso leicht vorstellbar, sie schriftlich zu beantworten, wie in der mündlichen, direkten Interaktion (das ist beispielsweise für den noch wenig erforschten Bereich der Beratung im Rahmen von E-Learning wichtig, vgl. hierzu BM2).
- Es gibt ein Kompetenzgefälle vom Berater zum Klienten, d.h. der Berater kennt sich in der behandelten Thematik besser aus, als der Klient.
- Die persönliche Beziehung zwischen Berater und Klient ist von untergeordneter Bedeutung.



Sozialdimension

Die Bedeutung sozialer Faktoren im Rahmen von Lernberatung wird - ebenso wie die Bedeutung der Dimension des Selbst – oft unterschätzt. Die Forschung zur Lernberatung (z.B. Reimann 1997, Fuchs-Brüninghoff 2000) zeigt aber sehr

häufig, dass es weniger der Mangel an Sachwissen ist, der den Lernerfolg von Klienten begrenzt, als soziale Situationen, die ohne Beratung nicht konstruktiv bewältigt werden können. Es gibt dabei sehr verschiedene Aspekte des sozialen Bereiches, die Lernprozesse beeinträchtigen können: So ist es im ersten der oben genannten Beispiele das schlechte Verhältnis zwischen Martina und Frederick, das ein erfolgreiches gemeinsames Lernen verhindert. Paradoxerweise kann das Lernen sogar dadurch behindert werden, dass ein Lernerfolg den sozialen Status beeinträchtigen würde. Die Tatsache, dass Schüler einander als Streber beschimpfen, zeigt dies deutlich (und dieses „Schimpfwort“ wird zweifellos nicht nur dort angewandt, wo Lernende ihren Schulerfolg etwa durch besonders opportunistisches Verhalten steigern wollen). Das Abweichen von einer innerhalb einer Gruppe geteilten Leistungsnorm wird nur bis zu einem gewissen Grad ohne weiteres toleriert, und das gilt für Abweichungen nach unten ebenso wie nach oben. Auch andere soziale Bezüge können dem Lernerfolg entgegenstehen, etwa Geschwisterrivalitäten oder bestimmte andere familiäre Bedingungen. Überdies kann die soziale Situation daran hindern, angemessene Lernstrategien umzusetzen. Beispielsweise erlauben mitunter die häuslichen Bedingungen von Schülerinnen und Schülern keine längeren konzentrierten Arbeitsphasen – in diesem Fall sind gut gemeinte Vorschläge, „konzentrierter an die Sachen heranzugehen“, oft kontraproduktiv. Schließlich hängt der Umgang mit den oben so genannten „menschlichen Ressourcen“ von der Sozialkompetenz ab. Der Vorschlag, zu einem bestimmten Lernprojekt einen (womöglich fremden) Experten zu Rate zu ziehen, erfordert zumindest die soziale Kompetenz, einen solchen anzusprechen. Solche Aspekte erscheinen mitunter nebensächlich oder trivial – tatsächlich sind sie zeitweise der Hauptgrund für das Misslingen eines Lernprozesses. So wurde bei Kursen in der Alphabetisierung oft festgestellt, dass Teilnehmende zwar lernen, die Schriftsprache innerhalb eines Kurses zu gebrauchen, außerhalb des Kurses aber nicht. Die weitere Nachforschung zeigte, dass das Beherrschen des Lesens und Schreibens für sie so massive soziale Veränderungen mit sich brachte (z.B. der Verlust des Status der Hilfsbedürftigkeit), dass es für sie subjektiv „richtiger“ war, außerhalb der Kurssituation Analphabet zu bleiben, als die erlernten Fähigkeiten anwenden zu können. Erst indem in der Beratung die soziale Situation thematisiert wurde, veränderte sich dies (vgl. hierzu verschiedene Beiträge in Fuchs-Brüninghoff 1991).

Schließlich spielt der Umgang mit sich selbst eine Rolle. Lernprozesse sind – anders als das Speichern von Daten – immer auch Veränderungen eines Menschen, die Beziehungen zu anderen Merkmalen seiner Persönlichkeiten aufweisen. Sie unterliegen bestimmten persönlichen Zielen, werden von Erwartungen ebenso wie von Ängsten überformt, sie können im Einklang mit dem Selbstbild stehen oder dieses irritieren. Der Schüler Raoul aus dem oben genannten Beispiel ist offensichtlich in einer Situation, in der der Umgang mit sich selbst den Lernprozess eher beeinträchtigt. Indem er zu viel von sich verlangt, versperrt er sich die Möglichkeit, überhaupt Ziele zu erreichen. In gewissem Sinne kann man sagen, dass das Selbst als eine Art handelnde Instanz² die wichtigste Rolle im Lernpro-

² Über das Selbst bzw. Ich als „Akteur“ ist in Philosophie, Psychologie und Pädagogik viel geschrieben worden. So stellt Roth (2001, S. 324ff) überzeugend dar, dass aus neurowissenschaftlicher Sicht das Ich nicht mehr und nicht weniger ein Konstrukt sein kann, als der ‚Andere‘, „wenn auch ein besonders wichtiges“ (ebd., S. 11) – eine bemerkenswerte kritische Position zu Konstruktivisten wie Ernst von Glasersfeld, die das Selbst als realen „Erschaffer“ einer Wirklichkeitskonstruktion auffassen. Wenn hier das Selbst als „Akteur“ dargestellt wird, ist dies also lediglich als Vereinfachung gemeint.

zess spielt. Kein Lernprozess kann „am Selbst vorbei“ geschehen; selbst wenn Lernen sich unbewusst vollzieht, kann es nachträglich bewusst werden und entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen. Aus der Perspektive von Beratung ist es besonders wichtig, Möglichkeiten zu bieten, Widersprüche zwischen Selbstkonzept und Lernprozess aufzudecken. Im Beispiel von Raoul ginge es also etwa darum, dem Klienten eine Interpretation der Situation zu ermöglichen, in der das Erreichen eines Ziels unterhalb der selbst gesteckten (und überzogenen) Erwartungen nicht bereits als Scheitern gedeutet würde. Die Gründe für Konflikte zwischen Lernprozess und Selbst können insgesamt sehr vielfältig sein:

Ablehnende Emotionen

Bestimmte Lerninhalte können mit ablehnenden Emotionen verknüpft sein, die manchmal aus früheren negativen Lernerfahrungen herrühren. Die häufige ängstliche Einstellung gegenüber Mathematik ist hierfür ein geläufiges Beispiel. Es kann aber auch sein, dass ein Lernender bestimmte Inhalte aufgrund komplexerer eigener Vorstellungen ablehnt, etwa wenn ein Schüler sich aufgrund negativer Erfahrungen einer christlichen Erziehung gegen Inhalte mit Bezug zum Christentum sperrt (die nicht nur im Fach Religion, sondern beispielsweise auch in Geschichte, Kunst und Deutsch eine Rolle spielen können). Auch der Lernprozess selbst, etwa der Einsatz bestimmter Methoden, kann negativ besetzt sein. Manche Lernende lehnen „stures Auswendiglernen“ nicht nur dann ab, wenn tatsächlich keine Möglichkeit besteht, einen besonderen Sinn in der entsprechenden Aufgabe zu erkennen. Sie haben auch dann Schwierigkeiten, materiale Inhalte auswendig zu lernen, wenn sich aufgrund des Lerngegenstandes eigentlich begründen ließe, dass dies sinnvoll wäre. Auch die Vorstellung, ein bestimmtes Fach besonders gut zu beherrschen, kann einen Lernprozess behindern – wenn beispielsweise plötzlich größere Lernanstrengungen notwendig und auch möglich wären, diese aber mit dem Selbstbild kollidieren, in dem Fach immer ohne viel Aufwand gute Leistungen zu erzielen („für Mathe mach ich nie was...“).

Vorstellungen von Inkompetenz

Ebenso beeinträchtigend können Vorstellungen von geringen Fähigkeiten in einem Fach sein. Eine Schülerin, bei der sich der Eindruck verfestigt hat, in einem Fach nicht zu guten Leistungen in der Lage zu sein, hat vergleichsweise wenig Möglichkeiten, den eigenen Lernerfolg einzuschätzen, gerade wenn sich eine Verbesserung einstellt. Kommt eine geringe Vorstellung von Selbstwirksamkeit (vgl. Zimbardo 1995, S. 439) hinzu, so kann es sein, dass selbst erfolgreiche Lernbemühungen nach kurzer Zeit abgebrochen werden, „weil es ja doch nichts bringt“. Etikettierung (vgl. Kapitel 5) tut hier dann oft ein Übriges.

Mangelnde Betroffenheit

Besonders häufig ist zu beobachten, dass der Lerngegenstand insgesamt wenig Bezug zum Lernenden aufzuweisen scheint, dass dieser ihn sich nicht *zu eigen macht*, sondern als etwas Äußerliches behandelt. Auch in diesem Fall spielt das Selbst natürlich eine entscheidende Rolle. Sie orientiert sich aber nicht oder kaum an der subjektiven Bedeutung des Lerngegenstandes selbst sondern daran, durch den Umgang hiermit negative Konsequenzen zu vermeiden. Der Psychologe Klaus Holzkamp spricht hier von defensivem Lernen (Holzkamp 1993, S. 191), bei dem der Lernerfolg durchaus vollständig vorgetäuscht werden kann, wenn es der Sache dienlich erscheint. Nicht zuletzt deshalb ist insbesondere in der bildungstheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis (vgl. Jank, Meyer 2002, S. 205ff) ein Schwerpunkt auf die Zugänglichkeit des Gegenstandes für die Lernenden gelegt.

Das Selbst als Ressource

Natürlich kann das Selbstbild umgekehrt auch als Ressource gesehen werden. Intuitiv machen beispielsweise Erziehende davon Gebrauch, wenn sie ein Kind zu einem bestimmten Verhalten animieren möchten, indem sie dieses als „erwach-

sen“ darstellen: „Du bist doch schon ein großes Mädchen, da kannst du doch alleine zum Bäcker gehen.“ Das Ziel wird hierbei mit einem Aspekt des Selbstbildes verknüpft, bei dem die Erziehenden erwarten, dass das Kind es verinnerlicht hat, und nun der Aufforderung folgt, um seinem Selbstbild zu genügen³. Im Falle von Lernberatung kann es dementsprechend oft eine Aufgabe sein, den Klienten die Möglichkeit zu geben, aus unterschiedlichen Perspektiven zu fragen, ob der Lernprozess nicht eine Bedeutung im Rahmen ihres Selbstbildes haben kann, die ihnen bisher nicht sichtbar geworden ist. Dies darf allerdings nicht als didaktischer Trick missverstanden werden. Im Gegensatz zur häufigen Vorgehensweise in traditionellen Lernprozessen ist dieser Ansatz ergebnisoffen. Er erlaubt auch die Möglichkeit, dass der Lernende beispielsweise keinerlei persönliche Relevanz eines Lerngegenstandes erkennt und das auch in der Beratung artikuliert. Diese ist dann nicht gescheitert, sondern mag nun danach suchen, welche Gründe und Möglichkeiten es für den Klienten geben könnte, sich trotzdem damit auseinander zu setzen, ebenso wird sie aber auch Alternativen zu bedenken haben.

Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe: Denken Sie an Lernsituationen, in denen das besonders gute oder schlechte Gelingen eines Lernprozesses mit den oben angesprochenen Dimensionen zu tun gehabt haben könnte. Schildern Sie die Fälle (ohne ihre Interpretation) *möglichst knapp* und geben Sie Interpretationsvorschläge zu den Fällen, die Ihre Mitlernenden geschildert haben. Diskutieren Sie mögliche Diskrepanzen zwischen den Interpretationen.



Die vorangegangene Darstellung ordnet die verschiedenen Einflüsse auf einen Lernprozess, die im Rahmen von Beratung eine Rolle spielen können, in ein einfaches Modell ein. Gleichzeitig zeigt sie aber auch, dass der Sachaspekt, dem in diesem Zusammenhang oft sehr großes Gewicht beigemessen wird, keineswegs eine so entscheidende Rolle spielt. Mindestens bei den Themen, die unter den Gesichtspunkten von Sozial- und Selbstkompetenz angesprochen wurden, bedeuten Sachfragen (und -antworten) vergleichsweise wenig. In den hier geschilderten Beispielen ist es kein Mangel an Sachkenntnis, der sich auf den Lernprozess negativ auswirkt. Es nützt wenig, Raoul mitzuteilen, dass man seine Ansprüche an die eigenen Ergebnisse für überzogen hält, er braucht viel mehr die Möglichkeit, eine andere Perspektive auf seine eigenen Ansprüche einzunehmen und diese mit der wahrgenommenen Wirklichkeit abzugleichen. Dabei ist Sachwissen, etwa über die durchschnittlichen Leistungen einer Vergleichsgruppe, nicht irrelevant, aber eben auch nicht die entscheidende Größe. Insofern ist an dieser Stelle ein zentraler Aspekt von pädagogischer Beratung und Lernberatung, aber auch Beratung insgesamt anzusprechen:

In sehr vielen Fällen hat Beratung viel mit der Gestaltung von Erkenntnismöglichkeiten für Klienten und wenig mit der Verbreitung sachlich-materialen Wissens zu tun.

Fazit

³ Wiederum ist dies eine vereinfachte Darstellung. Eine vollständige Erklärung des Zusammenhangs wäre etwas umfangreicher, sie müsste beispielsweise auch den Aspekt beinhalten, dass das Kind die Absicht haben könnte, unabhängig von seinem Selbstbild gegenüber anderen erwachsen zu *scheinen* (Rollenhandeln).

Interpretation und Bescheidenheit

Wenn die Verbreitung von Sachwissen nicht die zentrale Dimension ist, ist auch den sachlich-analytischen Interpretationen der Klientensituation durch den Berater mit Vorsicht zu begegnen. Die bisherigen Überlegungen haben eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten zu Lernproblemen (und auch Lernerfolgen) angesprochen, die sowohl aus theoretischer Analyse wie aus praktischer Erfahrung plausibel sein können. Sie reduzieren Komplexität, indem sie einer vermeintlich unklaren und unbestimmten Situation (Misserfolg beim Lernen) zusätzliche Bedeutung geben (Misserfolg beim Lernen, *weil...*). Sie verführen damit aber unter Umständen auch dazu, eine als unklar empfundene Situation voreilig in Richtung einer plausiblen Erklärung auflösen zu wollen, ohne dass hinreichend geprüft ist, ob diese Erklärung auch zutreffend ist. Betrachten wir hierzu ein Beispiel:



Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe: Schülerin: „Naja, es ist halt schwierig mit der Anja. Sie kommt in der Schule nicht mehr so gut mit und irgendwie hat sie auch kaum noch Freunde. Kein Wunder, dass die anderen es schon komisch finden, dass ich mich mit ihr abgebe.“

Stellen Sie sich vor, Sie wären von einer Schülerin, die (offensichtlich) ein gewisses Vertrauen zu Ihnen hat, mit dieser Aussage konfrontiert. Überlegen Sie sich mögliche Interpretationen des dahinter liegenden Sachverhaltes. Schauen Sie sich erst dann unsere Interpretationsvorschläge auf der folgenden Seite an.

Vielleicht haben Sie in dem Beispiel neben unseren Vorschlägen noch weitere Interpretationsmöglichkeiten entdeckt. Jedenfalls kann man kaum behaupten, dass aus der Fallschilderung eine Interpretation gegenüber den anderen beanspruchen könnte, richtiger zu sein. Das zeigt, dass die sorgfältige Interpretation einer solchen Situation sehr viele Informationen erfordert (viel mehr, als in der kurzen Fallschilderung gegeben wurden), aber auch, dass je nach Sichtweise sehr unterschiedliche Interpretationen überzeugend sein können. Es ist also eine Illusion, anzunehmen, dass Beraterinnen oder Berater durch überlegene diagnostische und analytische Kompetenzen gute Aussichten hätten, die „Wahrheit“ hinter der Darstellung des Klienten aufzuklären und dann mit ihm oder ihr einen entsprechenden Handlungsplan zu entwickeln. Es ist aber auch in einem modernen Beratungsverständnis gar nicht erforderlich, nach einer objektiven diagnostischen Wahrheit zu suchen. Vielmehr geht es darum, mit dem Klienten eine Deutung der Situation zu entwickeln, die eine weitere kooperative und konstruktive Bearbeitung möglich macht und dabei den Zielen des Klienten (und in Grenzen auch denen des Beraters) dient. Hierzu ist es allerdings eher hinderlich, frühzeitig geschlossene Interpretationen einer Situation in den Beratungsprozess einzubringen („Ich glaube, du machst dir Sorgen um deine Freundschaft zu Anja“). Sie verschließen die Beratungssituation gegenüber anderen, vielleicht weniger nahe liegenden Interpretationen, die aber möglicherweise eher für die konstruktive Bewältigung anschlussfähig sind. So würde in dem Beispiel eine frühzeitige Betonung der Freundschaft zwischen Anja und der Klientin es praktisch ausschließen, dass Anja durch die Beratung bei der möglicherweise anstehenden Ablösung in einer nicht mehr richtig bestehenden Freundschaft Unterstützung

findet. Wenn das nach einem moralischen Problem klingt, weil es doch Anja in ihrer Situation eher zusätzliche Schwierigkeiten bereiten würde, eine Freundin zu verlieren, so verweist auch dies auf die Komplexität der Situationen, die in Beratungen zu bearbeiten sind: Es würde dann stillschweigend vorausgesetzt, dass Anja von dieser Freundschaft profitiert; es würde angenommen, dass die Klientin Anjas Lage zutreffend schildert und nicht dramatisiert. Und es würde davon ausgegangen, dass ein Berater automatisch auch besondere Verantwortung für Personen übernimmt, die in der Beratung als Dritte vorkommen. Alle drei Hypothesen sind bei genauerer Betrachtung nicht selbstverständlich.

Der Fall zeigt exemplarisch die Risiken, die immer damit verbunden sind, dass in eine Beratung weit reichende Interpretationen durch den Berater eingebracht werden – und die sich in dem Maße verstärken, in dem diese mit einem gewissen Eindeutigkeitsanspruch verbunden sind. Deshalb sollten Interpretationen, wo sie ausgesprochen werden, für den Klienten klar als Deutungsangebote erkennbar sein, die dieser auch ohne weiteres verwerfen kann.

Zunächst: Geht es bei der Interpretation um ein Problem von Anja (z.B. mit ihren Freunden oder ihren Schulleistungen) oder um ein Problem der Klientin. Die folgenden Beispiele gehen davon aus, dass die Situation der Klientin bearbeitet werden soll, denn sie ist es, die mit ihrem Statement eine Art „Mandat“ erteilt hat. Hier ist eine (unvollständige) Auswahl von „Diagnosen“:

- Die Klientin macht sich Sorgen um ihre Freundin Anja und deren Schulleistungen. Sie hofft, Hilfe für Anja bekommen zu können, indem sie andere auf deren Probleme aufmerksam macht.
- Sie macht sich Sorgen um Anja in Bezug auf deren soziale Einbindung.
- Sie ist mit Anja befreundet, sieht diese Freundschaft aber gefährdet, weil sich Anja verändert und sie die Veränderung nicht versteht. Das Verhalten der anderen bestärkt sie darin, dass die Veränderungen „merkwürdig“ sind.
- Sie möchte sich als besonders „anständig“ darstellen, weil sie – im Gegensatz zu den anderen – sich immer noch mit Anja befasst, obwohl diese sich sonderbar verhält.
- Sie möchte sich von Anja, die sie nicht mehr versteht, lösen, hat dabei aber ein schlechtes Gewissen.
- Sie möchte Anjas Verhalten besser verstehen.

2. Zum Ablauf von Lernberatung

In den vorausgehenden Beispielen war von Lernproblemen im engeren Sinne ebenso die Rede, wie von anderen, insbesondere sozialen Aspekten, die institutionalisierte Lernsituationen begleiten. Dabei wurde aber auch sichtbar, dass beides nicht immer leicht voneinander zu trennen ist – mehr noch, die Diagnose eines Problems als Lernproblem stellt bereits eine sehr weit reichende Interpretation dar. Ist sie falsch, so bedeutet das mit großer Wahrscheinlichkeit, dass Berater und Klient erhebliche Ressourcen in einen wenig aussichtsreichen Beratungsprozess investieren, weil die Lösung eines Problems an der falschen Stelle gesucht wird. Dennoch steht die Beratung im Zusammenhang mit *Lern*problemen im Mittelpunkt dieses Studienbriefes.

Es wäre schön, nun ein einfaches Ablaufmodell für Beratungsgespräche anbieten zu können, bei denen zumindest die Vermutung besteht, dass der Beratungsgegenstand ein Lernthema ist und dementsprechend Lernberatung eine angemessene Form der Intervention darstellt. Die Vielfalt von Akteuren, Themen und Methoden macht ein solches Ablaufmodell unmöglich. Andererseits ist der Feststellung zuzustimmen, dass gerade in komplexen Situationen Rezepte gebraucht werden (vgl. Grell und Grell 1996, S. 48), also klare und präzise Handlungsschemata. Das folgende Ablaufmodell ist deshalb nicht als starrer Themen- und Zeitplan zu verstehen, sondern als Vorschlag, nach dem Beratungsgespräche gegliedert werden können; *oft* ist diese Gliederung auch zeitlich angemessen.⁴ Wir können für diese Gliederung zum Teil auf den Abschnitt über Beratungsthemen zurückgreifen (siehe Kapitel 2.1), die aber hinsichtlich der Bearbeitung etwas modifiziert werden müssen.

2.1 Beratungsschritte

Situation

Am Beginn der Beratung steht die Aufgabe, eine geeignete Situation zu schaffen, in der es Klient und Berater möglich ist, möglichst ohne Beeinträchtigungen aufeinander einzugehen. Gegenüber dem Klienten geht es beispielsweise darum, keine Befürchtungen bezüglich einer „unterrichtlichen Verwendung“ des Gesagten entstehen zu lassen (er soll etwa sicher sein können, dass das, was er über seine Lernmethodik sagt, sich nicht auf die Beurteilung seiner Leistung auswirkt). Ebenso muss der Berater in der Lage sein, dem Klienten zuzuhören und sich auf dessen Äußerungen einzulassen. Vor dem Beginn der eigentlichen Beratung steht also die Klärung, ob eine solche Situation überhaupt erreicht werden kann. Wenn die Rahmenbedingungen stimmen, wird eine beratungsgeeignete Situation hergestellt. So einfach dies formuliert ist, so vielfältig sind die Wege hierzu. In vielen Fällen ist es sinnvoll, durch „Türöffner“ (Gordon 2000, S. 64ff) Anregungen dazu zu geben, dass der Klient beginnt, sich mitzuteilen. Nachdem vorher Gesagtes ist klar, dass in dieser Phase noch keine Mutmaßungen über mögliche Themen oder gar Lösungen geäußert werden.

Kann und will sich der Klient auf Beratung einlassen, so wird er sich zu seiner Situation äußern, und zwar zu den Bereichen, von denen er glaubt, dass sie in der Beratung relevant sein können. Die Art, wie er sich mitteilt, lässt dabei auch Vermutungen über seine Definition der Beratungssituation zu. Stellt er etwa mit der Benennung eines Lernproblems zugleich seine Ideen und Vorsätze zu dessen Lösung heraus, so kann das ein Zeichen dafür sein, dass er die Beratungssituation nicht als neutral einschätzt, sondern befürchtet, bewertet zu werden, und deshalb den Eindruck zu vermeiden sucht, untätig zu sein.

Mit den Äußerungen des Klienten wird dessen subjektive Sicht auf den Gegenstand der Beratung explizit. In unserer Betrachtung soll es vornehmlich um Lernprobleme gehen, deshalb gehen wir davon aus, dass solche Gegenstand der Beratung sind. Nimmt sie hingegen eine andere Richtung, etwa in Richtung außerschulischer Probleme, so sind die Überlegungen dieses Studienbriefes in

⁴ Ein routinierter Berater wird nicht nach einem entsprechenden Schema vorgehen (ebenso, wie ein routinierter Sprecher bei der Anwendung einer Fremdsprache nicht überlegt, in welcher Reihenfolge Subjekt, Objekt und Prädikat zu stehen haben). Aber ebenso wie der Fremdsprachenschüler Grammatikregeln lernt, damit er sie *irgendwann* nicht mehr braucht, kann eine Schematisierung des Beratungsablaufs zu Beginn des Beratungshandelns hilfreich sein.

weiten Teilen dennoch anwendbar (insbesondere, was die Gestaltung einer Beratungssituation und die Haltung des Beraters angeht), nicht jedoch die Überlegungen zum Ablauf.

Kristallisiert sich ein Lernproblem aus, so wird es von Schülerinnen und Schülern sehr häufig definiert als ein Defizit bei der Fähigkeit, sich bestimmte Inhalte anzueignen. Eine Lösung wird dann in Vorschlägen zu besonders geeigneten „Lerntricks“ oder ähnlichem gesucht. Seltener wird hinterfragt, ob das Lernen des Gegenstandes überhaupt erforderlich ist, oder ob es Alternativen gibt. Die Beratung versucht hier, sensibel herauszufinden, auf welche Weise dem Lernproblem *angemessen* begegnet werden kann, und welche Lernaufgabe sich hieraus ergibt. Die folgenden drei Beispiele geben einen Eindruck von den Möglichkeiten, die sich hierbei ergeben können:

- Vesna kommt mit den Deutschaufgaben nicht zurecht, obwohl sie sich sehr anstrengt. Im Rahmen der Beratung stellt sich heraus, dass sie, obwohl sie erst vor kurzer Zeit nach Deutschland gekommen ist, bereits befriedigende Noten erhält, und dass das Lernproblem vor allem auf der Erwartung der Eltern beruht, die meinen, insbesondere in Deutsch müsse Vesna noch bessere Noten erzielen. Das vermeintliche Lernproblem besteht also eher darin, dass die Eltern von ihrer Tochter eine übertriebene und sehr formalistische Integrationsleistung verlangen. Lernberatung, die auf eine Leistungssteigerung abzielt, wäre hier vermutlich kontraproduktiv.
- Christian hat im Fremdsprachenunterricht Schwierigkeiten, insbesondere beim Lernen von Vokabeln und Grammatikregeln. Die Leistungen in anderen Fächern sind besser, jedoch gibt es auch hier besonders dann Probleme, wenn es um das Lernen materialer Inhalte geht. Lernberatung würde wahrscheinlich zu dem Schluss kommen, dass hier in der Tat mit der Anwendung, geeigneterer Lernmethoden viel zu erreichen ist. Die Aneignung solcher Methoden wird selbst zum Lernprojekt.
- Paul ist mit den Leistungen in verschiedenen Fächern unzufrieden, durch Latein und Geschichte ist seine Versetzung fraglich. In der Beratung ergibt sich, dass er bereits jetzt „an der Leistungsgrenze“ arbeitet und auch keine Wege sieht, durch eine Änderung der Lernmethodik zu besseren Ergebnissen zu kommen. Hier könnte es beispielsweise darum gehen, den Arbeitseinsatz „umzuschichten“, also gemeinsam zu überlegen, ob Paul seine Arbeit angemessen auf die verschiedenen Aufgaben verteilt. Natürlich ist das nicht die einzige Möglichkeit, sondern es ist zumindest auch zu fragen, ob es eine Alternative zu den Anforderungen selbst gibt.⁵

Nach der Diagnose stehen die Beschreibung eines Lernprojektes und die Auswahl geeigneter Strategien und Ressourcen im Zentrum. Hier ist die Versuchung besonders groß, den Beratungsprozess durch vermeintlich größere Erfahrung zu dominieren. Lehrerinnen und Lehrer verfügen über ein großes Repertoire an Lernmethoden, die sie – mitunter vorschnell – an Schülerinnen und Schüler weiter

⁵ Hierbei drängt sich sofort die Assoziation des Schulwechsels auf, weil sie (in Deutschland) die Standardantwort auf als nicht ausreichend definierte Leistungen darstellt. Alternativen sind aber denkbar, etwa die vorübergehende Befreiung von bestimmten Leistungsanforderungen aufgrund entsprechender Umstände und der Prognose, dass der Schüler mittelfristig wieder in der Lage sein wird, den Leistungsmaßstäben zu entsprechen.

geben möchten. Es ist aber in aller Regel nicht so, dass die eigene Erfahrung ohne weiteres auf die Situation des Adressaten übertragbar ist und entsprechend ist es wichtig, dass der Klient selbst Gelegenheit hat, seine Situation so weit zu definieren, dass hieran die Eignung bestimmter Methoden ermessen werden kann. Aus einer solchen Situationsdefinition heraus ergeben sich dann oft Lösungen, die nicht nur formal als passender gelten, sondern auch von beiden Beteiligten als „stimmiger“ wahrgenommen werden, als etwa eine Reihe methodischer Vorschläge, aus denen der Klient sich dann einen auswählt.

**Hauptarbeit:
Außerhalb
der Beratung**

Die eigentliche Umsetzung der Strategie ist nicht mehr Teil der Beratung. War eine Beratung erfolgreich, so äußert sich das darin, dass der Klient eine Vorstellung von seinem zukünftigen problembezogenen Handeln hat, die er auch grundsätzlich umsetzen kann und möchte. Es muss betont werden, dass hier die Hauptarbeit bei dem Umgang mit einem Lernproblem liegt – nicht in der Beratung werden Probleme gelöst, sondern im Umgang des Klienten mit den Beratungsergebnissen. Das bedeutet aber auch, dass der überwiegende Teil der Problemlösung dem direkten Zugriff des Beraters entzogen ist. Das ist nicht immer leicht zu akzeptieren, fühlt sich dieser doch verantwortlich dafür, dem Klienten zu helfen und „die Dinge in Ordnung zu bringen“, wie Carl Rogers pointiert formuliert hat (Rogers 1979, S. 37). Dennoch gilt hier: Der Berater kann nur Verantwortung für die Gestaltung des Beratungsprozesses und seine Beiträge in der Beratung übernehmen.

Für ein Ablaufmodell für Beratungsgespräche ergibt sich daraus, dass an dieser Stelle ein Übergang in die Umsetzungsphase notwendig ist. Ihm geht in aller Regel eine Zusammenfassung voraus, in der sich Berater und Klient über die Ergebnisse des Gespräches, insbesondere die geplanten weiteren Schritte verständigen. Damit die Beratung über das eigentliche Gespräch hinaus wirkt, ist die Zusammenfassung und die Verständigung auf Folgehandlungen ausgesprochen wichtig. Allzu oft besteht sonst die Gefahr, dass es bei ‚hochfliegenden Plänen‘ bleibt, die nicht umgesetzt werden. In der Formulierung von Abmachungen zeigt sich hingegen bereits, ob die Umsetzung überhaupt realistisch ist, ob es offene Fragen oder fehlende Ressourcen gibt usw.

Zur Umsetzung gehört – auch gemäß dem Modell selbstgesteuerten Lernens – die Frage nach dem Umsetzungserfolg. Er steht hier am Ende, weil er logisch auf die Umsetzung erfolgt. Sobald eine Beratung jedoch mehr als nur einen Termin in Anspruch nimmt, steht die Frage nach bisherigen Ergebnissen typischerweise am Anfang. Hier wird geklärt, ob die bisherige Strategie erfolgreich war und neue Ziele in Angriff genommen werden können, oder ob sie der Modifikation bedarf, beispielsweise weil ihre Umsetzung schwieriger war, als erwartet. Im gleichen Umfang gerät die hier als Einstieg vorgestellte Aufgabe, das Schaffen einer Beratungssituation, stärker zur Routine, wenn Berater und Klient sich wiederholt treffen. An dieser Stelle entscheidet sich weiterhin, ob die Beratung fortgesetzt wird, oder ob sie abgeschlossen werden kann. Abbildung 1 gibt einen Überblick über den gesamten Beratungsverlauf, wie er hier dargestellt worden ist.

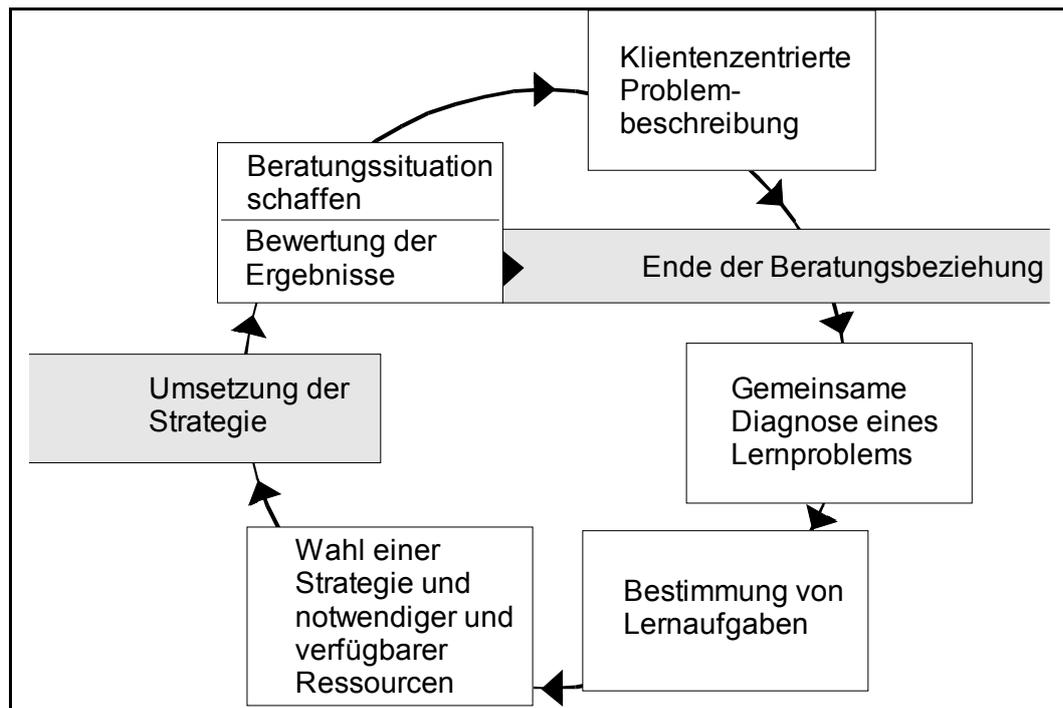


Abbildung 1: Abfolgemodell für Lernberatung

Der Abschluss der Beratung ist hier durch das „Ende der Beratungsbeziehung“ charakterisiert. Besonders in pädagogischen Kontexten sind die Beziehungen zwischen Professionellen und Adressaten sehr vielfältig, was sich zum Beispiel in Begriffspaaren wie Lehrender – Lernender, Zögling – Erzieher und Dozent – Teilnehmer ausdrückt. Die Beratung ist hier oft eine zusätzliche Qualität der Beziehung. Der Lehrer ist *auch* Berater, der Schüler *auch* Klient. Wenn dennoch bestimmte Charakteristika der Beratungsbeziehung realisiert werden sollen (z.B. ein Höchstmaß an Freiwilligkeit), so endet mit der Beratung selbst auch diese Qualität der Beziehung. Insbesondere wenn Beratung zwischen Lernendem und Lehrendem sich über etwas längere Zeit hingezogen hat, kann dies eine Aufgabe sein, der eine gewisse Aufmerksamkeit zu widmen ist.

2.2 Zeitliche Gestaltung

Mit diesem letzten Abschnitt ist ein Punkt angesprochen, der unter Umständen Irritationen auslöst. Denn wie soll, so mag man fragen, in dem oftmals dicht gedrängten schulischen Rhythmus aus Unterrichten, Erziehen und Bewerten überhaupt Zeit gefunden werden, um anspruchsvoll zu beraten, noch dazu Beratungen über einen längeren Zeitraum durchzuführen? Damit dies vorstellbar ist, ist es in der Tat notwendig, eine andere Vorstellung von Unterricht zu entwickeln, als sie bisher noch häufig vorherrscht. Wiederum ist hierbei die Verbindung von Lernberatung und selbstgesteuertem Lernen leitend. Denn praktisch alle Beiträge zur Frage, wie sich angesichts veränderter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedingungen auch die Rolle der Lehrenden und Lernenden in der Schule wandelt – von Klipperts Methodentraining (Klippert 2004) bis zum Wandel der Lernkulturen (Arnold, Schüßler 1998) betonen, dass Lehrende Zeit und Entlastung dadurch gewinnen, dass die Lernenden mehr Aufgaben *ohne* die aktive Lenkung durch die Lehrenden bewältigen. Die Potenzi-

Selbstlernphasen

ale eines solchen „lebendigen Lernens“ (Rogers 1976) liegen auf der Hand: Indem die Lernenden selbst ihren Lernprozess gestalten, übernehmen sie Verantwortung für ihre eigene Arbeit, sie wird für sie bedeutungsvoller (vgl. Arnold, Pätzold 2005, S. 52f). Gleichzeitig bleibt den Lehrenden Zeit (und Kraft), sich anderen Aufgaben zu widmen. Hierbei spielt das individualisierte Eingehen auf einzelne Lernende in Form von Lernberatung eine besondere Rolle. Gelingt es beispielsweise, im Unterricht in einer Klasse regelmäßig 15 Minuten für selbstgesteuerte Arbeit, z.B. in Gruppen, einzuplanen, so entsteht über ein Schuljahr hinweg ein sehr großes Zeitfenster für individualisiertere Zugänge. Entscheidend ist dabei natürlich, dass diese Selbstlernphasen nicht doch von einer heimlichen Dominanz des Lehrers gekennzeichnet sind, indem er etwa bei einer Gruppenarbeit kontinuierlich zwischen den Gruppen „umherwandert“ oder eine Lernsituation schafft, in der die Lernenden sich aufgefordert fühlen, auch in Selbstlernphasen kontinuierlich Fragen zu stellen (vgl. Arnold und Pätzold 2005, S. 128).

Wie solche Lernsituationen erreicht werden können, kann im Einzelnen nicht Gegenstand dieses Studienbriefes sein. Die konkreten Maßnahmen, von der Etablierung einer fehlertoleranten Feedbackkultur bis zur angemessenen Gestaltung von Arbeitsaufträgen, stellen eine Entwicklungsaufgabe dar, die sehr individuell ist. Hinweise hierzu finden sich aber unter anderem in Arbeiten zum Lernkulturwandel. Noch einmal soll aber betont werden, dass Lernberatung, wie sie hier verstanden wird, gerade darin besteht, selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen. Zugespißt bedeutet das: Indem Lehrende den Lernenden überlassen, ihren Lernprozess zu steuern, schaffen sie zusätzlichen Raum dafür, dass Lernende sich individuell an den Stellen Unterstützung holen, wo diese Selbststeuerung nicht möglich oder nicht erfolgreich ist. Gleichzeitig können damit *alle* Lernenden mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, denn während vorher die Lehrenden beschlossen haben, worüber und mit welchen Mitteln sie alle gleichermaßen belehrt haben, sind es nun die Lernenden, die primär entscheiden, ob und welche Hilfe sie Anspruch nehmen.

3. Kompetenzen zur Lernberatung: eine personenzentrierte Perspektive

Lernberatung erfordert Kompetenzen auf Seiten der Ratgeber wie auf Seiten der Beratenen. Wer Beratungen durchführt, soll über bestimmte kommunikative Fertigkeiten verfügen, darüber hinaus aber auch bestimmte konkrete Vorstellungen und Handlungsweisen verinnerlichen, die für die Gestaltung von Beratungssituationen förderlich sind. Von den Klienten der Beratung verlangt das ebenfalls bestimmte Fähigkeiten – vielleicht noch mehr als vom Berater. Denn die Klienten müssen „mit dem Rat leben“, das heißt beispielsweise, mitunter bittere Wahrheiten zu akzeptieren. Die Kompetenzen der Klienten sind aber – im Sinne der Lerntheoretischen Didaktik – „Bedingungsfelder“ (Jank / Meyer 2002, S. 264). Das heißt, dass die Beratenden sie zwar kennen sollten, aber (kurzfristig) keinen Einfluss darauf nehmen können. Wenn sie im Folgenden dennoch dargestellt werden, geschieht das aus zweierlei Gründen. Zum einen ist es für den Berater mitunter leichter, das Verhalten des Klienten zu verstehen, wenn er sich klar macht, welche Anforderungen an diesen gestellt werden, zum anderen ist es für die Beratung wichtig, sich klar zu machen, auf welche Kompetenzen seitens des Klienten man bauen kann und wo man ihm eventuell weiter entgegen kommen

muss. Hier spielt die klientenzentrierte Beratung Carl Rogers' (Rogers 1976) eine besondere Rolle, die die psychischen Vorgänge auf Seiten von Berater und Klient genauer untersucht hat.

3.1 Kompetenzen der Klienten

Kommt eine Lernberatung zustande, so hat der Klient zu diesem Zeitpunkt schon kompetentes Verhalten gezeigt. Er hat sich auf die eine oder andere Weise auf Beratung eingelassen und zeigt – wenn die Beratung nicht verpflichtend ist – offensichtlich auch die Bereitschaft, seine Belange gegenüber einem anderen zu thematisieren. Das erfordert manchmal Mut und Engagement, denn ein (Lern-) Problem ist in der Regel nichts, womit man bei anderen soziale Anerkennung erringen kann, eher ist es etwas, dessen man sich schämt. Das kann bereits zu Beginn den Beratungsprozess für erhebliche Unklarheit sorgen, indem der Klient das Problem zwar schildert, aber in einer sozial verträglicheren Weise. Am Beispiel der Schülerin, die Probleme mit Ihrer Freundin Anja hatte, lässt sich dies deutlich machen: Der Hinweis auf die Probleme, die *andere* mit Anja haben, kann eine sozial verträglichere Erklärung dafür sein, dass die Klientin selbst sich von ihrer Freundin distanzieren möchte. Es ist dann nicht unwahrscheinlich, dass andere Anjas Position in der Gruppe ganz anders beurteilen würden.

Rogers hat das allgemeine Problem, dass die eigenen Vorstellungen und das Verhalten der anderen bzw. die Merkmale der Umwelt nicht zusammenpassen, als „Inkongruenz“ (Alterhoff 1983, S. 65) bezeichnet. Inkongruenz ist nicht per se problematisch, sondern im Gegenteil eine wesentliche Triebkraft zum Lernen. Sie verlangt vom Betroffenen aber die Fähigkeit, konstruktiv mit ihr umzugehen. So kann ein Schüler die Inkongruenz einer unerwartet schlechten Note dadurch auflösen, dass er sich der Leistungsforderung anpasst, also mehr lernt. Er könnte aber auch die Leistungsforderung zurückweisen und damit seine Vorstellung, „eigentlich“ sehr leistungsfähig zu sein, stabilisieren. Beratung hat immer die Aufgabe, Klienten bei der konstruktiven Bewältigung von Erfahrungen der Inkongruenz zu unterstützen. Je schwieriger dies den Klienten aus eigener Kraft gelingt, desto wichtiger sind stabilisierende und stützende Handlungen gegenüber der Entwicklung neuer Handlungsoptionen für den Klienten.

Inkongruenz

Bevor Sie weiterlesen:

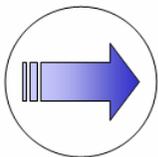
Reflexionsaufgabe: In Lerngruppen, die Sie gut kennen, können Sie das folgende Experiment durchführen: Sammeln Sie in einem Brainstorming mögliche Lernprobleme (es müssen nicht Probleme sein, von denen die Schüler selbst betroffen sind). Schon bei der Sammlung können Sie unter Umständen beobachten, wie manche Probleme aus der Ich-Perspektive geschildert werden, andere aus der 3. Person („manche haben Probleme mit...“). Lassen Sie nun die Schüler alleine oder in Gruppen zwei Probleme auswählen, bei denen Sie es eher leicht fänden, mit einem Lehrer darüber zu sprechen, und zwei, bei denen Sie es nicht oder nur sehr ungern täten. Die Diskussion der Ergebnisse kann ein wichtiger Beitrag zur Öffnung der Lernenden für Möglichkeiten der Beratung wie auch allgemein zur Reflexion des eigenen Lernens sein. Die Übung lässt sich erweitern, wenn Sie die Lernenden auch bitten, für sich zu beantworten, welche Probleme sie von sich selbst kennen. Stellen Sie diese Frage vor der „sozialen Bewertung“ der Probleme, so können Sie auch das Verhältnis zwischen den Problemen, die man



sich selbst zuschreibt, und denen, die man als „sozialverträglicher“ charakterisiert, thematisieren.

Wenn Sie eine entsprechende Unterrichtseinheit in einer Lerngruppe durchgeführt haben, wäre es sehr interessant, wenn Sie die Ergebnisse zur Diskussion stellen würden

Der Umgang mit Inkongruenz ist aus der Perspektive von Beratung zweifellos die zentrale Kompetenz der Klienten. Daneben bringen sie aber auch andere Fähigkeiten mit, die zu beachten sind. So spielt die Sprachkompetenz bei einem verbal orientierten Prozess wie Beratung natürlich eine große Rolle. Ähnlich wie sich ein Lehrer bei der Unterweisung auf das sprachliche Niveau einer Klasse einstellt, wird man auch bei der Beratung versuchen, den Klienten sprachlich nicht zu über- oder unterfordern. Diese Aufgabe wird hier anspruchsvoller, weil das Eingehen auf eine einzelne Person differenziertere Variationsmöglichkeiten erlaubt. So kann man – wenn der Klient sich oft in Bildern ausdrückt – selbst versuchen, in der Interaktion Metaphern zu gebrauchen. Daneben gibt es weitere Bedingungsfaktoren, die aus der Schulpädagogik bekannt sind, etwa die Konzentrationsfähigkeit. Auch auf diese kann der Berater nach Möglichkeit eingehen, wobei zu beachten ist, dass sich manche solcher Kompetenzen in der Beratungssituation anders darstellen, als im Klassenunterricht (vgl. Kapitel 5).



3.2 Kompetenzen der Ratgeber

Für den Ratgeber erweist sich damit eine Vielfalt kommunikativer Fähigkeiten als relevant. Er soll auf das Sprachniveau und den Sprachstil des Klienten eingehen, seine kognitiven Fähigkeiten berücksichtigen, je nach Lage eher stabilisierend agieren oder mit dem Klienten neue Handlungsmöglichkeiten erschließen. Gleichzeitig soll er in der Lage sein, aus den hier genannten Optionen die jeweils Richtige herauszufinden. Unter diesen Umständen muss klar sein, dass hier ein Ideal beschrieben wird, das zu erreichen allenfalls als langfristige Entwicklungsaufgabe aufgefasst werden kann, nicht aber als Ausgangsbedingung für Beratung. Stattdessen werden im Folgenden drei Bereiche genannt, in denen sich Orientierungen für kompetentes Beratungshandeln bestimmen lassen.

Einer der bedeutendsten Beiträge des klientenzentrierten Ansatzes ist die relativ konkrete Beschreibung von Haltungen, die Rogers als für die Beratung förderlich identifiziert hat. Ähnlich wie der Einfluss von Erziehungsstilen auf Lernleistungen (vgl. Zielinski 1997, S. 58ff) beeinflussen generelle Haltungen den Beratungserfolg erheblich. Sie lassen sich aber auch – wiederum Erziehungsstilen gleich – nicht einfach verändern oder umtrainieren. Viel eher ist es möglich, durch positive Erfahrung und Einsicht bestimmte Aspekte beratungsförderlicher Haltungen zu verinnerlichen und aus den Haltungen heraus individuell ein entsprechendes Beratungshandeln zu entwickeln. Rogers benennt drei derartige Haltungen: Emotionale Zuwendung, Echtheit und Empathie (vgl. Pätzold 2004, S. 65ff). Emotionale Zuwendung meint, dass der Berater dem Klienten nicht nur sachlich widmet, sondern ihm auch persönlich begegnet. Diese Begegnung schließt ein, dass er sich gegenüber dem Klienten um eine positive, wertschätzende Haltung bemüht. Das bedeutet nicht, dass der Berater alles gut heißen müsse, was der Klient äußert, wohl aber, dass er es aus der Perspektive des Klienten als berechtigt akzeptiert und dass er die Wertschätzung der Person nicht von den Äußerungen in

Emotionale
Zuwendung

Echtheit

der Beratung abhängig macht. Diese Haltung macht es oft einfacher, damit umzugehen, dass der Klient nicht immer die Vorschläge des Beraters annehmen möchte, und sich mitunter auch gegenüber vermeintlich idealen Lösungen sträubt. Echtheit bezeichnet das Ziel, dem Klienten unverstellt zu begegnen. Die Betonung dieser Variable zeugt von Rogers' kritischer Auseinandersetzung mit den Methoden der klassischen Psychoanalyse, deren Grundannahmen zum Teil aber auch in den Lehrerberuf Eingang gefunden haben. Gegen die Vorstellung eines emotionslosen Profis setzt Rogers' den Berater, der seine Persönlichkeit im Beratungsprozess nicht verbirgt, sondern dem Klienten transparent macht. Wenn beispielsweise eine bestimmte Äußerung den Berater besorgt (etwa wenn ein Klient in der Lernberatung die Idee äußert, „alles hinzuwerfen“), so ist es aus Rogers' Perspektive nicht angemessen, diese Sorge nur in sachlichen Argumenten verkleidet vorzutragen, sondern der Berater soll ihre emotionalen Qualität erhalten und kann konkret äußern, dass er sich Sorgen macht. Das Konzept der Echtheit unterstützt Berater und Klient darin, einerseits eine große Nähe zu entwickeln und andererseits dennoch die klare Trennung zwischen Berater und Klient aufrecht zu erhalten. Dies ist insbesondere für Rogers' dritte Dimension, die Empathie, eine wichtige Voraussetzung. Unter Empathie oder einfühlendem Verstehen versteht Rogers die Fähigkeit, sich in den Klienten hineinzusetzen und so verstehend dessen Schilderung mitzuvollziehen. Sie ist „ein Zustand einer Person, die das innere Bezugssystem eines anderen mit allen emotionalen Komponenten und Bedeutungen genau wahrnehmen kann, als ob sie der andere wäre, ohne aber diese ‚Als-ob-Qualität‘ aufzugeben“ (Alterhoff 1983, S. 80). Empathie ist damit allerdings gerade nicht ein Ergebnis eines klaren, distanzierten Verstandes, der *logisch-rational* nachvollzieht, wie es dem Klienten in seiner Lage gehen mag. Auch diese logisch-rationale Betrachtung hat im Beratungsprozess ihre Bedeutung, Empathie meint jedoch, der griechischen Wortbedeutung entsprechend, *mitfühlen* und nicht *mitdenken*.

Diese Darstellung der Haltungen eines klientenzentrierten Beraters ist ein Kompromiss. Sie soll eine Vorstellung davon geben, wie eine Beratungsbeziehung etabliert und aufrecht erhalten werden kann, ohne allzu konkrete (und damit situativ meist doch nicht passende) „Ratschläge“ hierzu zu geben. Viele Variablen bei der Gestaltung von Beratungsprozessen lassen sich auf diese Variablen beziehen, beispielsweise so „sachliche“ Fragen wie die nach einer geeigneten Raumgestaltung. Statt darauf hinzuweisen, dass ein Gegenübersitzen mit einem Schreibtisch zwischen den Beteiligten oft als eher konfrontatives Setting aufgefasst wird, kann die Frage nach der Raumgestaltung auch anders beantwortet werden: Mit Blick auf die emotionale Zuwendung und Wertschätzung werden bestimmte Aspekte sich von selbst ergeben (etwa, dass es dem Berater möglich sein muss, sich dem Klienten aufmerksam zuzuwenden) und mit Bezug auf Empathie wird der Berater versuchen, sich in die Lage des Klienten in einem bestimmten Beratungssetting hineinzusetzen und bemerken, wenn dieses bei jenem Störungen verursachen könnte.

Emotionale Zuwendung, Echtheit und Empathie bilden die Grundlage der Beratung. Sie sind, wie angesprochen, nicht in kurzer Zeit zu verwirklichen, aber ein Berater, der sich nicht irgendwie implizit oder explizit mit diesen Haltungen auseinandersetzt, beraubt sich vieler Möglichkeiten einer klientengerechten und nachhaltigen Intervention. Aus den Haltungen ergeben sich überdies eine Reihe von Folgerungen, die manchmal als „Regeln“ für Beratungsprozesse aufgestellt werden und die zum Teil auch in diesem Text schon angesprochen wurden. So

wird oft und zu Recht darauf hingewiesen, dass Beratung nicht unmittelbar nach Lösungen streben soll (und schon gar nicht sollen Berater dies tun). In dem Ablaufmodell etwa wurde darauf hingewiesen, dass der größte Teil der Lösung außerhalb des eigentlichen Beratungsprozesses liegt. Auch die Haltung der emotionalen Zuwendung bringt es mit sich, dass der Berater seine eigenen Vorstellungen zur Lösung eines Problems zunächst als individuell erkennt und nicht automatisch annimmt, dass sie auch für den Klienten geeignet sind. Berücksichtigt man zudem, dass es durch wahrgenommene Inkongruenz des Klienten dazu kommen kann, dass dieser die Problemschilderung seinem Bedürfnis nach Kongruenz anpasst (was im Extremfall zur Schilderung eines völlig anderen Problems führen kann), so wird deutlich, dass Beratung zu einem sehr großen Teil darin besteht, Klienten die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer Schilderung eines Problems der Realität anzunähern und selbst, mit Unterstützung durch den Ratgeber, Wege zu finden, damit umzugehen. Erst an dieser Stelle kommt dann die sachliche Kompetenz des Beraters ins Spiel. Er kann den Beratungsprozess dahingehend beeinflussen, dass er, etwa durch Fragen, Möglichkeiten der Interpretation und Lösung in die Reichweite des Klienten bringt – die dieser dann aufgreifen oder auch verwerfen kann. Hierfür benötigt er sowohl diagnostische Kenntnisse als auch ein Repertoire an möglichen Verfahrensweisen in Bezug auf die typischen Problemlagen der Klienten. Die diagnostischen Fähigkeiten, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird, dienen jedoch in diesem Modell nicht dazu, den Klienten zu „klassifizieren“ (auch wenn diagnostische Modelle eigentlich nichts anderes als Klassifikationsschemata sind), sondern ihm Deutungsangebote zu machen, die ihm Helfen, seine Situation so zu beurteilen, dass sich daraus gangbare Handlungsmöglichkeiten ergeben. Das Repertoire an möglichen Verfahren kann sehr unterschiedlich beschaffen sein. Hierzu zählen jedoch in jedem Fall Kenntnisse über mögliche Lern- und Arbeitstechniken, Verfahren der Arbeitsorganisation, spezielle Methoden der Prüfungsvorbereitung usw. Daneben fällt hier hinein auch der wichtige Bereich der Kenntnis von weiter führenden Beratungsangeboten für all jene Fälle, in denen schulische (Lern-) Beratung die Möglichkeiten und Aufgaben der Schule bzw. der Lehrenden übersteigt.

**Bevor Sie weiterlesen:**

Reflexionsaufgabe: Wer kann helfen, wenn der Eindruck entsteht, ein Schüler hat ein Drogenproblem? An wen kann eine Schülerin sich um weitere Hilfe wenden, wenn sie in der Beratung offenbart, ungewollt schwanger zu sein? Gibt es Hilfsmöglichkeiten für Schüler, deren Eltern in materieller Not sind? Zu diesen Themen gibt es je spezifische Beratungs- und Hilfsangebote aus der Sozialen Arbeit. Wenn Sie diese nicht kennen, möchten wir Sie anregen, in Ihrer Schule und mit Hilfe der Gemeinde bzw. Stadt eine Liste professioneller außerschulischer Hilfsangebote anzulegen, die Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung steht, wenn diese in einer Beratungssituation an die Grenzen der eigenen Möglichkeiten stoßen.

4. Beratung und Diagnostik

Im letzten Abschnitt wurde die Bedeutung der Diagnostik für Lernberatung skizziert. Sie hat nicht die Aufgabe, die wahren Ursachen hinter Lernproblemen

zu „entdecken“, sondern soll den Klienten bei der Deutung und Lösung seiner Situation unterstützen. Gleichzeitig ist sie aber zwangsläufig mit dem Bilden von Kategorien und dem Versuch, individuelle Situationen bestimmten Standards zuzuordnen, verbunden. In gewissem Sinne lässt sich also sagen: Diagnostizieren bedeutet „abstempeln“. Damit geht eine Gefahr einher, die – analog zur Metapher des Abstempelns – mit „labeling“ bzw. Etikettieren bezeichnet worden ist (vgl. Sack / Lindenberg 2001, S. 177). Die Gefahr der Etikettierung liegt darin, dass eine betroffene Person *aufgrund* der Zuschreibung bestimmter Merkmale entsprechende (abweichende) Verhaltensweisen herausbildet, unabhängig davon, ob die Zuschreibung gerechtfertigt war. Auch in der Beratung ist diese Gefahr gegeben. Ein Schüler etwa, dem in der Beratung (durchaus freundlich und wertschätzend) signalisiert wird, dass er für eine bestimmte Anforderung nicht geeignet ist, wird wahrscheinlich irgendwann auch dann beginnen, dieser Einschätzung zu folgen, wenn sie in der Sache gar nicht zutrifft, sondern beispielsweise ein äußeres Problem ihn daran hindert, bestimmten Leistungsanforderungen in einer bestimmten Situation gerecht zu werden. So wurden Generationen von Mädchen mit der Vorstellung konfrontiert, Mathematik und Naturwissenschaften seien „eher etwas für Jungen“ und tatsächlich waren die entsprechenden Leistungen bei Mädchen schwächer (diese Entwicklung scheint sich jedoch abzuschwächen, ebenso wie die entsprechende Etikettierung, vgl. Stürzer 2003, S. 88ff).

Etikettierung

Nicht nur die Regelmäßigkeit, mit der eine bestimmte Zuschreibung vorgetragen wird, kann dazu führen, dass sie übernommen wird, sondern auch ihre vordergründige Plausibilität. Die Situation der Inkongruenz, die oft zu Beratungsbedarf führt, sucht nach Auflösung und eine plausible Erklärung kann dann leicht eine große Attraktivität entfalten, auch wenn sie nicht richtig sein muss. Entsprechend vorsichtig wird in Beratungen mit diagnostischen Vorschlägen umgegangen. Sie sind, um es nochmals zu betonen, unverbindliche Deutungsvorschläge und wo die Gefahr besteht, dass der Klient sie unreflektiert übernehmen möchte, werden sie besonders zurückhaltend eingebracht.

Ein diagnostischer Zugang zur Lernberatung kann von zwei Perspektiven ausgehen. Zum einen stellen die vielfältigen Überlegungen zu Schulschwierigkeiten einen Anknüpfungspunkt dar, zum anderen die Beiträge zu Lerntypen. Beide Konzepte können ineinander greifen und in der Verbindung haben sie überdies den Vorteil, dass der neutrale Begriff der Lerntypen die negativen Konnotationen von Schulschwierigkeiten abschwächt (gleichzeitig mit letzterem Begriff aber vermieden wird, euphemistisch von „Herausforderungen“ oder gar „challenges“ zu sprechen, wo ein Schüler mit Problemen zu kämpfen hat).

Der Ansatz der Lerntypen ist auf recht hohem Niveau in der Erwachsenenpädagogik verfolgt worden (Schrader 1994, Kolb 1976), während er in der Schulpädagogik bisher eine geringe Rolle spielt (vgl. Arnold und Pätzold 2004, S. 50f). Hier wurde vor allem die bekannte Typisierung von Frederik Vester aufgenommen, nach der Lerntypen gemäß der bevorzugten Sinneskanäle (Hören, Sehen, Fühlen) unterschieden werden (vgl. ebd.). Während dieser Ansatz sicher nur zur Sensibilisierung für unterschiedliche Lernzugänge ausreicht, sind Kolbs Lerntypen und die Untersuchung Schraders eher geeignet, tatsächliche Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Lernschwierigkeiten aufzuzeigen. Es erscheint also sinnvoll, im Rahmen von Lernberatung darauf einzugehen, ob der Klient bei seinen Lernanstrengungen dem eigenen *Lernstil* möglicherweise nicht gerecht wird. Dann lassen sich eventuell Verfahren finden, die den Lernvorgang individuell leichter machen.

Ob hierzu ein Lerntypentest verwendet wird oder lediglich anhand eines Gesprächs über lernartenbezogene Charakteristika alternative Möglichkeiten identifiziert werden, ist dabei zweitrangig.



Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe: Auch die folgende Aufgabe können Sie in einer Lerngruppe durchführen. Besorgen Sie sich einen Lerntypentest (Siebert 2001, S. 76ff) und lassen Sie ihn in der Lerngruppe individuell durchführen. Die Lernenden werden dann, nach Lerntypen sortiert, in Gruppen zusammengefasst und erhalten den Auftrag, sich auf drei Lerntechniken zu einigen, die sie besonders wirkungsvoll finden. Diese stellen sie in einer Präsentationsrunde vor. Oft wird dabei nicht nur den Lernenden sondern auch dem Lehrer deutlich vor Augen geführt, wie vielfältig und individuell unterschiedlich die Zugänge sind, die Lernende bevorzugen

Je besser der verwendete Test ist, desto homogener werden voraussichtlich die Arbeitsgruppen für die Gruppenarbeit, was wiederum die Unterschiede bei der Präsentation deutlicher hervortreten lässt. Dennoch darf auch hier der diagnostische Wert des Tests selbst nicht überschätzt werden, viele Lernende sind in vielen Lerntypen zu Hause und das Ergebnis eines solchen Tests ist gerade bei jungen Teilnehmenden und Lernungewohnten wenig reliabel.

Der Bereich der Schulschwierigkeiten ist wesentlich umfassender bearbeitet.

Definition: Schulschwierigkeiten sind „Probleme, die ein Schüler in oder mit der Schule hat. Er ist, was seine kognitiven, psychomotorischen, motivationalen, lern- und arbeitstechnischen bzw. seine emotionalen und sozialen Kompetenzen betrifft, den von der Schule gestellten Anforderungen nicht gewachsen. Seine Überforderung kann sich im Leistungs- wie auch im Verhaltensbereich zeigen.“ (Kern-Felgner 2001, S. 283).

Zum Umgang mit Schul- und Lernschwierigkeiten wird oft auf diagnostische Kategorien zurückgegriffen, die auch bei der Beratung verwendet werden können. In einem Standardwerk nennt Zielinski in Anlehnung an Haertel und andere neun Verursachungsbedingungen, die als Gründe für Lernschwierigkeiten in Betracht zu ziehen sind. Diese Auflistung Zielinskis (1997, S. 19) wurde hier um die Punkte Gesundheit, Lehrer-Schüler-Beziehung und Milieu erweitert:

Interne Bedingungen

- die Fähigkeit des Lernenden, Aufgaben und Anweisungen zu verstehen
- die Vorkenntnisse des Lernenden
- die Lernmotivation
- gesundheitliche Bedingungen

Externe Bedingungen

- die zugestandene Lernzeit
- die Unterrichtsqualität

Moderierende Bedingungen

- das Unterrichtsklima
- die Beziehung zwischen dem einzelnen Schüler und Lehrer
- die Beziehungen zu Gleichaltrigen
- die Bedingungen des Elternhauses
- das soziale Milieu
- der Einfluss von Medien

Für jede einzelne dieser Bedingungen kann ein Einfluss auf Schulerfolge bzw. Schulprobleme nachgewiesen werden⁶.

Zunächst ist festzuhalten, dass selten eine einzelne Bedingung die Schulprobleme eines Schülers erklären kann. In der Regel führt erst das Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu Schwierigkeiten. Dementsprechend ist eine Lösung auch selten in der Bearbeitung eines Faktors (z.B. dem Verhältnis zu Gleichaltrigen) zu sehen. Die Auflistung zeigt aber auch, dass der Einfluss auf die Faktoren sehr unterschiedlich groß ist. Die Qualität des eigenen Unterrichts etwa kann ein Lehrer in der Regel stark beeinflussen, aber schon der Unterricht eines Kollegen entzieht sich dem unter Umständen völlig. Die Bedingungen des Elternhauses sind, so wichtig ihre Berücksichtigung im Rahmen von Beratung ist, oft nur marginal zu beeinflussen.

Schließlich ergibt sich aus der Vielfalt der Verursachungsbedingungen, welche Gefahren in einer falschen Diagnose liegen können. Wird etwa ein externer Faktor wie zu geringe vom Lehrer zugestandene Lernzeit übersehen und statt dessen beispielsweise mangelnde Motivation angenommen, so wird der Schüler zu Unrecht für ein Problem verantwortlich gemacht, das außerhalb seines Einflussbereiches liegt. Gleichzeitig ist der Weg auf eine konstruktive Lösung (Suche nach zusätzlichen Zeitressourcen) versperrt. Im Beratungsgespräch können Berater und Klient gemeinsam aber durch ein diagnostisches System möglicherweise schneller und treffsicherer zu den Punkten gelangen, an denen konstruktive Lösungsmöglichkeiten vorhanden sind. Gleichzeitig darf auch die entlastende Wirkung nicht außer Acht gelassen werden, die es für den Klienten hat, wenn er erkennt, dass *auch* externe, durch ihn nicht zu beeinflussende Faktoren an seinem Lernproblem beteiligt sein können. Die einzelnen Bedingungen bieten sehr unterschiedliche Ansätze zur Lösung, die im Folgenden angesprochen werden sollen.

Die Fähigkeit des Lernenden, Anweisungen zu verstehen ist eine oft übersehene Bedingung für Lernerfolg. Während Lehrende nicht selten ihre Anweisungen und Arbeitsaufträge für recht präzise halten (und durch einzelne Schüler, die sie richtig verstehen, in diesem Eindruck bestärkt werden), sind Lernende häufig viel unsicherer bezüglich des Erwarteten. Versteht ein Schüler aber regelmäßig nicht, was von ihm erwartet wird, so führt das unausweichlich zu Enttäuschungen. Die Reaktionen des Lehrers auf die eigenen Arbeitsergebnisse werden zunehmend

Verstehen von
Anweisungen

⁶ Für die bei Zielinski genannten Punkte werden eine Reihe von Studien angeführt. Der Einfluss gesundheitlicher Bedingungen ist unmittelbar evident. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist eigentlich ein Teilaspekt des Unterrichtsklimas, der sozusagen betont, dass *das* Klima sich in verschiedenen Einzelbeziehungen unterschiedlicher Qualität ausdrückt, die differenziert betrachtet werden können. Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialem Hintergrund schließlich wird schon bei Bourdieu (1983) thematisiert; als gesichert kann dabei zumindest gelten, dass Vertreter verschiedener Milieus sehr verschiedenen Auffassungen von Bildung haben.

unberechenbar, weil ja nicht klar ist, ob die Aufgabenstellung überhaupt richtig verstanden wurde. Der Lehrer seinerseits bemerkt unter Umständen das mangelnde Verständnis nicht und zeigt sich mit der Lösung unzufrieden, weil er davon ausgeht, dass der Schüler absichtlich weniger oder etwas anderes geleistet hat, als erwartet. Auch dem Schüler ist aber häufig nicht klar, ob er Anweisungen richtig verstanden hat, sodass bei ihm der Eindruck entstehen kann, grundsätzlich den Anforderungen in einem Fach oder gar insgesamt schulischen Anforderungen nicht gerecht zu werden.



Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe: Lassen Sie Unterrichtserfahrungen der letzten Zeit Revue passieren, in denen Schülerleistungen nicht ihren Erwartungen entsprochen haben. Was glauben Sie, würden die jeweiligen Schüler ehrlich antworten, wenn man sie fragen würde, worauf diese Fehlleistungen zurückzuführen seien?

Vorkenntnisse

Auch *die Vorkenntnisse des Lernenden* werden selten hinreichend berücksichtigt, wenn es um die Aufklärung von Ursachen für Lernschwierigkeiten geht. Dies ist umso erstaunlicher, als gerade ihnen eine erhebliche Bedeutung für die Erklärung von Leistungsunterschieden zukommt (vgl. Zielinski 1997, S. 25ff). Dass Schüler mit Vorkenntnissen weniger Stoff in der gleichen Zeit bewältigen müssen, ist dabei längst nicht der einzige Vorteil. Sie sind auch besser in der Lage, ihre Aufmerksamkeit bei neuem Stoff auf relevante Aspekte zu lenken, ferner ist es für sie leichter, neue Inhalte an bestehendes Wissen anzuschließen; auch können sie ihren eignen Lernerfolg in dem jeweiligen Gebiet oft besser einschätzen. Dabei können die Vorkenntnisse unterschiedlich stark auf ein bestimmtes Fach oder Gebiet bezogen sein. Sie reichen von Sachwissen in einem eng begrenzten Gebiet bis hin zu allgemeinen lernstrategischen und metakognitiven Kompetenzen, die auf vielen Gebieten in gleicher Weise angewandt werden können. Ebenso wie die Fähigkeit, Anweisungen zu verstehen, wird auch der Einfluss mangelnder Vorkenntnisse leicht übersehen und etwa als Unverständnis missdeutet. Dabei bietet gerade diese Bedingung mitunter sehr aussichtsreiche Lösungsstrategien, denn fehlende Vorkenntnisse lassen sich häufig nachträglich erwerben.

Lernmotivation

Die *Lernmotivation* ist gleichfalls eine wichtige Bedingung, die jedoch im Vergleich zu den anderen genannten eher *überschätzt* wird. Denn durch den vermeintlich unbegrenzten Erklärungswert wird Motivation allzu häufig als Ursache für sehr verschiedene Lern- und Unterrichtsprobleme verwandt. Mitunter kommt es dabei zur Tautologie, indem etwa das mangelnde Engagement der Schüler mit fehlender Motivation erklärt, die fehlende Motivation aber aus der mangelnden Beteiligung geschlossen wird (vgl. auch Zimbardo 1995, S. 408). Vor allen Dingen aber wird Motivation häufig als „Persönlichkeitseigenschaft“ verstanden, gewissermaßen als modernerer Ausdruck für Fleiß. In der Psychologie bezieht sich Motivation hingegen stets auf das „Ingangsetzen, Steuern und Aufrechterhalten von körperlichen und psychischen Aktivitäten“ (ebd., S. 407). Jemand ist also nicht einfach motiviert, sondern stets motiviert zu etwas. Ein übersichtliches Modell, das Motivation durch unterschiedliche Kombinationen von Erwartungen strukturiert, stammt von Heckhausen. Er beschrieb eine „Handlungsepisode“ durch die vier Schritte Situation, Handlung, Ergebnis und

Folgen, zwischen denen je unterschiedliche Erwartungen möglich sind (vgl. Abbildung 2).

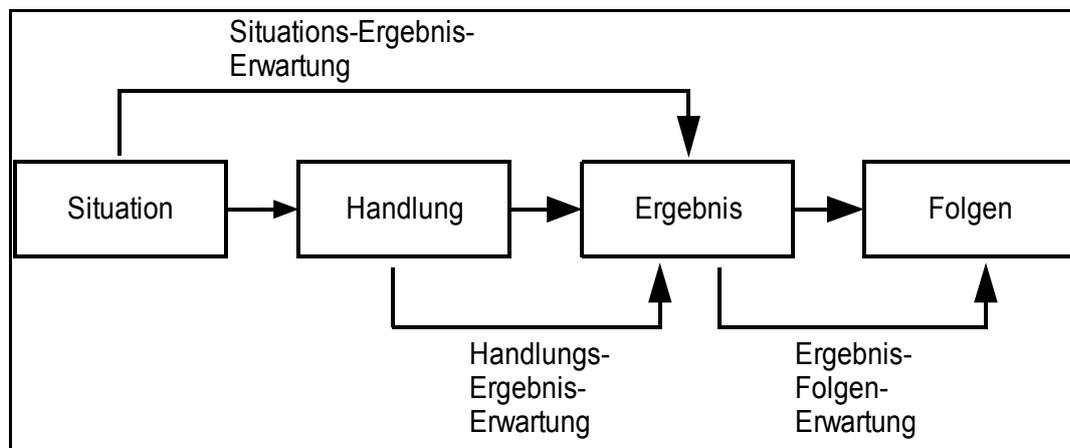


Abbildung 2: Schema einer Handlungsepisode nach Heckhausen (vgl. Zielinski 1997, S. 35)

Die Situations-Ergebnis-Erwartung ist dabei die Erwartung des Ergebnisses, dass sich bei Nicht-Handeln einstellen würde. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung ist demgegenüber die Erwartung des Ergebnisses, das sich einstellt, wenn der Akteur bestimmte Handlungen vornimmt. Die Ergebnis-Folgen-Erwartung schließlich bezieht sich auf die Folgen, die mit einem bestimmten Ergebnis in Verbindung gebracht werden. Die Motivation zu einer Handlung beruht somit auf mehreren Erwartungen: Der Handelnde muss erwarten, dass seine Handlungen das Ergebnis der Situation in einer gewünschten Richtung beeinflussen; er muss also erwarten, dass ohne sein Handeln ein weniger erwünschtes Ergebnis eintreten würde. Und schließlich muss er erwarten, dass das Ergebnis, das durch sein Handeln eintritt, Folgen nach sich zieht, die ebenfalls erwünscht sind. Wenden wir dieses Modell auf eine Schülerin an, die Probleme im Biologieunterricht hat, so wird deutlich, an welchen Stellen die „Motivationskette“, diesen Problemen beispielsweise durch mehr Zeitaufwand zu begegnen, stabil sein muss. Die Situation ist durch unzureichende Leistungen im Biologieunterricht gekennzeichnet. Die Schülerin nimmt an, dass durch Nicht-Handeln ein Ergebnis eintritt, das sie nicht wünscht, beispielsweise das Scheitern bei einer Prüfung und in Folge dessen die Nichtversetzung. Sie muss ferner annehmen, dass sie durch Anwendung der Strategie, in unserem Fall also dem Einsatz von mehr Lernzeit, in der Prüfung nicht scheitern muss, also ein attraktiveres Ergebnis erreicht. Sie muss aber auch die Erwartung haben, dass die Folgen dieses Ergebnisses ebenfalls wünschenswert sind, beispielsweise die Versetzung. An drei Stellen kann die Motivation also „unterbrochen“ werden. Die Schülerin könnte das Scheitern in der Prüfung als hinnehmbares Ergebnis akzeptieren. Sie könnte befürchten, dass der vermehrte Zeiteinsatz nicht ausreichen wird, das Scheitern zu verhindern und schließlich könnte sie annehmen, dass ein besseres Prüfungsergebnis keine signifikant besseren Folgen nach sich zieht, etwa weil sie ohnehin nicht versetzt wird. Jede dieser „Nahtstellen“ in der Motivation ist entscheidend für die Umsetzung einer Strategie, die etwa in einer Beratung in Bezug auf ein Schulproblem gefunden werden kann. Deshalb ist es wichtig, dass entsprechende Erwartungen angesprochen und ernst genommen werden. Aus unterschiedlichen Erwartungen zwischen

Berater und Klient erklärt sich häufig, dass eine dem Berater plausibel erscheinende Strategie vom Klienten nicht umgesetzt wird, beispielsweise weil der Klient im Gegensatz zum Berater nicht annimmt, dass die Strategie tatsächlich das Ergebnis beeinflussen wird.

Gesundheit *Gesundheitliche Bedingungen* sind offenkundig ein wichtiger Einflussfaktor für Lernerfolg und können oft einen Grund für Schulschwierigkeiten darstellen. Hierbei sind ganz unterschiedliche Formen von Beeinträchtigung möglich. So werden unerwartete (und deshalb unerkannte) Beeinträchtigungen der Sinnesorgane immer wieder als kognitive Verständnisprobleme missdeutet. Ein schwerhöriger 8-Jähriger in der letzten Reihe vermittelt leicht den Eindruck, „nicht mitzukommen“, weil Unaufmerksamkeit in diesem Alter eine wahrscheinlichere Interpretation ist, als Hörprobleme. Auch Schmerzen, beispielsweise Spannungskopfschmerz, können als Folge Schulprobleme verursachen, indem sie etwa die Konzentrationsfähigkeit herabsetzen. Schließlich sind auch psychische Beeinträchtigungen mit Krankheitswert zu nennen, etwa Depressionen. Nicht in jedem dieser Fälle kann schulische Beratung viel helfen, oft ist es vielmehr angezeigt, aus der Beratung heraus weitere Hilfsmöglichkeiten zu erschließen. Häufig ist sie jedoch die erste Anlaufstelle, um Zugang zu solchen Hilfsmöglichkeiten zu bekommen und sie kann einen wichtigen Beitrag dabei leisten, das Problem genauer zu erfassen und gleichzeitig die Situation des Klienten soweit zu stabilisieren, dass dieser eher in der Lage ist, externe Hilfsangebote anzunehmen. Es kann allerdings in der pädagogischen Beratung nicht darum gehen, medizinische Diagnosen zu stellen. Zum einen ist hierfür entsprechendes Fachwissen erforderlich, über das Lehrende in der Regel nicht verfügen, zum anderen haben sie auch weder den Auftrag zur Diagnose noch die Möglichkeit, selbst der Diagnose entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.

Im Zusammenhang mit gesundheitlichen Problemen tauchen leider immer wieder „Modekrankheiten“ auf. Das sind Störungen oder Erkrankungen, die zwar grundsätzlich vorkommen, aber aufgrund von bestimmten, besonders verallgemeinerungsfähigen Merkmalen als entlastende Erklärung für eine viel größere Zahl von Fällen angeführt werden, als medizinisch-psychologisch zu erwarten wäre. In diese Kategorie ist beispielsweise die Tendenz zu verorten, auffälliges Verhalten (häufige Störungen, Unkonzentriertheit u.Ä.) als Aufmerksamkeitsstörung (ADS/ADHS) zu klassifizieren. Keinesfalls soll an dieser Stelle die ernsthafte Symptomatik selbst als Modeerscheinung bezeichnet werden. In vielen Fällen lässt sich ADS/ADHS eindeutig diagnostizieren und dieser Diagnose sollte eine entsprechend umfassende Behandlung folgen, weil einzelne Akteure (Lehrer, Eltern usw.) hier überfordert sind (vgl. Spitzzak von Brisinski 2005). Eine voreilige Diagnose in dieser Richtung birgt aber die Gefahren, die mit jeder Fehldiagnose in Beratung oder Therapie einhergehen: Erstens wird der Klient mit den Nebenwirkungen einer unangemessenen Therapie umgehen müssen und zweitens wird der Blick für eine wirksame Therapie ist.

**Bevor Sie weiterlesen:**

Reflexionsaufgabe: Was kann einen Berater veranlassen, eine voreilige oder wenig gesicherte Diagnose zu stellen? Überlegen Sie, welche *subjektiven positiven und negativen Konsequenzen* es für die Beteiligten (Kind, Eltern, Arzt, Lehrer) hat, wenn ein entsprechendes Verhalten mit der Diagnose ADS erklärt wird.

Unter den externen Bedingungen ist die *zugestandene Lernzeit* der Beratung besser zugänglich, weil sie sich vergleichsweise leicht als problematische Bedingung identifizieren lässt. Auch wenn Schüler mitunter nicht erkennen, in welchem Maß Zeitdruck an ihrem Scheitern in einer Lernsituation beteiligt ist, lässt sich dies in einem Gespräch oft leicht herausfinden. Damit bieten sich in einer solchen Situation auch oft klare Lösungsansätze, die auf die Erschließung zusätzlicher Zeitressourcen, die Verbesserung der Zeitplanung oder die Aneignung zeitsparender Strategien hinauslaufen können (natürlich sind auch hier andere Möglichkeiten wie das Akzeptieren der Minderleistung möglich).

Lernzeit

Demgegenüber ist die *Unterrichtsqualität* schwer der Beratung zugänglich. Als externe Bedingung ist sie nur schwer zu beeinflussen und soweit objektive Maßstäbe an Unterricht angelegt werden, ist sie für Schüler auch schwer zu beurteilen (auch für Lehrer ist das nicht einfach). Höchst relevant wird sie hingegen, wenn die Beratung ein Schulproblem im eigenen Unterricht des Beraters betrifft. Dann sind die subjektiven Einschätzungen zur Unterrichtsqualität durch den Klienten ein sehr wertvolles Feedback, das überdies ein Indikator für die Qualität der Beratungsbeziehung ist. Weiterhin kann Lernberatung, verstanden als ein Konzept des Unterrichtens beziehungsweise der Gestaltung von Lernsituationen (vgl. Kemper und Klein 1998) selbst die Unterrichtsqualität positiv beeinflussen – im Sinne der oben genannten Aspekte wie Steigerung der Selbsttätigkeit und Verantwortlichkeit der Lernenden sowie der Möglichkeit, auf einzelne Lernende individuell einzugehen.

Unterrichtsqualität

In die gleiche Richtung zielt auch die Frage nach dem *Unterrichtsklima*. Auch hier sind die Einflussmöglichkeiten begrenzt. Ein positiver Einfluss des Unterrichtsklimas auf Schulleistungen ist kaum eindeutig nachzuweisen (Tillmann und Meier 2001, S. 491, 494). Andererseits gibt es aber deutliche Befunde für einen Zusammenhang zwischen dem individuellen Wohlbefinden im Unterricht, der intrinsischen Motivation und dem Lernerfolg (vgl. Krapp 2005). Vermutlich tritt dieser Zusammenhang besonders zu Tage, wenn im Rahmen des Lernprozesses grundlegende psychische Bedürfnisse befriedigt werden, insbesondere Kompetenzerleben, Autonomieerleben und ein Gefühl sozialer Eingebundenheit (vgl. ebd.). Diese Merkmale hängen mit einem günstigen Unterrichtsklima zusammen, sind jedoch auch ein Bereich, in dem einzelne Lernende ihre Situation positiv beeinflussen können. Innerhalb pädagogischer Beratung ist es deshalb oft angezeigt, zu überlegen, ob der Klient sein Wohlbefinden im (sozialen) Kontext einer Lernsituation positiv beeinflussen kann.

Unterrichtsklima

Die Bedeutung der *Beziehung zwischen dem einzelnen Schüler und dem Lehrer* wird hier gesondert betrachtet, weil sie nicht dem allgemeinen Unterrichtsklima entsprechen muss. Es kann Klassen mit einem sehr guten Unterrichtsklima geben, in denen dennoch die Beziehung zwischen einzelnen Schülern und dem Lehrer sehr beeinträchtigt sind und auch der umgekehrte Fall möglich ist. In der Schule spielen gestörte Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden überdies eine besondere Rolle, weil sie durch das Machtverhältnis überformt oft besonders aus Schülersicht schwer zu bearbeiten sind. An dieser Stelle hat der Berater oft eine Sonderfunktion weil er als Lehrender eher die Möglichkeit hat, zwischen dem Schüler und einem Kollegen zu vermitteln.

Schüler-Lehrer-Beziehung

Die *Beziehungen zu Gleichaltrigen* sind sowohl eine potenzielle Bedingung für Lernprobleme als auch selbst möglicher Gegenstand pädagogischer Beratung. Hierbei kann es sowohl um den Mangel an derartigen Beziehungen als auch um ungünstige Beziehungen gehen, wenn etwa Schüler Kontakte ins extremistische

Peer-Group-Beziehung

Milieu vertiefen. Der Bereich der Peer-Group-Beziehungen zeigt gleichzeitig die Bedeutung, die Beratung darin hat, den Klienten bei der Entwicklung einer Lösung zu unterstützen. Augenfällig ist hier nämlich, dass das Problem an sich eine ermutigende Lösungsprognose hat (Beziehungen lassen sich knüpfen und insbesondere unter Schülern entwickeln sich stabile Sozialbeziehungen oft auch in kurzer Zeit), gleichzeitig ist der unmittelbare Einfluss des Beraters hier minimal – kein Lehrer kann zuverlässig Beziehungen oder gar Freundschaften zwischen Schülern herstellen. Gerade in einem solchen Problembereich besteht Beratung also nahezu ausschließlich darin, dem Klienten zuzuhören, Interpretationsvorschläge zu machen und ihm Gelegenheit zu geben, seine Lösungsideen zu ordnen und zu vertiefen.

Bedingungen des Elternhauses

Ein weiterer Bereich, der Schulprobleme mit verursachen kann, sind die *Bedingungen des Elternhauses*. Muss ein Kind erhebliche Zeit mit Hausarbeit oder anderer Hilfe in der Familie verbringen, so wäre es geradezu zynisch, auf ein Lernproblem mit dem Vorschlag des höheren Zeiteinsatzes zu antworten. Auch hier kann der Lehrer als Berater allerdings zwischen den Ansprüchen des Klienten, des Elternhauses und der Schule zu vermitteln versuchen. Ebenso gilt hier aber, dass der Berater nicht unbedingt davon ausgehen muss, wesentlichen Einfluss auf die *Lösung* des Problems zu haben. Vielmehr muss er auch hier zunächst Raum schaffen, damit das Problem überhaupt als solches erkannt und angesprochen werden kann, damit ein Schüler beispielsweise nicht sein Scheitern unter schwierigsten Lernbedingungen als „eigene Dummheit“ interpretiert und so selbst Etikettierung betreibt.

Das soziale Milieu

Das *soziale Milieu* wurde der Liste von Zielinski als neue Dimension hinzugefügt, weil neuere Forschungen (Barz 1999, Barz und Tippelt 2005, vgl. auch Arnold und Pätzold 2005, S. 150f) Aufschluss darüber gegeben haben, wie unterschiedlich das Bildungsverständnis in unterschiedlichen sozialen Milieus ist. Diese Bildungsbegriffe sind ihrerseits unterschiedlich anschlussfähig für verschiedene Bildungseinrichtungen und können hier den Lernerfolg eher begünstigen oder auch behindern. So kann der Milieuhintergrund eine wichtige Erklärung dafür sein, warum bestimmte Lernanforderungen angenommen und gut bewältigt, andere zurückgewiesen werden. Wenn etwa das hedonistische Milieu einer pauschalen Schulkritik zuneigt (vgl. Arnold und Pätzold 2005, S. 151), so bleibt das nicht ohne Einfluss auf die schulische Situation eines Kindes oder Jugendlichen.

Einfluss von Medien

Die letzte moderierende Bedingung ist der *Einfluss von Medien*. Hier ist zu unterscheiden zwischen kurzfristigen Einflüssen durch bestimmte mediale Angebote (beispielsweise Rollenvorbilder in bestimmten populären Filmen) und den allgemeinen Auswirkungen des Medienkonsums. Auch hier ist vor Pauschalurteilen zu warnen. Das Medienkonsumverhalten alleine erklärt das schulische Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht sehr stark. Wenn etwa beklagt wird, dass Kinder Montags in der Schule gleichzeitig aggressiv und müde seien, weil sie am Wochenende besonders viele und ungeeignete Filme sehen würden, so wird hier stillschweigend davon ausgegangen, dass das Wochenende für diese Kinder ohne den Konsum von Filmen harmonischer und erholsamer wäre. Dennoch kann auch das Medienkonsumverhalten Gegenstand von Lernberatung sein und bietet hier vielfältige Anschlussmöglichkeiten. Allerdings wird es hier in der Regel nicht darum gehen, einfach weniger fernzusehen, sondern das Medienkonsumverhalten intelligent in die Problemlösungsstrategie einzubeziehen. So kann Medienkonsum von Jugendlichen als Selbstbelohnungsstrategie eingesetzt werden („nach 25 Vokabeln 10 Minuten Computerspielen“), die Nutzung von

Lernmedien kann einen alternativen Zugang zu bestimmten Inhalten bieten und nicht zuletzt liefert der oft sehr kompetente Umgang Jugendlicher mit bestimmten Medien in der Beratung Vorbilder dafür, wann die Aneignung von Kompetenzen gelingt. In der Beratung können diese erfolgreichen Aneignungsversuche daraufhin betrachtet werden, was von ihnen auf andere (schulische) Themen übertragbar ist. Dieses Vorgehen, das dem „Fragen nach Ausnahmen“ in der systemischen Beratung ähnlich ist (vgl. Schlippe und von Schweitzer 2003, S. 158) erlaubt nicht zuletzt einen ressourcenorientierten Umgang mit Lernproblemen.

Auf den vorangehenden Seiten wurde eine Reihe von Bedingungsfaktoren für Schulprobleme mit Bezug auf Beratung angesprochen. Die Einteilung nach internen, externen und moderierenden Bedingungen ist dabei eine Möglichkeit neben anderen. So schlägt Kern-Felgner (2001, S. 286ff) vor, die Schülerpersönlichkeit, die Familie sowie Schule und Schulumfeld als Einflussbereiche zu thematisieren und verzichtet auf die aus systemischer Sicht ohnehin problematische Unterscheidung zwischen internen und externen Einflüssen. Wie jedes Modell soll diese Aufzählung deshalb auch nicht mehr sein, als eine Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit, die es erlaubt, das Phänomen Schulschwierigkeit zu analysieren. Eine derartige Typologie dient als Hilfsmittel dabei, solche Schwierigkeiten genauer zu verstehen, und der Zusammenhang der einzelnen Faktoren drückt sich auch in der eingangs gemachten Feststellung aus, dass selten ein einzelner Faktor ausreicht, um Schulschwierigkeiten zu erklären oder gar zu lösen.

Im Bereich der Lernberatung wurden neben den oft aus der Psychologie stammenden diagnostischen Kategorien aber auch eigene diagnostische Werkzeuge entwickelt, die gleichzeitig eine Grundlage für Lernberatung bilden und den Lernprozess selbst fördern können. Hierzu zählen Lernverträge, Lerntagebücher und Lernberatungsgespräche. Ein Lernvertrag regelt verbindliche Rechte und Pflichten zwischen Lernenden und Lehrenden in Bezug auf eine Lernsituation, einen Gegenstand, ein Lernprojekt oder ähnliches (vgl. z.B. Knowles 1975, S. 62f). In einem solchen Vertrag wird beispielsweise geregelt, welche Aufgaben in welchem zeitlichen Rahmen durch die Lernenden zu erledigen sind und welchen Beurteilungsstandards der Lehrer sich unterwirft. Zunächst sind Lernverträge ein Mittel, um die Unterrichtssituation verbindlicher zu machen. Indem Lehrende und Lernende den Vertrag annehmen, gehen sie eine Verpflichtung von höherer Verbindlichkeit ein, als wenn die gleichen Dinge nur durch eine angenommene soziale Übereinkunft geregelt wären. Gleichzeitig macht ein Lernvertrag aber auch sichtbar, welche Leistungen jeder einzelne einbringt. Indem ein Lehrer sich in einem Lernvertrag etwa verpflichtet, zu bestimmten Zeiten bestimmte Rückmeldungen über die Leistung zu geben (und möglicherweise mit den Schülern über die Detailliertheit dieser Rückmeldungen verhandelt), wird für jene transparent, dass differenzierte Rückmeldungen für den Lehrenden einigen Aufwand bedeuten. Umgekehrt ist es auch für den Lehrer mitunter überraschend, mit Schülern etwa den Zeitaufwand für ein Lernprojekt auszuhandeln und zu sehen, wie unterschiedlich und oft umfangreich der Zeitbedarf ist, der für bestimmte Aufgaben angesetzt werden muss. Mit der Aushandlung und Festlegung im Lernvertrag ist aber auch eine hilfreiche Grundlage für Beratung gegeben. Hier können beim Auftreten von Lernschwierigkeiten, aber auch schon vorher, die Regelungen des Lernvertrages als erste Orientierung herangezogen werden, um zu überprüfen, ob eine Partei nicht alle vereinbarten Bedingungen

Lernvertrag

erfüllt und ob es dieser Partei vielleicht auch gar nicht möglich ist, diese zu erfüllen.

Lerntagebuch

Lerntagebücher stellen eine außerordentlich reiche Quelle für Beratungsgespräche und auch zur individuellen Reflexion von Lernprozessen dar. In einem Lerntagebuch wird nach mehr oder weniger offenen Regelungen dokumentiert, welche Lernhandlungen mit welchen Ergebnissen vollzogen worden sind. Ein großer Nutzen besteht dabei darin, dass Lernerfolge sichtbar werden, die sonst übersehen würden, weil sie beispielsweise abseits der üblichen Lernzieldimensionen liegen. Innerhalb von Lernberatung erlaubt ein Lerntagebuch eine sehr differenzierte Betrachtung des bisherigen Lernprozesses, es liefert oft Beispiele für erfolgreiches und weniger erfolgreiches Lernen, aus denen Strategien für die zukünftige Arbeit abgeleitet werden können. Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass das Führen solcher Tagebücher relativ aufwändig ist und für viele der Nutzen dieses Aufwandes nicht leicht einsichtig wird. So sind sie oft eher geeignet, eine etwas längerfristige Strategie im Umgang mit einem konkreten Schulproblem zu kontrollieren und gegebenenfalls Ansätze zur Modifikation zu geben. Das Führen eines Lerntagebuchs kann dann ein Teil des Handlungsplans sein, der innerhalb einer Lernberatung entwickelt worden ist.

Lernberatungsgespräch

Zum Abschluss dieses Studientextes soll das Lernberatungsgespräch als eigene Handlungsform im Rahmen von Lernberatung noch einmal angesprochen werden. Das mag überraschen, denn im Grunde geht es von Anfang an darum, wie und an welcher Stelle Beratungsgespräche mit Bezug auf Lernthemen sowie Lernprobleme geführt werden können. Dennoch möchte ich dem Beratungsgespräch selbst noch einige abschließende Betrachtungen widmen. Die bisherigen Betrachtungen waren recht schematisch und analytisch. Das Beratungsgespräch ist in einem Ablaufschema dargestellt worden, es wurden bestimmte Bedingungen hierfür benannt, ebenso anzustrebende Haltungen seitens des Beraters und eine Vielzahl diagnostischer Kategorien, die – bei aller Zurückhaltung – im Gespräch strukturierend eingesetzt werden können. Darüber ist möglicherweise die eigentliche Form eines Beratungsgesprächs, die Begegnung zwischen zwei Menschen mit der Absicht, ein problem- oder aufgabenhaltiges Thema zu bearbeiten, etwas aus dem Blick geraten. Lernberatung vollzieht sich in Beratungsgesprächen, die formalisiert sein können und als Bestandteil des gesamten didaktischen Arrangements eingeplant sein sollten. Das Lernberatungsgespräch ist dabei aber Mittel zu einem Zweck, der Unterstützung von Lernenden in ihren Lernprozessen. Selbst ist es kein Zweck, kein Unterricht gewinnt allein dadurch, dass Lernberatungsgespräche stattgefunden haben. Diese Feststellung bedeutet zunächst, dass Beratungsgespräche nicht stattfinden müssen. Wenn etwa ein Unterricht mit den Merkmalen selbstgesteuerten Lernens „funktioniert“, d.h. wenn die Lernenden ihre und die vorgegebenen Lernziele erreichen und hierbei keiner Beratung durch den Lehrer bedürfen, so ist das zweifellos erfreulich und erfordert keine Veränderung im didaktischen Arrangement. Wenn die Beratung zwar erforderlich ist, von den Lernenden aber untereinander und informell geleistet wird, ist es ebenso ein gutes Resultat, vielleicht sogar ein noch besseres. Erst wenn die Beratung durch den Lehrenden erforderlich ist und er hierzu von einem oder mehreren Klienten ein „Mandat“ erhält, beginnt seine Aufgabe als Berater. Sieht man das Lernberatungsgespräch, wie eingangs vorgeschlagen, als subsidiäre Ergänzung zum selbstgesteuerten Lernen, so wird sich mit der Zeit wahrscheinlich ergeben, dass die Beratungsgespräche kürzer, weniger formell und gleichzeitig effektiver werden. Die Beratung wird nicht mehr als etwas Besonderes (und vielleicht

besonders heikles oder schwieriges) wahrgenommen, sondern als der unspektakuläre Bestandteil unterrichtlichen Handelns, der sie eigentlich sein soll.

4. Methoden der Beratung: eine systemische Perspektive

Es stellt sich nun also die Frage, welche konkreten Handlungen innerhalb des Beratungsgesprächs diesem dienen können. Hierbei leisten verschiedene Beratungsmodelle unterschiedliche Beiträge. Die allgemeinen Annahmen (wie etwa das Inkongruenzkonzept von Rogers) geben dem Beratungshandeln eine Orientierung. Handreichungen zur Beratung benennen konkrete Übungen zur Beratung, die auf einzelne Beratungskonzepte bezogen sein können (z.B. Weinberger 1998), aber auch über solche Ansätze hinausgehen (z.B. Culley 2002).

Unter den verbreiteten Beratungsverfahren zeichnet sich die systemische Beratung dadurch aus, einige besondere Beiträge zum Methodenrepertoire von Beratern beigetragen zu haben. Sie hat sich seit den 70er Jahren aus verschiedenen therapeutischen Orientierungen (insbesondere der Familientherapie) und wissenschaftlichen Einflüssen (Systemtheorie, Kybernetik) entwickelt. Der Ursprung aus der Familientherapie erklärt anschaulich den Ansatz, der systemischen Verfahren zu Eigen ist. Interventionen beziehen sich immer auf Systeme, Einflüsse und Wirkungen und sind nie auf einzelne Individuen beschränkt. Wenn ein Berater beispielsweise mit einem aggressiven Jungen über die Bedingungen in seinem Elternhaus spricht, verändert das nicht nur (vielleicht) die Sichtweise des Jungen. Es kann ihn auch veranlassen, in seinem Elternhaus anders zu handeln. Und selbst wenn der Junge nur erzählt, dass er nach seinem Elternhaus gefragt worden ist, kann zu Reaktionen seitens seiner Mutter und seinem Vater führen (die natürlich nur sehr begrenzt vorhersagbar sind). Der systemische Ansatz lässt sich durch fünf Grundpositionen charakterisieren:

1. „Berücksichtigung der Autonomie von Systemen [...]
2. Berücksichtigung der Eigendynamik von Systemen [...]
3. Berücksichtigung der System-Umwelt [...]
4. Die Veränderung innerer Konstrukte und Wirklichkeitskonstruktionen [...]
5. Wechselseitiger Bezug (strukturelle Kopplung) zwischen individuellen Problemen und interpersonaler Kommunikation“ (Schiepek 1999, S. 36ff).

Diese Grundannahmen sind in der Literatur zur systemischen Therapie und Beratung ausführlich erläutert. Anhand spezifischer systemischer Verfahrensweisen soll hier die Idee der jeweiligen Annahmen dargestellt werden.

Die *Autonomie von Systemen* ergibt sich aus systemtheoretischen Überlegungen. Sie zeigt sich daran, dass man Systeme nicht zu konstruktiven Prozessen zwingen kann. Eine Schülerin kann beispielsweise nicht gezwungen werden, etwas zu lernen (jeder Lehrer weiß um die unerschöpfliche Vielfalt von Möglichkeiten, dass Lernen zu vermeiden und das Nicht-gelernt-haben zu verschleiern). In den meisten Beratungskonzepten wird der Autonomieannahme unter anderem durch Freiwilligkeit Rechnung getragen (vgl. Pätzold 2005). Die systemische Beratung betont darüber hinaus, dass auch in der Beratungsbeziehung selbst die Autonomie akzentuiert werden kann, indem sie oft lange Abstände zwischen Sitzungen vereinbart. Zum einen wird so ermöglicht, dass Lösungsstrategien ihre Wirkung

Autonomie von Systemen

Abstände zwischen Beratungen

im System entfalten, sich ausbreiten können. Zum anderen beinhaltet ein größerer Abstand zwischen den Sitzungen aber auch die Botschaft an den Klienten, dass es hauptsächlich auf ihn und sein Handeln *zwischen* den Terminen ankommt – die „Beziehung wird weniger als dauerhafte ‚Krücke‘ für einen alleine nicht gefähigen Partner definiert, sondern als vielmehr als Anreger und Impulsgeber im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Kooperationsbeziehung angesehen“ (Schlippe und von Schweitzer 2003, S. 206f). Für das Beratungshandeln bedeutet das, dass vergleichsweise viel Aufwand darauf verwendet wird, adäquate Handlungsmöglichkeiten für den Klienten auszuloten; demgegenüber tritt die allzu genaue Bestimmung und Diskussion des Problems vergleichsweise in den Hintergrund.

Mit der Autonomie verbunden ist die *Berücksichtigung der Eigendynamik von Systemen*. Systemische Berater gehen davon aus, dass Systeme nicht nur autonom in dem Sinne sind, dass sie selbst bestimmen können, wie sie sich verhalten, sondern auch in dem Sinne, dass ihr Verhalten von inneren Zuständen gesteuert wird, die äußeren Beobachtern prinzipiell nicht zugänglich sind. Wenn wir etwa das Handeln eines anderen nicht verstehen, so ist das aus systemischer Sicht nicht nur ein Zeichen für einen überwindbaren Mangel an Informationen, sondern ein prinzipielles Merkmal menschlichen Zusammenlebens. Für Beratung hat diese Einsicht die Konsequenz, dass alle Vorstellungen von direkter Steuerung eines Klienten oder eines Klientensystems höchst fragwürdig sind. Wenn in der Beratung ein bestimmter Vorschlag gemacht wird, reagiert das System hierauf in einer Weise, die prinzipiell nicht sicher voraussagbar ist. Aus systemischer Sicht sind unerwartete und auch unerwünschte Reaktion kein Zeichen eines Mangels, sondern Ausdruck dieser Eigendynamik. Deshalb versucht ein systemischer Berater nicht, das System zu verstehen, um dann eine geeignete Lösung zu entwickeln, sondern er unterstützt bei der Suche nach solchen Lösungen, die mit der Eigendynamik des Systems nicht kollidieren. Ein Verfahren hierzu ist das Fragen nach Ausnahmen (vgl. ebd., S. 158). Wenn beispielsweise ein Schüler über Lernprobleme klagt und keine Ideen hat, wie er mit diesen umgehen kann, kann eine adäquate Frage lauten: „Wann hast du zum letzten mal etwas in oder außerhalb der Schule erfolgreich gelernt?“ Statt die Problemsituationen genauer zu bestimmen, wird also nach Situationen gefragt, in denen das Problem *nicht* auftaucht. Daran anschließend kann gefragt werden, was in solchen Situationen anders ist. Die Lösungsmöglichkeiten, die sich hieraus ergeben, zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Gegebenheiten des Klienten entsprechen und vom Berater unabhängig sind.

Fragen nach Ausnahmen

Berücksichti- gung der Systemumwelt

Die Probleme, an denen in Lernberatung gearbeitet wird, sind oft nicht nur individuell, sondern weisen starke Bezüge zur Umwelt des Klienten auf. Die Bearbeitung des Problems verlangt dann die *Berücksichtigung der System-Umwelt*. Hierzu wurde in der Familientherapie ein spezielles Verfahren entwickelt, dass man zirkuläres Fragen nennt. Zirkuläre Fragen gehen davon aus, „dass in einem sozialen System alles gezeigte Verhalten immer (auch) als *kommunikatives* Angebot verstanden werden kann“ (ebd., S. 138). Wenn ein Schüler seine Arbeit in einem Fach einstellt oder steigert, ist das nicht nur eine Veränderung des Arbeitsverhaltens, sondern kann auch ein Signal an andere Bezugspersonen, zum Beispiel die Eltern sein. Eine konventionelle Frage in einer entsprechenden Situation könnte sein: „Ich habe den Eindruck, du arbeitest in letzter Zeit viel weniger für Geschichte – warum ist das so?“ Systemisch würde man die kommunikative Bedeutung dieses Verhaltens in den Blick rücken, beispielsweise so: „Für

Zirkuläres Fragen

Geschichte tust du weniger als früher und deine Leistungen lassen nach. Was glaubst du, bedeutet das für deine Mutter?“ Das Ziel dieser Fragetechnik ist, dass „neue Information im System entsteht“ (ebd., S. 141). Der Klient erfährt etwas über die Mögliche Bedeutung seines Handelns für seine Mutter, diese kann etwas über die möglichen Absichten erfahren, die hinter dem Verhalten des Klienten stehen.

Da das Verhalten des Klienten von seiner individuellen Sicht der Wirklichkeit bestimmt ist, ist manchmal eine Veränderung dieser Sicht ein Schlüssel zum Umgang mit Problemen. Eine solche *Veränderung innerer Konstrukte und Wirklichkeitskonstruktionen* lässt sich natürlich nicht fordern oder gezielt steuern, aber auch hier gibt es Fragetechniken, die ein Umdeuten der Situation ermöglichen und damit neue Lösungswege eröffnen. Beratung wird oft aufgesucht, weil sich ein Klient einem Problem ohnmächtig ausgeliefert fühlt. Er hat das Gefühl, alleine mit dem Problem nicht fertig werden zu können und sucht deshalb Hilfe von außen. Hieraus resultiert oft auch die Erwartung, der Berater möge den Klienten direkt mit konkreten Lösungsvorschlägen entlasten – wobei das aus Beratersicht in den seltensten Fällen möglich ist. In der Beratung wird deshalb versucht, die Konstruktion des Problems als unlösbare Schwierigkeit zu hinterfragen und zu verändern. Die Fragen hierzu betreffen die „Wirklichkeitskonstruktion“, also die aktuelle Sicht des Klienten, und die „Möglichkeitskonstruktion“ (ebd., S. 146f), also die Frage danach, wie es auch sein könnte. Beispiele für eine Frage nach der Wirklichkeitskonstruktion, die bereits die allzu pauschale Betrachtung des Problems in Frage stellt, wäre die nach der Konkretisierung, z.B.: „Was genau meinst du, wenn du sagst, dass du dir nichts merken kannst? Kannst du dir nur Zahlen und Fakten nicht merken, oder auch Zusammenhänge?“ Ein Beispiel für Fragen nach Möglichkeitskonstruktionen ist die Frage nach Ausnahmen, die mögliche Bedingungen benennt, unter denen ein Problem nicht auftritt. Ein weiteres Beispiel sind [*hypothetische Fragen* (vgl. ebd., S. 155ff), z.B. „Stell dir vor, es gäbe gar keine Beratungslehrer – wie würdest du dann mit deinem Problem umgehen?“

Ein theoretisch recht anspruchsvoller Bereich ist schließlich die *strukturelle Kopplung zwischen individuellen Problemen und interpersonaler Kommunikation*. Hierin wird die Frage behandelt, wie es sein kann, dass autonome und eigendynamische Systeme überhaupt aufeinander reagieren und dass individuelle Systeme vermittelt sozialer Prozesse aufeinander einwirken. Strukturelle Kopplung kann man sich dabei vereinfachend vorstellen, wie die Resonanz zwischen zwei gleich gestimmten Instrumenten. Beide sind nur durch ein Medium (Luft) miteinander verbunden, und wenn das eine in Schwingung versetzt wird, überträgt sich die Schwingung auch auf das andere. Entscheidend ist hierfür, dass beide sich in einem geeigneten Medium befinden und dass sie strukturelle Ähnlichkeit aufweisen (in diesem Beispiel die Resonanzfrequenz der Saiten). Aus der Beratungsperspektive ist das letztlich eine ähnliche Forderung wie die der Empathie: Der Berater lässt sich auf die „Systemstruktur“ des Klienten so weit wie möglich ein („sich auf jemanden einstimmen“ ist hier eine offensichtlich geeignete Metapher), um Interventionen zu wählen, die dieser Struktur gut entsprechen. Im Gegensatz zu den anderen Bereichen lässt sich hier keine einzelne Fragetechnik benennen, die das fördert. Das Ziel, „Gleichstimmung“ anzustreben, erleichtert es jedoch mitunter, Zeit für Fragen aufzuwenden, die nicht unmittelbar auf eine Lösung zuzuführen scheinen. Fast alle bis hierher diskutierten Fragen können *auch* dazu dienen, dass die „Struktur“ des Klienten für den Berater anschlussfähiger wird.

Veränderung innerer Konstrukte und Wirklichkeitskonstruktionen

Frage nach Konkretisierung

Hypothetische Fragen

Strukturelle Kopplung

Resonanz

Beratungsbedarf und „Beratbarkeit“: eine individualpsychologische Perspektive

Warum gerät ein Klient in eine Situation, in der er Beratung bedarf? Warum sucht er Beratung auf und wie bzw. wieso kann Beratung ihm helfen? Die Beschäftigung mit derartigen Fragen setzt nicht mehr und nicht weniger voraus als die Beschäftigung mit einem Menschenbild. Jedes der gängigen Beratungskonzepte hat hierzu Beiträge geleistet. So geht die systemische Beratung, wie oben angesprochen, unter anderem von der Autonomie des Klienten aus. Der personenzentrierte Ansatz stellt die „Selbstaktualisierungstendenz“ in den Mittelpunkt, dass Bedürfnis des Menschen, die in ihm ruhenden Potenziale zur Entfaltung zu bringen und Erfahrungen der Inkongruenz zu überwinden. Einer der ältesten heute noch aktuellen Ansätze zu einer Grundlegung von Beratungsbedarf und Fähigkeit wurde mit der Individualpsychologie Alfred Adlers geleistet und viele der Ideen, die dieser in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, sind heute in anderen Beratungskonzepten oder sogar in alltäglichen Vorstellungen zu finden, so zum Beispiel das Konzept der „Lebenslüge“ (Adler 1974, S. 256).

Adler hat sich bereits früh nicht nur mit therapeutischen, sondern auch mit pädagogischen Fragen beschäftigt und in der pädagogischen bzw. individualpsychologischen Beratung insbesondere einen wesentlichen Beitrag zur Prävention psychischer Störungen gesehen. Sein gesamter Ansatz geht von einem Menschenbild aus, das zu vier Thesen führt, die für Beratung relevant sind.

Minderwertigkeit

1. Die Individualpsychologie geht davon aus, dass die zentrale Triebkraft des Menschen von einem inhärenten Gefühl der Minderwertigkeit und dem Streben auf ein Ziel bestimmt ist. Das Minderwertigkeitsgefühl ist dabei nicht als Frustration zu verstehen, sondern als Antrieb, die eigenen Möglichkeiten zu erhalten und auszubauen. Erst in seiner pathologischen Steigerung als „Minderwertigkeitskomplex“ (auch das ein Begriff Adlers) wird es problematisch.⁷

Zielstreben

2. Die Entwicklung des Menschen erfolgt immer in Richtung auf ein selbst gestecktes Ziel, auch wenn dieses nicht bewusst sein muss. Adler spricht hier – in Anlehnung an das klassische Drama – vom Streben zum „V. Akt“ (ebd., S. 21). Ein Verhalten, das aus Sicht des Beraters unsinnig erscheint, erfährt seine Bedeutung, wenn man es vor dem Hintergrund des Ziels sieht, auf das der Klient zustrebt.

Aufdecken

3. Ohne ein Verständnis für solche Ziele (Adler sprach von „aufdecken“) ist beraterischer Erfolg eher unwahrscheinlich. Will ein Berater einem Klienten eine Lösung anbieten, so darf diese das Erreichen des Ziels nicht stärker beeinträchtigen, als das bisherige Handeln. Oft sind Lösungen aber auch nur möglich, indem der Klient das Ziel selbst verändert.

Diese knappe Skizze individualpsychologischer Gedanken verweist auf eine Fülle beratungspraktischer Konsequenzen, die sich zum Teil in verschiedenen Beratungskonzepten wieder finden. Das Minderwertigkeitsgefühl ist in etwa eine negative Formulierung dessen, was in der klientenzentrierten Beratung als

⁷ Besonders deutlich sieht man hier den Bezug auf die Psychoanalyse (Adler war ein Schüler Freuds) und gleichzeitig die Abgrenzung hiervon. Das Modell eines Triebes wird übernommen, gleichzeitig wird dieser aber deutlich von den Freud'schen Vorstellungen abgesetzt. Die Idee eines Lebensziels, kommt neu hinzu. Sie spielt bei Adler eine zentrale Rolle, die hier aber nur angedeutet werden kann (vgl. hierzu z.B. Adler 1974, S. 19-32).

Selbstaktualisierungstendenz beschrieben wird. Hier wie dort geht es um die Entfaltung eines Potenzials und die Abwehr von Fremdbestimmtheit. Auch die Idee der Ressourcenorientierung, d.h. das Anknüpfen an vorhandene Potenziale *im* Klienten, geht davon aus, dass dieser auf irgendeine Weise motiviert ist, diese zu erschließen. Und schließlich geht auch der Ansatz der „grundlegenden Bedürfnisse“ (Krapp 2005), der im Kapitel über Diagnostik erwähnt wurde, von einer Art elementarer Antriebe aus.

Mit der Zielorientierung kommt eine Idee hinzu, die auch in der systemischen Therapie aufgegriffen wird (z.B. in der Frage der kommunikativen Absicht, die mit einem Symptom verbunden ist), sie wurde aber in der Individualpsychologie besonders gründlich bearbeitet. Allgemein ergibt sich damit für die Beratung die Frage, welchen subjektiven Nutzen ein Symptom für dessen Träger haben kann. Die systemische Therapie fragt deshalb mitunter auch etwas provozierend, was dem Klienten fehlen würde, wenn sein Symptom verschwände. Die Bedeutung schwerwiegender Symptome für eine Art von Zielerreichung wurde unter anderem in der Alphabetisierungsarbeit beobachtet und individualpsychologisch bearbeitet.

Ziele im individualpsychologischen Sinne machen zwar zum Teil eine Persönlichkeit aus, sind aber auch in Grenzen veränderbar und jedenfalls der Reflexion zugänglich. Auch hier findet sich also ein Bezug zur systemischen Therapie, die Methoden herausgearbeitet hat, wie solche Ziele (hier z.B. verstanden als Wirklichkeitskonstruktionen) reflektiert, in Frage gestellt und vielleicht verändert werden können. Im Grunde reagieren alle Ansätze, die die Bedeutung der Klienten und ihrer Interpretation der Dinge in den Vordergrund rücken, auf die Idee, dass deren Wirklichkeitskonstruktion prinzipiell einen hohen Rang hat, der vom Berater nicht einfach in Frage gestellt werden. Das gilt auch für alle Fragen nach dem Warum einer bestimmten Verhaltensweise, also nach den Zielen. Ob ein Verhalten als zielführend eingeschätzt wird, liegt zunächst im Ermessen des Klienten. Der Berater kann anderer Meinung sein, diese Meinung ist dann aber nicht prinzipiell der Klientenmeinung überlegen.

Bevor Sie weiterlesen:

Reflexionsaufgabe: Ersetzen Sie eine der Annahmen Adlers durch eine andere Hypothese – gehen Sie zum Beispiel davon aus, dass Menschen *keinem* Lebensplan folgen, sondern etwa dem Prinzip der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung. Welche *prinzipiellen* Konsequenzen hätte diese Annahme, d.h. wo würde sich Beratungshandeln unter diesen Bedingungen strukturell verändern?



Weiterbildungsmöglichkeiten

Beraten lernen ist, das dürfte auch in diesem Studienbrief deutlich geworden sein, eine anspruchsvolle Aufgabe. Deshalb gibt es in diesem Bereich neben der Möglichkeit des Selbststudiums auch eine Vielzahl unterschiedlich ausgerichteter Weiterbildungsangebote. Die Lehrerfortbildungsinstitute der Länder bieten mitunter Veranstaltungen an, in denen sowohl die Beratungskompetenz entwickelt als auch das Thema Diagnostik vertieft werden können. Daneben gibt es kommerzielle Angebote, in denen die Fähigkeit zur Beratung systematisch entwickelt wird. In der Regel lassen sie sich nebenberuflich belegen und bieten im Verlauf

von einem oder mehreren Jahren eine Mischung aus Theorie, Praxisreflexion und Supervision. Die Qualität solcher Angebote einzuschätzen ist nicht immer einfach. Eine gewisse Orientierung können hierbei die großen Dachverbände der verschiedenen Beratungs- und Therapiekonzepte bieten, etwa die Systemische Gesellschaft im Bereich der systemischen Beratung und Therapie. Je nach vertretenem Beratungskonzept (z.B. systemische Beratung, klientenzentrierte Beratung, individualpsychologische Beratung) herrschen erhebliche Unterschiede bezüglich der vermittelten Verfahren, daneben unterscheiden sich die Angebote hinsichtlich der Zielgruppe, der Lehrmethodik und natürlich auch des Aufwandes und des Preises. Zum Abschluss sollen deshalb einige wenige Orientierungspunkte genannt werden, die bei grundsätzlichem Interesse die Wahl eines passenden Angebotes orientieren können:

Dauer: Die Kursdauer von Weiterbildungsangeboten im Bereich Beratung liegt in der Regel bei einem bis mehreren Jahren. Kurse von wesentlich kürzerer Dauer können kaum berufsbegleitend absolviert werden, wenn dabei eine umfassende Kompetenzentwicklung angestrebt wird. Sie dienen eher der Einführung und können helfen, das eigene Kursinteresse auszuloten, eventuell lassen sich so auch verschiedene Beratungsrichtungen kennen lernen. Viele Kurse sind weiterhin modular aufgebaut, sodass zunächst nur ein Teil des Kurses belegt wird, der die Grundlage für ein einziges oder verschiedene Folgeangebote darstellt. Außerdem gibt es mitunter Einführungen, in denen an einem oder wenigen Tagen das Kursprogramm vorgestellt und so die Entscheidungsfindung unterstützt werden. Bei modularen Kursen sollte darauf geachtet werden, wie viele Module belegt werden müssen, um zu einer angestrebten Qualifikation (und ggf. einem entsprechenden Zertifikat) zu gelangen.

Zertifikat: Jeder umfassende Kurs sollte mit einem Zertifikat abschließen, bei dem die Bedingungen des Erwerbs, damit verbundenen Berechtigungen (i.a. innerhalb des jeweiligen Curriculums) und die Inhalte im Voraus geregelt sind. Gegenwärtig sind Zertifikate von anerkannten Ausbildungseinrichtungen etwa der systemischen Beratung rechtlich von geringer Bedeutung; das kann sich allerdings ändern, falls die Beratungstätigkeit zukünftig einer strengeren rechtlichen Kontrolle unterworfen wird. Bei Vorliegen der notwendigen Voraussetzungen kann eine Beratungsausbildung auch als Grundlage bzw. Einstieg für eine therapeutische Ausbildung fungieren. In welchem Umfang sie als Formalqualifikation für schulspezifische Aufgaben gilt, ist der Regelung der jeweiligen Länder vorbehalten.

Kosten: Die Kosten für Ausbildungsgänge im Bereich Beratung schwanken erwartungsgemäß mit der Dauer der Ausbildung, der Intensität, dem Anbieter usw. In der Regel liegen Sie bei einer mehrjährigen Ausbildung im Bereich mehrer Tausend Euro, die selbstverständlich nicht auf einmal anfallen. Oft gehören zur Ausbildung Supervisionsstunden bei anerkannten Lehrberatern, die ebenfalls zu Buche schlagen. Der Anbieter eines Kurses sollte entsprechend in der Lage sein, Auskunft sowohl über die Kosten der einzelnen Ausbildungsbausteine sowie der Supervisionen und ähnlichem als auch über den Gesamtbetrag geben zu können.

Zielgruppe: Die Formulierung der Zielgruppe ist oft wenig präzise, was auch daran liegt, dass die Fähigkeit zu beraten eine sehr vielseitig einsetzbare Kompetenz ist. In der Regel wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrem Beruf anteilig beratend tätig sind oder zumindest eine entsprechende Tätigkeit anstreben. Spätestens wenn im Curriculum Phasen der Beratungspraxis

als Reflexionsgrundlage vorgesehen sind, muss die Möglichkeit zur Beratung im beruflichen Umfeld gegeben sein. Über diese Voraussetzung hinaus lassen sich wenige konkrete Aussagen zur Zielgruppe machen. Wichtig wäre im Zusammenhang mit dem in diesem Studienbrief diskutierten, dass eine Beratungsausbildung sich an praktischen Anforderungen orientiert, indem beispielsweise Supervision eine Rolle spielt.

Beratungsmodelle: Wie schon angesprochen orientiert sich ein Großteil der angebotenen Beratungsweiterbildung an spezifischen Beratungsmodellen, die ihrerseits an psychotherapeutische Schulen angelehnt sind. Von diesen dient die systemische Beratung immer wieder als Beispiel, nicht zuletzt aufgrund ihrer hohen aktuellen Relevanz. Daneben gibt es weitere Beratungsmodelle und auch anspruchsvolle Weiterbildungsangebote, die sich nicht auf ein bestimmtes Beratungsmodell beziehen. Verschiedene Quellen (z.B. Krause, Fitkau, Fuhr und Thiel 2003; Pätzold 2004) geben einen orientierenden Überblick über unterschiedliche Modelle.

Abschließend möchte ich noch einmal auf die Möglichkeit des Selbststudiums hinweisen. So wertvoll eine professionelle Beratungsausbildung ist, stellt sie doch hohe zeitliche Anforderungen und lässt sich nicht immer in die normale Arbeit integrieren. Auch über Eigeninitiative lässt sich das eigene Beratungshandeln jedoch substantiell weiter entwickeln. Neben der entsprechenden Literatur (z.B. Culley 2002, Weinberger 1998, Gordon 2000) ist hierbei die Reflexion der eigenen Entwicklung ein wichtiges Instrument. Es bietet sich deshalb an, die Arbeit an der Beratungskompetenz regelmäßig mit anderen zu besprechen, z.B. mit dem Partner oder mit Kolleginnen und Kollegen. Ich hoffe, dieser Text gibt Ihnen dazu die eine oder andere Anregung.

Literatur

- Adler, Alfred (1974), Praxis und Theorie der Individualpsychologie, Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer, Herausgegeben von Wolfgang Metzger, Frankfurt / Main: Fischer.
- Alterhoff, Gernot (1983), Grundlagen klientenzentrierter Beratung, Stuttgart u.a.
- Arnold, Rolf und Pätzold, Henning (2005), Schulpädagogik kompakt, 2. Aufl., Belin: Cornelsen.
- Arnold, Rolf und Schüßler, Ingeborg (1998), Wandel der Lernkulturen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhardt Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Culley, Sue (2002), Beratung als Prozess, Lehrbuch kommunikativer Fähigkeiten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2000), Lernberatung – die Geschichte eines Konzept zwischen Stigma und Erfolg, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 46, S. 81-92.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.), Beratung. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf, Stand: 18.10.2005.
- Gordon, Thomas (2000), Lehrer-Schüler-Konferenz. 14. Aufl., München: Heyne.
- Grell, Jochen und Grell, Monika (1996), Unterrichtsrezepte, 11. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Holzcamp, Klaus (1993), Lernen, Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt / Main: Campus.
- Huschke-Rhein, Rolf (1998), Systemische Erziehungswissenschaft, Pädagogik als Beratungswissenschaft, Weinheim, Basel: Beltz.
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert (2002), Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kemper, Marita und Klein, Rosemarie (1998), Lernberatung, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Klippert, Heinz (2004), Methodentraining, Bausteine für den Unterricht, 14. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Knowles, Malcolm S. (1975), Self-directed Learning, A Guide for Learners And Teachers, Eglewood Cliffs NJ: Cambridge.
- Kolb, David (1976), The Learning Style Inventory Technical Manual, Boston: Mc Ber&Co.
- Krapp, Andreas (2005), Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H. 5, S. 626-641.
- Krause, Christine, Fittkau, Bernd, Fuhr, Reinhard, Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.) (2003), Pädagogische Beratung, Paderborn: Schöningh.
- Mager, Robert (1973), Lernziele und Unterricht, Weinheim, Basel: Beltz.

- Pätzold, Henning (2001), Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen, in: *PädForum* 2, S. 144-148.
- Pätzold, Henning (2004), Lernberatung und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Pätzold, Henning (2005), Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit, in: Klein, Rosemarie, Reutter, Gerhard, Die Lernberatungskonzeption, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, S. 72-78.
- Reimann, Christine (1997), Lernermutung und Lernberatung beim Lesen- und Schreibenlernen im anfangsunterricht der Schule, Frankfurt / Main: DIE.
- Rogers, Carl R. (1979), Lernen in Freiheit, 3. Aufl., München.
- Rogers, Carl R. (1976), Die nicht-direktive Beratung, München.
- Roth, Heinrich (1971), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 13. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Sack, Fritz, Lindenberg, Michael (2001), Abweichung und Kriminalität, in: Joas, Hans (Hrsg.), Lehrbuch Soziologie. Frankfurt / Main: Campus, S. 169-197.
- Schipek, Günter (1999), Die Grundlagen der systemischen Therapie, Theorie – Praxis – Forschung, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schlippe, Arist von, Schweitzer, Jochen (2003), Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schrader, Josef (1994), Lerntypen bei Erwachsenen, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Siebert, Horst (2001), Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung, Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Spitzcak von Brisinski, Ingo (2005), Träumer, Zappelphilipp, Störenfried. ADS/ADHS (Aufmerksamkeitsstörungen) in der Schule, in: *Pädagogik*, H. 1, S. 45-50.
- Stürzer, Monika (2003), Geschlechtsspezifische Schulleistungen., in: Stürzer, Monika, Roisch, Henrike, Hunze, Annette, Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske und Budrich, S. 83-122.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Meier Ulrich (2001), Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), Pisa 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, S. 468-509.
- Weinberger, Sabine (1998), Klientenzentrierte Gesprächsführung, Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe, 8. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Zielinski, Werner (1997), Lernschwierigkeiten, 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Zimbardo, Phillip. G. (1995), Psychologie. 6. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer

