

FACHDIDAKTISCHER LEITFADEN

FÜR DAS ÜBERGANGSMODUL

„LERNSTRATEGIEN“

ENTWICKELT IM RAHMEN DES PROJEKTS „ZEP - ZUGÄNGE ZU
HÖHERER BILDUNG UND ENTWICKLUNG VON PERSPEKTIVEN“

ZEP
Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven



Inhaltsverzeichnis

Definition des Lernbegriffs und bildungstheoretische Verortung	3
Lernen als soziales Handeln.....	3
Prinzipien einer lernenden/forschenden Auseinandersetzung mit Lernen als soziales Handeln.....	5
Ethische Ambivalenzen.....	6
Lernen als soziales Handeln im Kontext konkreter Bildungsarbeit.....	7
Anforderungen an die Lehrenden bei der Umsetzung des Curriculums	8
Literatur.....	9

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Definition des Lernbegriffs und bildungstheoretische Verortung

Als Basis für die diesem Leitfaden zugrundeliegende andragogische¹ Praxis dienen Prinzipien, die sich an Positionen der kritischen Pädagogik (u.a. Paulo Freire und bell hooks), der Migrationspädagogik (u.a. Paul Mecheril) und der postkolonialen Theorien (u. a. Gayatri C. Spivak, Edward W. Said, Castro Varela) orientieren. Lernen wird hier als intersubjektives begründetes, reflexives, transformierendes, körperlich situiertes, aktives, soziales Handeln souveräner² Akteur*innen verstanden, deren Körper und Narrative in sozialen, historischen, politischen und ökonomischen Kontexten und Kollektiven eingebettet und eingewoben sind.

Lernen als soziales Handeln

Ein bildungstheoretischer Zugang, welcher Lernen als soziales Handeln³ versteht, wird der Vielschichtigkeit menschlichen Handelns und der komplexen Intersektionalität von Verkörperungen, Verortungen und sozialen Macht- und Gewaltverhältnissen gerecht und ist verknüpft mit Bildungstheorien, welche Lernen als einen aktiven und reflexiven Selbst- und Weltverständigungsprozess begreifen⁴. Damit grenzt sich dieser Zugang ab von Konzepten des Lernens als selbst- oder fremdgesteuerten Prozessen normativerer (Aus-

1 Der Begriff der Andragogik verwendet um darauf zu verweisen, dass es hier um Erwachsenenbildung geht - Wikipedia Definition -> <https://de.wikipedia.org/wiki/Andragogik>

2 Der Begriff der Souveränität will hier in der intersektionalen Komplexität der Arbeiten von Eve Tuck (vgl. u.a.: Tuck 2008) gelesen werden.

3 Das hier verwendete Verständnis von "Lernen als soziales Handeln" baut auf Arbeiten von Shirin Vossoughi, Kris D. Gutiérrez, Indigo Esmonde, Angela N. Booker, Nasir, Na'ilah Suad, Rosebery, Ann S., Warren, Beth; Lee, Carol D. und Eve Tuck im anglophonen Kontext sowie auf Reflexionen und Praktiken in der Tradition Paulo Freires im lusophonen Kontext auf. Da im deutschsprachigen Kontext das Wort "socialcultural" in der direkten Übersetzung von einem kulturalisierenden Diskurs überschattet ist, wurde der Begriff "Lernen als soziales Handeln" bevorzugt, dieser wurde im deutschsprachigen Kontext u.a. von Joachim Ludwig et.al. so etabliert. Zu erwähnen ist, dass in den Arbeiten von Joachim Ludwig (vgl. u.a.: 2012a,b,c) eine direkte und intersektionale Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen von Privilegien und Machtverhältnisse kaum Teil der publizierten Wissensproduktion darstellt und sie sich anders als im anglophonen und lusophonen Raum auch nicht auf die Arbeiten der kritischen Pädagogik (in der Tradition Paulo Freires), der Migrationspädagogik (u. a. Paul Mecheril) und der postkolonialen Theorien (u. a. Gayatri C. Spivak, Edward W. Said, Castro Varela) beziehen, sondern in einem eurozentrierten, kontinentalphilosophischen Theorierahmen verbleiben. Da der von Joachim Ludwig et.al. entwickelte konzeptuelle Ansatz der Lernberatung, den hier vorgestellten didaktischen Ansätzen und Haltungen in den Grundstrukturen sehr nahe ist, wurde er hier als zentraler Referenzpunkt gewählt, in der konkreten curricularen Entwicklungsarbeit, haben wir uns jedoch hauptsächlich auf die unseren Positionierungen näher stehender Literatur aus den anglophonen und lusophonen Sprachräumen und der Reflexion eigener Erfahrungen und kollektiver Wissensproduktion in den Räumen kritischer, feministischer und antirassistischer Bildungsarbeit bezogen.

4 Siehe dazu u.a. den Beitrag von Shirin Vossoughi und Kris D. Gutiérrez (2017)

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

)Bildungs- und Informationsakkumulation⁵ innerhalb gesellschaftlicher Erziehungs-, Disziplinierungs- und Kontrollsystemen⁶ und damit ebenso von behaviouristischen Zugängen und dem daraus gewachsenem Konzept der Selbstwirksamkeit (Albert Bandura) sowie dem darauf aufbauenden Konzept des selbstgesteuerten /autonomen Lernens und der Lernprozessmoderation⁷.

Lernen als soziales Handeln, ist von Alltagshandeln insofern abzugrenzen, als dass innerhalb von Lernprozessen eine mehr oder weniger bewusste reflexive Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten, welche aus dem Alltagshandeln entstanden sind, distanziert von diesen stattfindet, um später ins Alltagshandeln integriert zu werden⁸. Lernen muss dabei nicht immer intendiert geschehen, inzidentes und impliziertes Lernen sind signifikanter Teil von Lernprozessen. Ihre Bedeutungen und Mechanismen können in der konkreten Bildungspraxis mit den Lernenden analytisch reflexiv bearbeitet werden, um diese in Folge in konkreten Lernhandlungen bewusst und intendiert einzusetzen⁹. Intentionales Lernen, erfolgt durch mehr oder weniger bewusste Lernhandlungen, welche im Rahmen von mehr oder weniger bewussten Lernstrategien gesetzt werden, auf Grund bestimmter mehr oder weniger klar zugänglicher und formulierter Narrative, Wünsche, Begehren, Konflikte, Zwänge und Widerstände¹⁰, welche nur aus der konkreten Situiertheit¹¹ der Lernenden begreifbar und veränderbar werden.

5 Was Paulo Freire als "Bankiersystem" benennt

6 Welche Gilles Deleuze (1993) in seinem Kommentar "Postskriptum über die Kontrollgesellschaften" zu Foucault pointiert darstellt.

7 In einer Kritik am aktuell hegemonialer Bildungsdiskurs spricht John Preston (2017) von einer Theorie des Nicht-Lernens und bringt somit eher dystopisch anmutend eine der zentralen Problematiken auf den Punkt, nämlich jene der praktischen und theoretischen Unvereinbarkeit kritischer humanistischer Bildungsansätze mit dem der Kompetenzorientierung zugrunde liegenden Vorstellungen von Lernen, welche sich auch in diesem Leitfaden zu Grunde liegenden Erfahrungen aus der konkreten Bildungspraxis mannigfaltig widerspiegelt. In dieser erlebten Inkommensurabilität liegt auch das Begehren und die praktische Notwendigkeit sich einer Bildungs- und Lerntheorie zuzuwenden, welche Lernen als soziale Praxis souverän handelnder Subjekte versteht und aus intersektionaler Perspektive analysiert.

8 Lernprozesse werden in der deutschsprachigen Literatur nach Klaus Holzkamp auch als Lernschleife benannt. (vgl. u.a: Faulstich/Grell 2005: 24f und Ludwig 2012c: 25f)

9 Die Begrifflichkeiten *intendiert*, *inzidentes* und *impliziert* wurden inspiriert von Faulstich/Grell (2005), verwendet und stellen hier eine Alternative zu dem Fokus auf formales, informelles und non-formales Lernen dar, da diese Unterscheidung für die hier gewählte Auseinandersetzung mit Lernprozessen bereichernder erscheint. Die Begriffe *intendiert*, *inzidentes* und *impliziert* fokussieren auf aktive Handlungen souverän Lernender. Formales, Informelles und non-formales Lernen sind Kategorien welche die strukturellen Bedingungen von Lern-/Lehrsituation, ausgehend von dem normativen Modell des institutionalisierten Schul-Lernens, benennen. Sie machen somit in einer Lerntheorie Sinn, welche auf die soziale Bedingtheit von Lernen fokussiert, nicht aber in einem Verständnis von Lernen als soziales Handeln souveräner Akteur*innen.

10 Narrative, Wünsche, Begehren, Konflikte, Zwänge und Widerstände sind hier in der intersektionalen Komplexität der Arbeiten von Eve Tuck (u.a. 2008; 2011) und damit als konstitutive Elemente von Lern- und Veränderungsprozesse verstanden.

11 Der Begriff der Situierung knüpft hier an widerständige und transformative Positionierungen im Anschluss an

Lernen als soziales Handeln grenzt sich damit ab von Konzepten, welche Lernen als ein kognitives, innerpsychisches und sozial bedingtes Phänomen verstehen¹², welche auf Forschungs- und Beratungsebene auf die Generierung von Steuerungswissen setzen und auf einen messbaren und vergleichbaren Lernerfolg fokussieren, indem forschend/beratend nachgegangen wird, wie welche bedingende Faktoren so beeinflusst werden können, dass die gewünschten Ergebnisse befördert werden und die Frage ins Zentrum gestellt wird, welche Variablen Einfluss auf einen Lernprozess haben¹³.

Prinzipien einer lernenden/forschenden Auseinandersetzung mit Lernen als soziales Handeln

In einer lernenden/forschenden Auseinandersetzung mit Lernen als soziales Handeln, sind u.a. folgende Aspekte zentral: Wer sind die Lernenden? Wie sind Lernhandlungen begründet? Ist der Lernprozess intendiert? Ist die Lernbegründung eher als Reaktion auf Zwänge und Bedrohungen) oder eher aus Wünschen und Begehren geformt?¹⁴ Wo und Wie sind Lernhandlungen und die Lernende situiert? In welche Narrative sind Lernhandlungen und Lernende eingewoben? Welche Stützen und Barrieren formen die Erzählungen und Ermöglichungen von Lernhandlungen und Lernwegen und welche Begehren und Widerstände erwachsen daraus?

In einem Verständnis von Lernen als soziales Handeln wird in der beratenden/forschenden Auseinandersetzung mit Lernstrategien auf die reflexive, analysierende, verstehende und rekonstruierende Erarbeitung von Lernprozessen gesetzt. Es geht dabei nicht darum Defizite auszumachen um Variablen zu verändern, sondern darum Werkzeuge zu erarbeiten um Lernprozesse begreifbarer und veränderbarer zu gestalten und damit Handlungs- und Lernoptionen (der Lernenden) zu erweitern.

Aufbauend auf das konzeptuelle Verständnis von Lernen als soziales Handeln, werden in einem andragogischen Rahmen intersubjektive, biografische, körperliche (physisch, psychisch, emotional), situative, und fachlich-gegenständliche Ebenen von Lernen kollektiv intersektional forschend, reflexiv, analysierend

kritische, feministische, postkoloniale und antirassistische Wissenskritik und erweitert damit bewusst die Idee der "Begründung" von Lernen als soziales Handeln, wie sie im deutschsprachigen Diskurs u.a. von Joachim Ludwig (u.a.: 2012 a,b) vertreten wird.

12 Beispiele für diese Zugänge: Mandl/ Friedrich 2006; Markov/ Scheithauer/ Schramm. 2015;

13 Diese Abgrenzung findet sich wiederholt in erweiterter Ausführung in den Arbeiten von Joachim Ludwig et.al., wieder lässt sich aber ebenso im anglophonen Kontext wiederfinden bspw. im Einführenden Kapitel von Kris D. Gutiérrez, Indigo Esmonde 2017

14 In der Literatur wird hier von defensiven und expansiven Lerngründen gesprochen, diese Begriffe spiegeln jedoch eine Konflikt- und Wettkampf-Logik wieder, welche das Verständnis von Lernen in einer neoliberalen Logik einschreibt, weshalb sie hier nicht reproduziert werden.

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven



und rekonstruktiv ausgehend von den Lernwünschen und Lernwiderständen der Lernenden bearbeitet.

Den Kursleiter*innen kommt dabei eine andragogisch-beratende Rolle zu, welche durch eine transparente didaktische Rahmung, eine emphatische, wertschätzende forschend, reflektierende, analysierende und rekonstruktive Auseinandersetzungen mit konkreten Lernhandlungen, (im Sinne von Fallrekonstruktionen), unterstützt und Verstehensprozesse anregt.

Ethische Ambivalenzen

Übersetzt auf die konkrete Bildungsarbeit geht es auch darum die Be- und Erarbeitung und mögliche Aneignung von Lernhandlungen, -techniken, -werkzeugen und -strategien als Angebote und Einladungen zu verstehen und Lernende damit als souveräne Akteur*innen anzusprechen. Aber auch darum in der Interaktion und Kommunikation achtsam den Aspekt der "beschränkten Freiwilligkeit" und die damit einhergehende ethische Ambivalenz mit zu bedenken, auch um kongruentes Miteinander zu ermöglichen. Soziale Hierarchie- und Abhängigkeitsverhältnisse formen die Möglichkeiten des Lernens und der Reflexion darüber in der konkreten Arbeit mit Einzelnen und/oder Gruppen.¹⁵

Lernen verstanden als soziales Handeln ist auch zu verstehen als eine transformative Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverstehen, und Selbst- und Weltformung. Im Kontext neoliberaler Bildungs- und Integrationslogiken kann dies schnell von einem gewaltvoll normierenden und ausschließenden Selbstoptimierungsparadigma vereinnahmt werden, welche die Verantwortung für soziale Ungleichheiten und Positionierungen den Einzelnen zumutet, individuelle Situationen, Wünsche und Bedürfnisse jedoch ebenso verschleiert wie soziale Macht- und Gewaltverhältnisse.

Ein achtsamer und reflexiver Umgang mit verwendeten Materialien und Sprache soll kritische Reflexionsräume ermöglichen, in dem durch eine analysierende, verstehende und rekonstruierende Reflexion konkreter "Lernfälle", welche die Vielschichtigkeit und Komplexität ebenso wie ihre Individualität und Kollektivität gleichermaßen wahrnimmt und den Lernenden Anknüpfungspunkte für selbstbestimmte Transformationsprozesse eröffnet.

15 Mit dem Begriff der "beschränkten Freiwilligkeit" beschreibt Wieandt (2007: 64) in ihrer Arbeit zu Lernberatung im Kontext universitärer Bildungsräume den problematischen Aspekt von Machtverhältnissen und ihren Einfluss auf die Beratungssituation. Im Kontext der Arbeit mit Menschen in staatlich geförderten und geforderten Bildungsprogrammen, welche der normativen, konservativen und verwertbaren Integration von als "mangelhaftes Humankapital" konstruierten Personen in den Arbeitsmarkt u/o bestimmten hegemonialen Gesellschaftstrukturen - unter Bedrohung ihrer Existenz - dienen, ist dieser Aspekt nochmals multipliziert und soll daher in einer qualitativen Bildungs- und Beratungsarbeit unbedingt Teil notwendiger professioneller reflexiver Auseinandersetzung sein.

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung

Lernen als soziales Handeln im Kontext konkreter Bildungsarbeit

Hegemoniale Instrumente institutionalisierter Bildungsarbeit prägen das Verständnis von Lernen im Alltag und werden oft zu identitätsstiftenden Kategorien. Eine vergleichende, analysierende Bearbeitung und kritisch reflektierte Aneignung von binären Rastern universeller Anamnesebögen (zur Erhebung von Kompetenzen oder Lerntypen) und darauf aufbauenden Materialien mag einen distanzierteren, selbstbestimmteren und selbstgewählteren Umgang unterstützen, doch läuft auch Gefahr darin verloren zu gehen.¹⁶

Die Arbeit mit Lernbiografien stellt einen Ausgangspunkt dar um in Gruppenarbeiten/Einzelsettings Begrifflichkeiten und Werkzeuge zur kritischen, forschenden und reflexiven Auseinandersetzung zu erarbeiten und Lernprozesse, Lernstrategien, Lernhandlungen, Lerntechniken, Lernressourcen und Lernwerkzeuge zu analysieren und zu vergleichen um sie als formbar und veränderbar zu gestalten.

Durch eine solche kollektive analysierende und reflexive Auseinandersetzung mit den situativen Kontexten von konkreten Lernhandlungen, verlieren diese an Mystizität und Determiniertheit und wirken weniger naturalisiert und individualisiert. In kompetitiven, neoliberalen Migrationsgesellschaften, welche dazu tendieren soziale Positionen als Lernerfolge und Leistungen zu individualisieren und zu kulturalisieren, ist eine solche Auseinandersetzung eine Bereicherung um Räume zu eröffnen, Lernen als sozial, historisch, politisch und ökonomisch kontextualisiert und situiert erfassbarer und besprechbarer zu machen und somit gemeinsam alternative Handlungsoptionen für konkrete Lernwünsche und Lernwiderständen zu eröffnen. Eine intervenierende oder direktionale Veränderung der situativen Bedingungen ist dabei kein Ziel einer reflexiven Auseinandersetzung mit Lernprozessen.

Durch eine solche forschend rekonstruktive Analyse von Lernprozessen, mag ein Verständnis für die Verwobenheit von körperlichen (physisch, psychisch, emotional) Verfasstheiten mit Lernhandeln - verstanden als soziales Handeln - kollektiv herausgearbeitet werden. Eine therapeutische oder intervenierende Auseinandersetzung mit einzelnen körperlichen (physischen, psychischen, emotionalen) Verfasstheiten kann und soll nicht Teil einer Auseinandersetzung mit Lernen im Rahmen von Bildungsarbeit sein.

Die fachlich-gegenständliche Ebene von Lernen wurzelt in den konkreten Lernwünschen und Lernwiderständen der Lernenden und betreffen:

16 Beispiele für einen solchen Umgang finden sich im Curriculum u.a. unter dem Block "Zeitmanagement"

- Wiederholungsstrategien und -techniken (üben, auswendig lernen, repetieren, aufsagen, trainieren, memorieren),
- Elaborationsstrategien und -techniken (anknüpfen, erkunden, vergleichen, durcharbeiten, Fragen stellen, herausfinden),
- Reduktiv-organisierende Strategien und Techniken (zusammenfassen, strukturieren, Kernpunkte herausarbeiten, Bedeutungsnetz erstellen),
- Metakognitive Strategien und Techniken (sich Ziele setzen, Vorgehen planen, Ergebnisse überprüfen, reflektieren, bilanzieren),
- Emotional-motivationale Strategien und Techniken, und
- Strategien und Techniken zur Nutzung von Ressourcen¹⁷ im konkreten Kontext der jeweiligen Lernwünsche und Lernfelder.

Anforderungen an die Lehrenden bei der Umsetzung des Curriculums

Die hier geforderte wertschätzende und achtsame andragogische Haltung aufbauend auf das Verständnis von Lernen als soziales Handeln ist geprägt durch die intersektionale Auseinandersetzung intersubjektiver, biografischer, körperlicher (physisch, psychisch, emotional), situativer, und fachlich-gegenständlicher Ebenen von Lernen und bereichert diese ohne ihre jeweilige Bedeutung zu minimieren. Von den Lehrenden wird hier neben Wertschätzung, Kongruenz, Empathie sowie Absehbarkeit (Transparenz, keine Überraschungen) im Handeln und das Verstehen und Ansprechen der Lernenden als souveräne Akteur*innen als Grundhaltung in der konkreten Bildungsarbeit gefordert, dass sie professionelles Wissen auf all diesen Ebenen mitbringen bzw. sich erarbeiten um die Reflexionsprozesse der Lernenden professionell begleitend zu unterstützen. Um dieser Komplexität in der konkreten Praxis gerecht zu werden, bauen sich die einzelnen Blöcke des Curriculums nach einem widerkehrenden Muster auf, welches die unterschiedlichen Ebenen intersektional verschränkt präsent hält, während ein Aspekt in den Vordergrund der forschenden Auseinandersetzung gestellt wird. Die transparente Gestaltung des Aufbaus und die Repetition des Arbeitsmusters, ermöglicht den Lernenden die gemeinsam erlebten forschenden, reflexiven, analysierenden und rekonstruktiven Techniken der Auseinandersetzung als eine Lerntechnik sich anzueignen.

¹⁷ Diese Auflistung folgt der Kategorisierung von Lernstrategien nach Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, PH Zürich (vgl.: https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2011_Keller-Schneider_vonFelten_Bazzigher-Weder_LL_Konzept%20Inhalte%20und%20Rahmenbedingungen.pdf)

Literatur

Deleuze, Gilles (1993): "Postskriptum über die Kontrollgesellschaften" In: Deleuze, Gilles: Unterhandlungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 254-262.

Fachgruppe Basisbildung (2017): „Prinzipien Und Richtlinien Für Basisbildungsangebote.“ 2. Aufl. Wien: Bundesministerium für Bildung https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf

Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet –Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./ Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 18-92.

Ludwig, Joachim (Hg. 2012 a) Lernen und Lernberatung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Ludwig, Joachim (Hg. 2012 b): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Perspektive Praxis. Bielefeld: wbv.

Ludwig, Joachim (2012 c): Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernen und Lernberatung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv. 18-42.

Mandl, Heinz/ Helmut Felix Friedrich, Hrsg. 2006. Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Markov, Stefan, Christiane Scheithauer, und Karen Schramm. 2015. Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Waxmann Verlag.

Nasir, Na'ilah Suad/ Rosebery, Ann S./ Warren, Beth ; Lee, Carol D. (2014): Learning as a cultural process. Achieving equity through diversity. In: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition. Cambridge University Press. 686-706.

Preston, John (2017): Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning. The Existential Threat of Competency. Cham; Palgrave.

Eve Tuck (2011): Humiliating ironies and dangerous dignities: a dialectic of school pushout. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 24:7. 817-827.

Tuck, Eve (2008): „Re-Visioning Action: Participatory Action Research and Indigenous Theories of Change.“ In: The Urban Review. 41 (1), S. 47–65.

Vossoughi, Shirin/ Gutiérrez, Kris D. (2017): Critical Pedagogy and Sociocultural Theory. In: Esmonde, Indigo/ Booker, Angela N. (Hg.): Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning. New York, London: Routledge. 139-161.

Wieandt, Michaela. 2007. Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Bildung und Beruf: 63–72.

ZEP

Zugang zu höherer Bildung & Entwicklung von Perspektiven