

Rudolf Epping

Weiterbildung und Beratung als pädagogische Aktionsformen und der Umgang mit Paradoxien



Der Beitrag diskutiert, inwieweit Beratung eine pädagogische Aktionsform ist. Nach der Beschreibung der Unterschiede beider Handlungsfelder fokussiert er das gemeinsame Ziel von Beratungsprozessen, nämlich Mündigkeit und Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden. Weiterhin reflektiert der Beitrag mit aus einer kritisch-zeitdiagnostischen Position die Wirkung von Paradoxien und den Umgang mit Paradoxien in der Beratungspraxis.

Der gesellschaftliche Wandel hat das Bedürfnis der Menschen nach Orientierung und Unterstützung anwachsen lassen. Weiterbildung und Beratung sind gesellschaftliche Institutionen, die versprechen, diesen gestiegenen Bedürfnis nachzukommen.

Dass die Weiterbildung eine pädagogische Aktionsform ist, steht außer Frage. Nicht ganz so selbstverständlich ist es, die Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen, obwohl es seit den 1960er-Jahren – angestoßen vor allem durch Klaus Mollenhauer und aktuell weitergeführt von Katharina Gröning – Ansätze gibt, Beratung als pädagogische Aktionsform zu konzeptualisieren.¹

Beratung ist kein genuin „pädagogisches Geschäft“. Beratung findet in ganz unterschiedlichen – und auch nicht pädagogischen – Institutionen statt, z.B. im Sozialamt, in der Arbeitsagentur, bei der Verbraucherzentrale. Beratung ist Bestandteil ganz unterschiedlicher Berufsrollen, wie z.B. Rechtsanwalt, Arzt, Bankangestellter, Verkäufer. Und schließlich sind in der Beratung vor allem Erkenntnisse und Methoden der Psychologie handlungsleitend, sofern überhaupt auf wissenschaftliche Wissensbestände zurückgegriffen wird.

Beratung als pädagogische Aktionsform

Warum aber ist es sinnvoll und berechtigt, die Beratung wie auch die Weiterbildung als eine pädagogische Aktionsform zu begreifen? Zur Klärung dieser Frage möchte ich zunächst einmal einige Unterschiede zwischen Weiterbildung und Beratung erläutern, wobei – um das Ergebnis vorwegzunehmen – sich zeigen wird, dass die Unterschiede nicht prinzipieller Natur sind, sondern eher unterschiedliche Schwerpunktsetzungen darstellen.

In der Weiterbildung werden Thema und Inhalt, eventuell sogar ein elaboriertes Curriculum vorab festgelegt und in der Regel mithilfe eines Ausschreibungstextes möglichen Interessenten zur Kenntnis gebracht. In der Beratung werden Thema, Inhalt und Beratungsanliegen von den Ratsuchenden mitgebracht und bestimmt. Oft muss dabei das „wirkliche“ Beratungsanliegen, das hinter einem vordergründig präsentierten Thema liegt, herausgefunden und im

Beratungsprozess verstanden und präzisiert werden. Das Gemeinsame ist: Auch in der Beratung geht es um Themen und bestimmte Inhalte, und auch in der Weiterbildung müssen Themen und Inhalte oft in einem Aushandlungs- und Verständigungsprozess mit den Teilnehmenden differenziert und präzisiert werden.

In der Weiterbildung geht es um das Lernen für spätere Anwendungssituationen, die meist noch nicht konkret bestimmt oder bekannt sind. In der Beratung geht es um ein bestimmtes, wenn auch manchmal sehr komplexes Problem, das den Ratsuchenden unter erheblichen Entscheidungs- und meist auch Handlungsdruck setzt. Oft besteht ein wesentlicher Teil der Beratungsarbeit darin, den vom Ratsuchenden empfundenen Entscheidungs- und Handlungsdruck so weit zu reduzieren, dass Raum und Zeit für eine sorgfältige Exploration der Problemsituation, für differenziertes Nachdenken und für Selbstreflexion entsteht. Aber: Auch in der Beratung wird – selbstverständlich – gelernt, und auch Veranstaltungen der Weiterbildung werden oft anlassbezogen besucht, um nämlich eine – mehr oder weniger konkret sich abzeichnende – Problemsituation zu bewältigen.

In der Weiterbildung spielt die Wissensvermittlung eine wichtige, wenn nicht die zentrale Rolle. Ziele der Beratung sind demgegenüber Problemklärung, Exploration des Problems samt seines Umfeldes, Wahrnehmungserweiterung, Erarbeitung einer veränderten Sicht, ggf. Entscheidungsfindung und Planung von Handlungsschritten. Aber auch in der Beratung spielt Wissensvermittlung – meist situationsbezogen und punktuell – eine wichtige Rolle, wie andererseits Problemklärung, Problemexploration und Wahrnehmungserweiterung Ziele und Ergebnisse von Weiterbildung sind.

In dieser Weise ließen sich weitere Unterschiede zwischen Beratung und Weiterbildung aufweisen, an denen zugleich die Überschneidungsbereiche deutlich gemacht werden könnten. Den wichtigsten Aspekt, nach dem zu entscheiden ist, ob Beratung zu den pädagogischen Aktionsformen zu rechnen ist oder nicht, sehe ich in der Zielsetzung: Die Zugehörigkeit zum pädagogischen Bereich ist immer dann gegeben, wenn das Ziel von Beratung die Mündigkeit der Ratsuchenden ist, wenn also der Beratungsprozess auf die Erweiterung der Autonomie der Ratsuchenden abzielt. Damit ist sowohl eine Vergrößerung des Handlungsspielraums im Umgang mit der Umwelt gemeint wie auch ein Zuwachs an innerer Klarheit im Umgang mit sich selbst, also mit den eigenen Wünschen, Gefühlen, Werten, Interessen und Prioritäten. Gleichzeitig geht es in der Beratung aber immer auch um Sozialisation, also um die Anpassung der Subjekte an gesellschaftlich vorge-

gebene Rollen und Erwartungen.² Daraus ergibt sich eine spezifische Spannung im Beratungsprozess, die immer wieder neu ausbalanciert werden muss.

Die Mündigkeit der Rat suchenden Person wird im pädagogischen Beratungsprozess als prinzipiell vorhanden vorausgesetzt, ist allerdings zeitweilig beeinträchtigt oder partiell im Hinblick auf eine vorhandene Problemlage nicht ausreichend entwickelt. Ziel der Beratung ist schließlich, dass der Ratsuchende „autonom über das verfügen kann, was sich am Ende der Beratung als Lösung oder Entscheidung ergibt“³.

Paradoxien in der Arbeitswelt

Nach diesen eher allgemeinen pädagogischen Ausführungen möchte ich nun einige Überlegungen zur Wirkung von und zum Umgang mit Paradoxien vorstellen und Erfahrungen aus meiner Praxis als Supervisor dazu mitteilen. Zunächst nenne ich vier Beispiele für Paradoxien. Da Supervision Beratung für berufliche Situationen ist, stammen meine Beispiele aus der Arbeitswelt.

1. Zusammenarbeit im Team: Kooperation versus Konkurrenz

Arbeiten im Team und vor allem in wechselnden Teams hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Teamarbeit bedeutet idealtypisch, dass von einer übergeordneten Instanz ein bestimmter Arbeitsauftrag erteilt wird, ein Maßstab für die Zielerreichung vorgegeben wird und dem Team die benötigten Ressourcen bereitgestellt werden. Die Art der Arbeitsausführung und der Zielerreichung wird dem Team überlassen; das macht seinen Handlungsspielraum aus, begründet aber auch seine Verpflichtung zur Kooperation.

Nun wissen wir aus der Gruppendynamik, dass jede Kooperation in einer Gruppe von Konkurrenz begleitet wird. Insofern sind in jedem Team paradoxe Erwartungen und Interessen anzutreffen. Hinzu kommt, dass in der Praxis die Arbeitsaufgabe keineswegs immer hinreichend klar formuliert wird. Eine weitere Quelle für unklare, manchmal auch widersprüchliche Anforderungen liegt vor, wenn die benötigten Ressourcen nicht in ausreichendem Maße bereitgestellt werden oder wenn die Verantwortlichkeiten innerhalb des Teams unklar geregelt sind.

2. Zielvereinbarungen: Die Illusion der Vertragsfreiheit

Schon die Bezeichnung dieses modernen Personalführungsgeräts nährt die Illusion, hier würden sich zwei gleichberechtigte Verhandlungspartner begegnen, um miteinander Ziele zu vereinbaren.

Die soziale Situation des Zielvereinbarungsgesprächs birgt die Gefahr in sich, die realen Machtunterschiede zu negieren und die Leitungsfunktion zu verleugnen. Was wie ein vergrößerter Gestaltungsspielraum für den „Mitarbeiter“ daherkommt, entpuppt sich im Zweifel nicht selten als gesteigerter, weil zusätzlich selbst gesetzter Druck, die – wie auch immer vereinbarten – Ziele auch bei widrigen Umständen zu erreichen. In der Praxis hat sich das Führungsinstrument Zielvereinbarung des Öfteren als wenig wirksam erwiesen. Wenn es aber gleichwohl Teil einer betrieblichen Führungsstrategie ist, werden Zielvereinbarungsgespräche geführt, in denen die Vorgesetzten wie die Mitarbeiter gleichermaßen um die Wirkungs- und Konsequenzlosigkeit wissen⁴, eine wahrlich paradoxie Gesprächssituation.

3. Qualitätsmanagement: Qualitätssicherung versus Fachlichkeit

Auch beim Qualitätsmanagement stellt sich nicht selten ein Ressourcenproblem: Die Vorgaben des QM-Systems sollen eingehalten werden, die dazu erforderlichen Arbeitsmittel oder aber die Arbeitszeit, um die Verfahrensregeln einzuhalten, werden nicht ausreichend zur Verfügung gestellt. Außerdem kolidieren Vorgaben des QM-Systems manchmal mit fachlich-professionellen Anforderungen. Gerade in professionalisierten Berufen führt die Abarbeitung von Verfahrensregeln tendenziell zu unprofessionellem Handeln: Professionelles Handeln besteht ja gerade darin, verallgemeinertes, wissenschaftlich abgesichertes Wissen sowie erprobte Handlungsschemata auf den je spezifischen, eben nicht standardisierbaren Einzelfall zu beziehen und im Vollzug der Anwendung zu modifizieren.

4. Kundenorientierung als Schwächung der Berufsposition

Bei diesem weitläufigen Thema möchte ich mich nur auf die Weiterbildung und die dort tätigen Lehrkräfte konzentrieren. Das pädagogisch sinnvolle Prinzip der Teilnehmerorientierung ist durch die Anforderung der Kundenorientierung pervertiert worden. Bei der Beratung von Ausbildern/Ausbilderinnen und Dozenten/Dozentinnen der beruflichen Weiterbildung stelle ich immer wieder fest, dass das Prinzip Kundenorientierung eine Einengung des pädagogischen Handlungsspielraums bewirkt. Die Abschlussbefragung der Teilnehmenden bezüglich ihrer Kundenzufriedenheit sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse dieser Befragungen der Leitung der Bildungseinrichtung und dem Kostenträger (z.B. der Bundesagentur für Arbeit) zur Kenntnis gebracht werden, behindern die Lehrkräfte bei ihrer Aufgabe, Anforderungen an Lernleistung und Disziplin in der konkreten Unterrichtssituation durchzusetzen. Tatsächlich kommt

¹ Gröning, K., a.a.O., S. 21

² Kraft, V. (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein, Paderborn, S. 201–202

³ Haubl, R., Voß, G.G. (2009): Psychosoziale Kosten turbulenter Veränderungen, in: Positionen – Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, Kassel, Heft 1, S. 6

⁴ Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung – Konzepte und Positionen, Wiesbaden

es gelegentlich vor, dass Teilnehmende mithilfe des Rückmeldebogens den Lehrkräften sozusagen ein paar „faule Eier ins Nest legen“. Auf diese Weise wird die Position der Lehrkräfte geschwächt. Das Prinzip Kundenorientierung konfligiert also mit der Kernaufgabe des Lehrpersonals, über verbesserte Qualifikation und ggf. nachholende Sozialisation die berufliche Integration der Teilnehmenden zu fördern⁵.

Die Wirkung von Paradoxien

Welche Auswirkungen hat es nun, wenn Menschen mit Paradoxien zu tun bekommen bzw. paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind? Wie aus der griechischen Philosophie bekannt, führt die Paradoxie zunächst einmal in die Aporie, was ja im Wortsinne Weglosigkeit bzw. Ausweglosigkeit bedeutet. Das damit verbundene Gefühl der Ratlosigkeit führt die Betroffenen nicht selten in die Beratung.

Teams oder Einzelpersonen, die von sich glauben, in einer ausweglosen Situation zu sein, sich in einer Sackgasse fühlen und keinen Ausweg sehen, werden von einer niedergedrückten, also depressiven Stimmung erfasst. Diese depressive Reaktion wirkt wie ein Problemverstärker: Der durch die paradoxen Anforderungen eingeengte Handlungsspielraum wird zusätzlich verkleinert, bis schließlich keine befriedende Handlungsmöglichkeit mehr gesehen wird. In solchen Beratungssituationen gebe ich als Supervisor der Emotionalität breiten Raum, indem ich durch empathische Äußerungen deutlich mache, dass ich die bedrückende Situation ernst nehme undannehme. Der Gesprächsverlauf gleicht dann oft einer abwärts gerichteten Spirale. Die Empathie und das unterstützende Vertrauen des Beraters tragen dazu bei, dass die Abwärtsspirale an irgendeiner Stelle angehalten wird und das Team oder der Einzelsupervisand wieder die eigenen Kräfte spüren und – um im Bild zu bleiben – wieder den Weg nach oben finden. Im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses geraten dann wieder alte und oft auch neue Handlungsmöglichkeiten in den Blick.

⁵ Epping, R. (2002): Die Bedeutung von Gremien und Supportinstitionen der Weiterbildung für die Qualitäts sicherung, in: Melms, B.: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, hg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 376/377

⁶ Parin, P. (1992): Der Widerspruch im Subjekt, Hamburg, S. 112–133

⁷ Wurmser, L. (1997): Die Maske der Scham, 3. Auflage, Berlin, S. 74, S. 85

die größere Selbstbindung wahrzunehmen. Die Zunahme des „positiven Denkens“ nicht nur in der Ratgeberliteratur, sondern auch in Weiterbildung und Beratung spiegelt und verstärkt diesen untauglichen Versuch der Vereinfachung. Auch die Tendenz zu esoterischen Angeboten in der Weiterbildung verstehe ich als Versuch, Spannungen auszuweichen, statt sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Neben depressiver Reaktion und Vereinfachung gibt es die Möglichkeit, mit Anpassung auf Paradoxien zu reagieren. Mit der Frage „Wie kommt der Widerspruch ins Subjekt?“ stellt P. Parin den psychischen Mechanismus der Anpassung folgendermaßen dar: Wenn eine berufliche Rolle paradoxe Anforderungen enthält und wenn jemand eine solche Berufsrolle – durch einen langwierigen und immer auch schmerzhaften Prozess der beruflichen Sozialisation – übernimmt und sich mit ihr durch Handlungen und Haltungen identifiziert, geraten die Widersprüche ins Subjekt. Dann werden die Widersprüche nicht mehr als der Außenwelt zugehörig erlebt, sondern als innerpsychische Widersprüche.⁶ Damit stehen sie der kognitiven Bearbeitung nur noch begrenzt zur Verfügung, sie sind ja Teil meines Selbst geworden, wo sie zeitweilig emotionale Irritationen hervorrufen mit der Folge, dass man in Situationen gerät, wo man „sich selbst nicht (mehr) versteht“. Damit man wieder Klarheit im Umgang mit sich selbst erreichen kann, bedarf es einer selbstreflexiven, die Emotionen einbeziehenden Bearbeitung, um die inneren und äußeren Verhältnisse wieder zurechtrücken zu können.

Die Labilisierung des Selbst

Schließlich möchte ich noch auf eine spezifische emotionale Dynamik hinweisen, die in allen pädagogischen Situationen vorhanden ist, aber verschärft auftritt, wenn Paradoxien mit hineinwirken. Wenn man in einem wichtigen Lebensbereich (z.B. im Beruf, in der Partnerbeziehung oder bei der Selbstpräsentation im öffentlichen Raum) widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist, die man nicht erfüllen und nicht „unter einen Hut bringen“ kann, wird das Selbst (im Sinne der psychoanalytischen Selbstpsychologie) mehr oder weniger stark labilisiert. Das gilt besonders dann, wenn diese widersprüchlichen Anforderungen im Innern bzw. als innere erlebt werden. Nun ist unser Selbst in besonderer Weise darauf bedacht, seine Kohärenz mit allen Kräften zu verteidigen. Wenn das Selbst labilisiert wird, kommen zusammen mit der Verunsicherung immer auch Schamgefühle auf.

Meiner Meinung nach ist es vor allem der mangelnde Mut, sich dem Überraschenden, manchmal Bedrohlichen, auf jeden Fall Nichtkalkulierbaren der Emotionen auszusetzen, der eine andere, im Vergleich zur depressiven Reaktion nicht weniger problematische Folge der Konfrontation mit Paradoxien nach sich zieht, nämlich die Vereinfachung. Hierbei wird die konfliktreiche Spannung der paradoxen Situation dadurch zu lösen versucht, dass nur der eine Pol gesehen und der andere verleugnet wird. So kann man bei der Teamarbeit die Kooperation preisen und den Konkurrenzaspekt negieren oder bei der Zielvereinbarung den gestiegenen Einfluss genießen, ohne

Mangel an Kompetenz, von der wir meinen, dass wir sie eigentlich besitzen sollten.

Nun sind Lernprozesse immer mit Kränkungsgefahren und drohenden Schamgefühlen verbunden.⁸ Jeder kennt Schamsituationen aus der eigenen Schulzeit. In der beruflichen Weiterbildung wird oft übersehen, dass solche Schamgefühle bei Erwachsenen reaktiviert und aktuell belebt werden. Viele Schwierigkeiten zwischen Lehrkräften und Teilnehmenden haben hier ihre Ursache. Teilnehmer, die paradoxen Anforderungen ausgesetzt sind und aufgrund dessen von sich selbst den Eindruck bekommen, fremd und selbst gesetzten Erwartungen nicht entsprechen zu können, weil sie ja, was immer sie tun, den Anforderungen nicht genügen, diese Teilnehmer sind in doppelter Weise Schamgefahren ausgesetzt: zum einen wegen der mit Lernprozessen prinzipiell verbundenen Kränkungsgefahr, zum andern wegen der oben angesprochenen Labilisierung des Selbst.

Das ist die Dynamik aufseiten der Teilnehmenden. Die andere Seite des Geschehens spielt sich aufseiten der Lehrkräfte ab. Deren Selbstbild, erfolgreich und tüchtig zu sein, also ihr Selbstwertgefühl, hängt ja wesentlich von der Bereitschaft der Teilnehmenden zur Mitarbeit und von deren Lernerfolg ab. Teilnehmer, die nicht mitarbeiten und bei denen der erwartete Lernerfolg nicht eintritt, bedeuten für die Unterrichtenden eine Verunsicherung. Von einer solchen Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und Labilisierung des Selbst werden verstärkt besonders engagierte Lehrkräfte erfasst.

Dieses wechselseitige Kränkungspotenzial zwischen Lehrkräften und Teilnehmern ist der Grund für die besondere Brisanz, die pädagogische Situationen grundsätzlich kennzeichnet. Mit zusätzlicher Spannung aufgeladen werden die pädagogischen Situationen, wenn die Teilnehmenden Paradoxien ausgesetzt sind.

Was aber ist zu tun, wenn depressive Reaktionen aufgefangen sowie Vereinfachungen, Anpassungen (im Sinne der Identifikation mit der Rolle) und Schamsituationen vermieden oder abgebaut werden sollen? Welche Unterstützung können Weiterbildung und Beratung bieten?

Zuwendung und Zumutung

Für meine beraterische Praxis ist das Konzept der „zugewandten Konfrontation“, wie es von G. Leuschner beschrieben wurde, zu einem Leitbegriff geworden.⁹ Mit diesem Konzept ist gemeint: Ein Supervisand, der wegen einer schwierigen beruflichen Situation in

die Beratung kommt, der z.B. widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt ist und deshalb irritiert und ratlos ist, vielleicht verzweifelt oder nahe daran zu resignieren, braucht zunächst einmal meine einfühlsame Zuwendung. Es kommt darauf an, dass ich ihn und seine Sicht des Problems verstehe, dass ich seine Irritation und sein Gefühl der Handlungsunfähigkeit möglichst so genau verstehe, als wäre ich selbst in seiner Situation. Diese meine innerliche Parteinahme für seine Position wird vom Supervisanden als Unterstützung und Stärkung seiner Person erlebt. Das bewirkt meistens bereits eine deutliche Entspannung. Mehr aber verändert sich nicht, wenn es bei der Zuwendung bleibt.

Die durch das Verstehen eingetretene Entspannung und das durch die Zuwendung entstandene Vertrauen ermöglichen es mir jedoch, mich vorsichtig und Schritt für Schritt von der Sichtweise des Supervisanden wieder zu lösen und die Sichtweisen, Interessen und Gefühle anderer in die Problematik involvierte Personen (z.B. Vorgesetzte, Kollegen, Klienten) ins Gespräch und in die Wahrnehmung zu bringen, einschließlich meiner eigenen Sichtweise. Diese Differenzierung verschiedener Sichtweisen wird vom Supervisanden meist als Distanzierung erlebt, und es bedarf immer wieder der einfühlsamen Bearbeitung der Vertrauensgrundlage, damit die Labilisierung des Selbst nicht wieder zunimmt. Denn diese würde erneut zu einer Verengung des Wahrnehmungshorizontes führen.

Als besonders konfrontierend wird die Gesprächsphase erlebt, in der es um das Aufspüren des Eigenanteils der Supervisanden geht. Diese – meist unangenehmen – Konfrontationen mit den Sichtweisen, Interessen und Gefühlen anderer sowie mit dem Eigenanteil sind aber erforderlich, um Bewegung in die verengte Problemwahrnehmung zu bringen und Veränderungen der Situation und/oder des Verhaltens zu erörtern und vorzubereiten. Es ist also die Verbindung von Zuwendung und Zumutung, die aus der verengten Problemwahrnehmung befreit und jenen kognitiven und emotionalen Freiraum schafft oder wiederherstellt, der Reflexion und Selbstreflexion erst ermöglicht. Reflexion und Selbstreflexion aber sind sozusagen der Königsweg, der die Autonomie des Subjekts wiederherstellt oder erweitert.

⁸ Den Kränkungsaspekt in pädagogischen Situationen hat Volker Kraft ebenso differenziert wie anschaulich in dem Abschnitt „Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen“ beschrieben, in: Kraft, V., a.a.O, S. 129–142

⁹ Lehmenkühler-Leuschner, A., Leuschner, G. (1997): Zur supervisoryschen Haltung, in: Forum Supervision, Heft 9, S. 51