

Hessische Blätter für Volksbildung

Bildung

Bildungsberatung

1 | 2009

Beratung

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2009

Thema I Bildungsberatung

	<u>Editorial</u>	
<i>Edeltraud Moos-Czech</i>	Bildungsberatung	3
	<u>Theorie</u>	
<i>Dieter Nittel</i>	Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung	5
<i>Andrea de Cuvry, Peter Kossack, Christine Zeuner</i>	Das Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung	19
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe Organisations- und Geschäftsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION)	29
<i>Ottmar Döring</i>	Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe	41
<i>Reinhard Völzke</i>	Durchlässigkeit braucht Beratung Thesen zum politischen Stellenwert von Bildungsberatung	49
	<u>Praxis</u>	
<i>Barbara Lampe</i>	Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung Der Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren	56
<i>Heinrich Krobbach</i>	Trägerübergreifende Weiterbildungsberatung in Groß-Gerau	64
<i>Dieter Schütz</i>	Zuhören können ist das Wichtigste	72

Service

<u>Berichte</u>	80
<u>Nachrichten – Personalia</u>	83
<u>Rezensionen</u>	94
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 59. Jg. 2009 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Volker Otto, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Edeltraud Moos-Czech

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen und Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2009 Bildungsberatung

hbv 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung

hbv 3/2009 Zweiter Bildungsweg

hbv 4/2009 Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung.

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2009 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 1/2009

Editorial

Bildungsberatung

Edeltraud Moos-Czech

Im Kontext von Bildung ist Beratung als institutionalisierter Prozess seit den 70er-Jahren in der Diskussion. Der Deutsche Bildungsrat weist 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen der Bildungsberatung eine kompensatorische Funktion zu: „Bildungsberatung hat im gegenwärtigen System vorranglich zur Milderung der Mängel beizutragen, die durch geringe Durchlässigkeit verursacht sind.“

Heute ist Bildungsberatung immer noch nicht ausreichend institutionalisiert. Hohe Abbrecherquoten in Schule, Ausbildung und Hochschule zeigen, dass es an systematischer und professioneller Beratung im Hinblick auf eine zu den individuellen Fähigkeiten des Einzelnen passende schulische und berufliche Laufbahn oder Hochschulausbildung immer noch fehlt.

Auch der herrschende Mangel an Fachkräften ist zum großen Teil auf fehlende Transparenz und Beratung in der Weiterbildung zurück zu führen: Je mehr Wege, Möglichkeiten und Angebote des Weiterlernens es gibt, desto größer ist die Notwendigkeit die eigene Bildungsbiographie und Lernprozesse immer wieder zu reflektieren und zu steuern.

Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens kommt deshalb dem flächendeckenden Aufbau von Bildungsberatung eine große Rolle zu. Beratung soll, wie es in einem Strategiepapier (9286/04) der EU heißt: „...die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen.“ Und weiter: „Ein effizientes Beratungsangebot spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der sozialen Eingliederung, der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichstellung der Geschlechter und der aktiven Bürgerbeteiligung, indem die Bürger dazu motiviert und dabei unterstützt werden, das Angebot der allgemeinen und beruflichen Bildung zu nutzen sowie realistische und sinnvolle Laufbahntscheidungen zu treffen.“

Was aber ist unter Bildungsberatung genau zu verstehen? Und was ist der aktuelle Stand in Wissenschaft und Praxis? Das vorliegende Heft will darauf eine Antwort ge-

ben und gleichzeitig aufzeigen, dass eine flächendeckende, systematische Bildungsberatung integraler Bestandteil jeder bildungspolitischen Strategie sein muss.

Im ersten Beitrag versucht *Dieter Nittel* durch eine grundlagentheoretische Verewisserung die Zuständigkeit der Pädagogik im Kontext von Beratung in der Erwachsenenbildung wieder stärker zu akzentuieren.

Andrea de Cuvry, Peter Kossack und Christine Zeuner stellen mit dem „Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung“ ein pädagogisch begründetes Strukturmodell für die personenbezogene Weiterbildungsberatung vor, das im Rahmen eines Leitvorhabens des vom BMBF geförderten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ entwickelt wurde.

Wiltrud Gieseke sieht Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe und befasst sich mit Organisations- und Geschäftsmodellen zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung.

Wie Klein- und Mittelbetriebe bei der Planung, Durchführung und Evaluation maßgeschneiderter Weiterbildungsmodelle durch Qualifizierungsberatung unterstützt werden können und welche Perspektiven sich daraus ableiten, beschreibt *Ottmar Döring*.

Welchen Stellenwert hat Bildungsberatung in der Politik? Dieser Frage geht *Reinhard Völzke* nach und nimmt dabei besonders die „Vierte Säule“ des Bildungssystems, die Weiterbildung, in den Blick. Er entwickelt drei hochinteressante Thesen und zieht daraus Schlussfolgerungen für die europäische und bundesdeutsche Arbeitsmarktpolitik und die Politik selbst.

Bildungsberatung benötigt qualifizierte Berater: *Barbara Lampe* stellt in ihrem Beitrag den Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren vor, der auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums eine berufsbegleitende Weiterbildung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ anbietet.

Über die Entwicklung und das Selbstverständnis der regionalen trägerübergreifenden Weiterbildungsberatungsstelle im Kreis Groß-Gerau, die bereits 1988 gegründet wurde, berichtet *Heinrich Krobbach* und gibt einen Ausblick auf die geplanten zukünftigen Strategien im Bereich Qualität und Marketing.

„Zuhören können ist das Wichtigste“, behauptet *Dieter Schütz*. Er beschreibt in seinem gleichnamigen Artikel die Arbeit der Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main in der Walter-Kolb-Stiftung, die seit 20 Jahren in Frankfurt tätig ist. Sie ist eine der ältesten Weiterbildungsberatungsstellen in Deutschland und hat eine hochqualifizierte Langzeitbeobachtung vorzuweisen.

Nach der Lektüre dieses Heftes bleibt es jedem vorbehalten, selbst ein Fazit zu ziehen. Eines sollte jedoch deutlich geworden sein: Wie wichtig der Zugang zu Bildungsberatung für den einzelnen Menschen zur Erhaltung von Lebensgestaltungskompetenz und Beschäftigungsfähigkeit ist und dass durch Bildungsberatung die Wirksamkeit der Investitionen in Bildung nachhaltig erhöht werden kann.

Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform

Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung

Dieter Nittel

Zusammenfassung

Der Beitrag knüpft an eine Anekdote aus dem Universitätsbetrieb an und versucht, die Zuständigkeit seitens der Pädagogik gegenüber dem Beratungsthema stärker zu akzentuieren. Dies gelingt, so die These des Autors, am ehesten durch eine grundlagentheoretische Vergewisserung. Eine handlungstheoretische Betrachtung von Beratung bildet den Kern der Argumentation. Der Text liefert eine knappe pädagogische Definition von Beratung unter Einbezug sowohl formaler als auch inhaltlicher Aspekte.

1. Eine unscheinbare Frage und eine überraschende Antwort

Seit über zehn Jahren biete ich Seminare zur „Beratung“ an. Dieser Schwerpunkt in der Lehre hängt mit einem zurückliegenden Forschungsvorhaben im Grenzbereich zwischen Altersforschung und Erwachsenenbildung zusammen (Karl/Nittel 1988, Nittel 1987, BMJFF 1999)¹. Hin und wieder konfrontiere ich Studierende der Pädagogik mit der Frage, wie sie ihr starkes Interesse an Beratung erklären und was sie denn dazu bewegt, das Seminar zu besuchen. Die Antworten überraschen: Mit großer Offenheit stellen viele Teilnehmenden einen Zusammenhang zwischen ihrer positiven Haltung gegenüber dem Seminarthema und ihrem, wie sie sagten, „eigentlichen Studienwunsch“ her. „Im Grunde wollte ich Psychologie studieren und da es nicht mit dem Numerus clausus gereicht hat, bin ich eben auf Erziehungswissenschaft ausgewichen.“ Die Antworten auf die unscheinbare Frage „warum sind Sie eigentlich hier?“ legen die Lesart nahe, dass zumindest einige der Studierenden mit ihrer Entscheidung Kontinuität im Verfolgen ihres eigentlichen Berufswunschs „Psychologie“ bezwecken wollen. Der Kern dieser Anekdote ist keineswegs trivial: Zweifelsfrei gehört die Psychologie zu jenen akademischen Fächern, die sich im besonderen Maße sowohl empirisch als auch theoretisch mit Beratung beschäftigt haben². Dennoch ist der Umstand, dass selbst im Bewusstsein der jungen Studentengeneration eine so enge Koppelung zwischen Beratung und Psychologie besteht, erklärungsbedürftig. Ob-

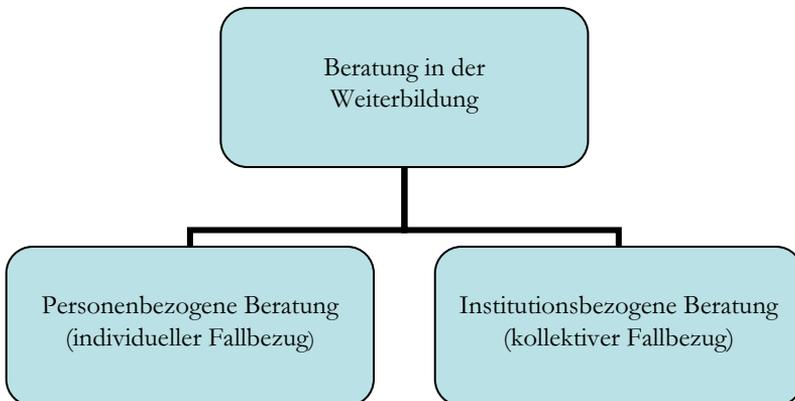
wohl Beratung seit mehr als dreißig Jahren einen interdisziplinären Gegenstandsbe-
reich darstellt und folglich keiner wissenschaftlichen Disziplin allein zurechenbar ist,
scheint sich die Tendenz abzuzeichnen, ihn eher der Psychologie als der Pädagogik
zuzuordnen.

Diese Tendenz einer thematischen Bindung der Beratung an die Psychologie
wird im Grunde in den erwachsenenpädagogischen Diskurs verlängert und hier –
wenn auch nur in gebrochener Form – reproduziert. Dies geschieht in der Weise,
dass Beratung in den einschlägigen Publikationen einerseits in einer fast schon rituali-
sierten Weise von (Psycho-)Therapie abgegrenzt wird, andererseits, ohne dass dies
von der Sache her zu rechtfertigen ist, primär psychologische Fundierungstheorien
heran gezogen und ausgiebig appliziert werden. Beratung ist genuin ein Interaktions-
phänomen, und als solches fällt es nicht per se in das Hoheitsgebiet der Psychologie.
Und dennoch: Wenn es um die Ausgestaltung der konkreten Beratungspraxis geht,
werden von den meisten Autoren und Autorinnen therapieverwandte Werkzeuge und
Verfahren in der praktischen Arbeit präferiert, vorzugsweise aus der humanistischen
Psychologie. Das könnte man im Detail an den Publikationen von Sauer-Schiffer
nachweisen, welche die Erwachsenenbildung fast schon als Praxisfeld der wissen-
schaftlich sonst kaum noch satifikationsfähigen humanistischen Psychologie zu be-
trachten scheint. Die starke Affinität zur Psychologie kommt aber auch in der newesten
Publikation von Knoll zur Geltung; hier werden allerdings die elaborierteren Hin-
tergrundannahmen der Psychoanalyse bemüht (Knoll 2009). Fatal ist dabei, dass sich
die Pädagogik von einheimischen Beratungsansätzen, wie sie in der Tradition des
sokratischen Gesprächs entwickelt (Horster 1994, Stavemann 2007), tradiert und ver-
feinert wurden, nahezu verabschiedet hat. Statt auf an die pädagogische Sinnwelt
unmittelbar anschlussfähige Prinzipien, wie sie etwa vom Philosophen und praktizie-
renden Pädagogen Martin Buber in einschlägigen Werken („Ich und Du“) entwickelt
worden sind, zurückzugreifen, werden im aktuellen erwachsenenpädagogischen Dis-
kurs fast ausschließlich psychologische Referenzansätze adaptiert und hofiert. Dabei
ist die Psychologisierung dieses Handlungsfeldes ausgesprochen riskant, da sie leicht
zur Ausklammerung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Machtstrukturen
führen kann. Dem gegenüber würde die Adaption von Ansätzen aus der kultur- und
geistesgeschichtlichen Tradition der Pädagogik sehr wohl naheliegen (vgl. Campe
1789, Berg 1991). Auch die handlungslogische Durchdringung von Beratung durch
die Anregungen aus der Sprachsoziologie und Arbeiten in der Tradition des Symboli-
schen Interaktionismus wird in der gegenwärtigen Diskussion stark vernachlässigt;
das von Enno Schmitz vor circa 25 Jahren in der Erwachsenenbildung etablierte Re-
flexions- und Diskussionsniveau bei der Differenzierung von Beratung – Therapie –
Erwachsenenbildung ist nie wieder erreicht worden (Schmitz 1983). Sowohl aus be-
rufspolitischer Sicht als auch wissenschaftsinterner Perspektive drängt sich die Not-
wendigkeit auf, viel offensiver und zielgerichteter als bisher Beratung als eine genuin
(erwachsenen-)pädagogische Handlungsform zu definieren, dabei Distanz zur Psy-
chologie zu wahren und damit ausdrücklicher die Expertise der Erziehungswissen-
schaft für Beratung zu reklamieren.

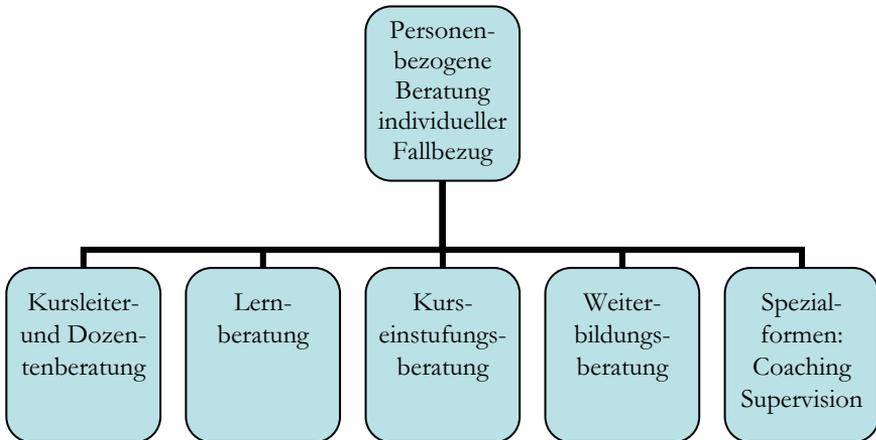
2. Beratung in der Erwachsenenbildung versus Bildungsberatung?

Der Zenit der pädagogischen Beratungsdebatte muss Mitte bis Ende der 1970er Jahre datiert werden. Das war die Zeit, als das Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“ mit mehr als 50.000 Teilnehmern stattfand (Bastine u. a. 1981), diverse Beratungsstellen einen Gründungsboom erlebten, eine schier nicht mehr überblickbare Zahl an Symposien über Beratung abgehalten wurde, mehrere Modellversuche (z. B. im Jugend- und Suchtbereich) ihre Arbeit aufnahmen, in den einschlägigen pädagogischen Zeitschriften intensive Debatten über Ziele und Aufgaben der Beratungsarbeit liefen (Z. f. Päd. Heft 5 1976), ein Fernstudienlehrgang in Tübingen für Beratungslehrer etabliert wurde – so dass ganz allgemein der Eindruck entstand, als mausere sich die Pädagogik zu einer Art Beratungswissenschaft. Beginnend mit den 1970er Jahren wurde bald darauf das ganze Bundesgebiet mit einem Netz von Weiterbildungsberatungsstellen überzogen (Krüger 1978), von dem heute nur ein Torso übrig geblieben ist. Gleichwohl zeichnet sich in der Erwachsenenbildung wie auch in der weiterbildungspolitischen Debatte eine Renaissance der Beratung ab.

Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses hat sich – vor allem angeregt durch die Arbeiten von Christiane Schiersmann und anderen – seit den 1990er Jahren ein gewisser Konsens über die Systematik der Beratung in der Erwachsenenbildung heraus kristallisiert (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, Eckert/Schiersmann/Tippelt 1997). Grundsätzlich kann Beratung als eine personenbezogene Dienstleistung gekennzeichnet werden, die entweder einen individuellen oder kollektiven Fallbezug aufweist.



Der komplexe Bereich der Beratung mit kollektivem Fallbezug, wie etwa Qualifizierungsberatung für Betriebe oder Organisationsberatung für WB-Einrichtungen, soll in diesem Beitrag nicht die zentrale Rolle spielen, sondern eher die weitaus verbreitete Spielart von Beratung von Angesicht zu Angesicht in extra dafür geschaffenen sozialen Settings. Diesbezüglich können die folgenden fünf Beratungsformen unterschieden werden:



Die Kursleiter- und Dozentenberatung bietet den planerisch und disponierend tätigen Mitarbeitern von Bildungseinrichtungen eine Interventionsform, um in didaktisch-methodischen Fragen, aber auch bei gruppendynamischen Problemen unterstützend und helfend einzugreifen. Charakteristisch sind hier die folgenden Fragen: Mit welchen Lehrwerken und Methoden kann der ratsuchende Französisch-Kursleiter zeitgemäß unterrichten? Warum treten gerade mit der Dozentin Frau Müller und dem Dozenten Meier immer wieder interpersonelle „Reibereien“ auf? Wie in allen anderen Beratungsformen setzt auch diese Spielart von Beratung voraus, dass der Kursleiter oder die Dozentin als Ratsuchende auf den Berater (Fachbereichsleiter) zugehen und nicht umgekehrt.

Lernberatung (und die damit eng korrespondierende Kompetenzentwicklungsberatung³) ist immer dann angesagt, wenn mikrodidaktische Aspekte und Probleme in Vermittlungs- und Aneignungsprozessen tangiert werden: „Lernberatung bezieht sich nach unserem Verständnis in erster Linie auf diejenigen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden“ (Schiersmann/Remmele 2004: 11). In Blended-Learning-Szenarien vermittelt der Ratgebende Faustregeln, an welchen Stellen des Lernprozesses Selbstorganisation und an welchen Stellen der soziale Austausch mit der Gruppe opportun erscheint. Lernberater regen die Teilnehmer an, ihre Lerntechniken dem jeweiligen Lerngegenstand und dem Bildungsziel anzupassen. Sie kann so ein probates Mittel sein, wenn es auch um die Optimierung der Umstände und sozialen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen geht, unter denen die Teilnehmer oder Teilnehmerinnen lernen. Ebenso wie die Lernberatung verfügt auch die moderne Kurseinstufungsberatung über ausgefeilte Diagnose- und Sondierungstechniken, um das jeweilige Anliegen und das jeweilige Problem in seiner Komplexität soweit zu reduzieren, dass zielführende Einstufungen in die Kurse möglich sind. Weitgehend durchgesetzt hat sich diese Variante im Fremdsprachenbereich, aber auch in der Alphabetisierungsarbeit und in der Grundbildung. Kurseinstufungsberatung ist ein wichtiges Werkzeug zur Verbesserung der Qualität und für viele Teilnehmer ein zuverlässiger Indikator für fachlich begründete Klientenorientierung. Die Weiterbil-

dungsberatung wird von manchen Personen deshalb fälschlich mit Bildungsberatung an sich gleichgesetzt, weil sie wohl die bekannteste und meistdiskutierte Spielart unter all den diversen Beratungsarten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung darstellt. Idealtypisch verhält es sich hier so, dass der Nutzer der Weiterbildungsberatung als potentieller Adressat der Erwachsenenbildung angesprochen wird, da er momentan noch an keinem Angebot teilnimmt. Der Weiterbildungsberatung wird eine wichtige systemische Funktion zugeschrieben, weil sie das Scharnier zwischen dem einzelnen Bürger und dem riesigen, kaum noch überblickbaren Weiterbildungsangeboten darstellt und im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen auch in der europäischen Bildungspolitik eine eminent wichtige Rolle spielt (Europäischer Rat 2002: 46). Die Weiterbildungsberatung kann entweder eher den Akzent einer Berufs- und Karriereorientierung haben oder eher auf die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung abzielen, obwohl in der Regel ein Kompromiss zwischen beiden Polen angestrebt wird, schlägt das Pendel in der Regel zu der einen oder zu der anderen Seite aus. Die Weiterbildungsberatung auf die bloße computerunterstützte Informationsvermittlung oder Aufklärung über bestimmte Angebote zu reduzieren wird von den Experten gleichermaßen abgelehnt wie Bestrebungen, mittels Beratung partikulare Interessen oder gar Egoismen von Institutionen zu bedienen. Die Forderung geht daher in Richtung Ausbau der *trägerunabhängigen* Weiterbildungsberatung. Neben den eben genannten Formen der Beratung in der Weiterbildung gibt es Spezialformen der Bildungsberatung wie kollegiale Beratung unter Weiterbildunglern, das Coaching und die Supervision von Praktikern der Erwachsenenbildung. Diese Formen sind gleichsam auf der Metaebene angesiedelt und dienen primär der individuellen Professionalisierung und der internen beruflichen Selbstverständigung von Angehörigen der erwachsenenpädagogischen Berufskultur.

Die hier gewählte, von anderen Vertretern der Erwachsenenbildung mehr oder weniger ähnlich aufgebaute Systematik zeigt die Vielfalt der beruflichen Einsatzmöglichkeiten der Beratung in der Weiterbildung auf. Im Moment zeichnet sich die Tendenz ab, den Sammelbegriff „Beratung in der Weiterbildung“ durch Bildungsberatung zu ersetzen. Bildungsberatung als Dachbegriff kann also nicht auf eine der genannten Varianten reduziert werden; sie setzt eine bestimmte Professionalität und ein intelligent aufgebautes Gefüge zwischen den eben beschriebenen Varianten der Beratung voraus. Bildungsberatung suggeriert die intuitive Übereinkunft, dass eigentlich jeder weiß, was damit gemeint ist. Das ist aber keineswegs der Fall! Angesichts der hier sichtbaren Heterogenität dürfte die Frage interessant sein, was die verschiedenen Beratungsvarianten unter formaler Hinsicht gemeinsam haben, worin also der kleinste handlungsschematische Kern dieses Interaktionsmusters besteht. Oder um die Frage noch mehr zuzuspitzen: Was ist eigentlich Beratung?

3. Versuch einer pädagogischen Definition von Beratung

Wenn es gilt, Beratung in der transitiven Form („jemanden beraten“) und in der reflexiven Variante („sich beraten lassen“) als spezifisch pädagogische Handlungsform zu definieren, muss zunächst einmal zwischen alltagsweltlich-lebenspraktischer Bera-

tung einerseits und von professionellen Fachkräften ausgeführter Beratung in Organisationen andererseits unterschieden werden. In beiden Feldern kann pädagogische Beratung vorkommen: So kann sie in der Handlungssphäre des informellen Lernens (wenn Eltern ihr Kind beraten), des nonformalen Lernens (kollegiale Weiterbildungsberatung am Arbeitsplatz) als auch im Kontext des formalen Lernens stattfinden (sozialpädagogische Beratung von Obdachlosen, Schullaufbahnberatung, Eltern- und Familienberatung, Jugend- und Suchtberatung, Hochbegabtenberatung). Unter Maßgabe des hier formulierten Erkenntnisinteresses ist Beratung in allererster Linie deshalb interessant, weil es sich um eine ausdifferenzierte, sequentiell geordnete und durch selbstreflexive Abschnitte flankierte Handlungsform der Erkenntnisgenerierung handelt. In einer ersten provisorischen Definition können wir Beratung als „pädagogische“ Handlungsform definieren: Immer geht es um *die absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von personaler und sozialer Identität) zu einem Ausschnitt der sozialen und/oder objektiven Wirklichkeit sowie die Lösung eines wie immer gearteten partikularen lebenspraktischen Problems, so dass der Ratsuchende nach der Umsetzung des Ratschlags an die gewohnten Routinen seiner biographischen Lebensführung anknüpfen und seine Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung bringen kann*. Wie bei allen anderen Formen pädagogischen Handelns auch, zielt der operative Prozess der Beratung letztlich auf die Schaffung von Bedingungen zur Ermöglichung von Autonomie in der biographischen Lebensführung, und zwar unter möglichst vollständiger Ausschöpfung eigener Kreativitätspotentiale und Kompetenzen. Genau dieser Umstand verschafft vielen Pädagogen die Rechtfertigung, Beratung als wie auch immer geartete Hilfe zur Selbsthilfe zu bezeichnen, wobei häufig auch explizit von Lernhilfe gesprochen wird (vgl. Giesecke 1987).

Handlungslogisch existieren prinzipiell nur zwei Beteiligungsmöglichkeiten bzw. Instanzen in einem Beratungsgespräch, nämlich die des Ratgebers und die des Ratsuchenden. Im Gegensatz zur diffusen Sozialbeziehung einer Freundschaft liegt der Beratung kein reziprokes, durch Wechselseitigkeit gekennzeichnetes, sondern ein komplementäres Beziehungsmuster zugrunde. Beratung ist also durch „soziale Ungleichheit“ und – sofern es sich um eine professionelle Variante handelt – durch den Umstand des Nicht-selbst-betroffen-Seins des Ratgebers gekennzeichnet (vgl. Schmitz/Bude/Otto 1989: 123–125). Das Beratungssetting hat prototypisch die Gestalt einer Dyade, die auf Interaktion von Angesicht zu Angesicht unter Anwesenden angewiesen ist. Die Dimension „körperliche Anwesenheit“ kann von entscheidender Bedeutung sein, etwa dann, wenn sich eine Diskrepanz zwischen der Körpersprache eines Ratsuchenden und seinen Redebeiträgen abzeichnet. Mit der Asymmetrie zwischen Ratsuchenden und Ratgeber sind ein beträchtlicher Wissensunterschied und andere soziale Unterschiede verbunden, die in institutionellen Kontexten zumeist mit einem Machtgefälle und dem Gebot der professionellen Distanz einhergehen. Einerseits bildet dieses unaufhebbare Wissensgefälle die Bedingung für die Möglichkeit einer sachkundigen Expertise und für die Produktivität von Beratung, andererseits sind damit aber auch Risiken und Gefahren verbunden, weil dadurch leicht die Vertrauensbasis in Mitleidenschaft gezogen werden kann. Die elementaren Konstitutionsbe-

dingungen des Handlungsschemas der Beratung lassen sich mittels eines Dreierschritts näher bestimmen: Der erste Schritt erfolgt, wenn der Ratsuchende eine lebenspraktische Krise, einen Konflikt, ein Problem oder ein wie auch immer geartetes Anliegen artikuliert, welches seine Handlungsorientierung und damit seine Haltung zur Welt tangiert. Sodann beschäftigt sich der Ratgebende in einer zweiten Phase unter Maßgabe eines vom Ratsuchenden explizit oder implizit vergebenen Beratungsauftrags mit dem dargelegten Anliegen, wobei von Seiten des Ratgebers erste tentative Bearbeitungsversuche und Lösungsanstrengungen stattfinden können, die in vielfältiger Weise expandiert werden können. In einem dritten Schritt obliegt es allein dem Ratsuchenden, die zuvor erarbeitete hypothetische Problembearbeitung bzw. Lösungsoption aufzugreifen und in die eigene Lebenspraxis zu integrieren. Er besitzt die alleinige Entscheidungskompetenz wie auch die Verantwortung für den weiteren Umgang mit dem in der Beratung besprochenen Problem. Beratung ist also nicht „*technokratisch*“ abzuwickeln! Gegenstand der Beratung sind immer sozial, räumlich und zeitlich *begrenzte* Problemlagen, Orientierungsschwierigkeiten, Erleidenserfahrungen und Wissensdefizite, ohne dass davon der Komplex der biographischen Identität als Ganzer betroffen wäre. Der Ratsuchende ist trotz seines subjektiv als groß wahrgenommenen Leidensdrucks dennoch prinzipiell in der Lage seine Lebenspraxis autonom zu gestalten und handlungs- und zurechnungsfähig, womit das zentrale Differenzkriterium zur Therapie angedeutet wäre.

Die pädagogische Rationalität in der beraterischen Handlungslogik leitet sich nicht nur aus der Sachlogik des Settings, sondern auch aus der Haltung des Ratgebers gegenüber dem Ratsuchenden ab. Mit der Beratung wird idealtypisch immer auch ein pädagogischer Bezug konstituiert: Abgesehen davon, dass die Sicherung und Wiederaufnahme einer durch eine Orientierungskrise oder ein anderes Problem unterbrochenen Lebenspraxis angestrebt wird, vollzieht der Ratgeber gesteigerte Formen der Perspektivenübernahme im Akt des Verstehens. Die Kernaktivitäten des Verstehens stellt – wie es die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lehrt – eine *conditio sine qua non* für jede Art von Pädagogik dar⁴. (Mit Recht gilt Dilthey als einer der Wegbereiter der modernen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und des symptomatischen Verstehens, wie es auch in den pädagogischen Beratungsvorgängen praktiziert wird.) Dabei kennzeichnet den praktischen Vollzug der Beratung, dass stellvertretende Deutungen von Problemlagen und daran anschließende Lernprozesse stattfinden. Die primäre Erkenntnisgenerierung scheint sich dabei aber gerade nicht im Medium der aneignungsbezogenen Vermittlung von Wissen zu vollziehen, sondern durch die intensive Sondierung bereits vorhandenen Wissens und die sich daran anschließende Kombination und Rekombination bewährter Wissensbestände. Zwei kürzlich fertig gestellte Promotionen (Pörtner 2006, Maier 2008) haben die *Kernaktivität des Ermittels* als ein konstitutives Merkmal von Beratung herausgearbeitet: Unabhängig vom institutionellen Hintergrund, dem eigentlichen Beratungsanlass und losgelöst von der Klientel der Beratung scheint für die Handlungslogik der Beratung die Ermittlung bereits vorhandenen Wissens im Zuge ausgiebiger Diagnosephasen viel relevanter zu sein, als es bisherige Forschungen nahelegen. In der Beratung steht, so könnte man die Erkenntnisse von Pörtner und Maier respezifizieren,

weniger die Vermittlung von (neuem) Wissen im Vordergrund als vielmehr die Aktualisierung, Sondierung, Kombination und Montage bereits existenten oder intuitiv vorhandenen Wissens sowie die systematische Berücksichtigung von Emotionen. Pörtner rekonstruiert Berufsberatung folgerichtig als einen an lebensweltliche Formen der Erkenntnisgenerierung anschließenden zeitlich geordneten Prozess der praktischen Aufklärung. Dabei spielt der Akzent der Gefühlsarbeit (A. Strauss) insofern eine zentrale Rolle, als es von Seiten des Ratgebers angesichts offensichtlicher Defizite und Probleme der Ratsuchenden darum gehen muss, pädagogisch taktvolle Techniken der Gesichtswahrung in jeder Phase des Beratungsprozesses parat zu haben. *Beratung lässt sich in einem zweiten Anlauf pointiert als pädagogisches Handlungsschema beschreiben, das einen Bogen von der Problempräsentation bis zur gedankenexperimentellen Lösungsentwicklung beschreibt, und bei fortlaufender Relationierung von Ich und Welt, Emotion und Kognition, Experte- und Laienperspektive unter Beteiligung des Ratsuchenden zur Ermöglichung einer offenen biographischen Zukunft bei Wahrung eines Optimums an Lebensqualität beitragen soll. Das Problem ist im Anschluss an die Beratung demnach nicht beseitigt, der Ratsuchende weiß allerdings im günstigen Falle sehr genau, wie er es lösen oder bearbeiten kann.*

4. Beratung als zeitlich organisierter pädagogischer Prozess der Erkenntnisgenerierung

In den angeführten Arbeiten von Pörtner (2006) und Maier (2008) haben sich die Verfasser an dem von Werner Kallmeyer (1985) aufgedeckten elementaren Ablaufmuster von Beratung orientiert, ohne dieses jedoch einfach auf das erhobene Material zu applizieren. Beratung erscheint bei Kallmeyer als ein Handlungsschema, in welchem sachlogisch und sequentiell aufeinander aufbauende Anforderungen und hintereinander geschaltete Aufgaben bearbeitet werden. In der tagtäglichen Beratungspraxis diesseits und jenseits pädagogischer Handlungszusammenhänge werden die einzelnen Schritte in der Regel zwar nicht streng eingehalten, allerdings vollziehen sie sich oft zeitversetzt, und es können bei Missachtung dieser elementaren Aufgaben unterschwellige oder offene Interaktionskrisen auftreten. Der Arbeitsbogen der Beratung umfasst die folgenden Elemente: Problempräsentation → Entwicklung einer Problemsicht → Festlegung eines Beratungsgegenstandes → Lösungsentwicklung → Lösungsverarbeitung → Vorbereitung der Realisierung. Die Produktivität dieses theoretischen Ansatzes und seine Anschlussfähigkeit gegenüber der Pädagogik kann gut am Beispiel der Weiterbildungsberatung illustriert werden.

- Wenn Bürger eine Weiterbildungsberatungsstelle aufsuchen, so ist zu erwarten, dass sie anfangs mit einer *Problempräsentation* beginnen und der Ratgeber, sobald die Präliminarien (Begrüßung, Situationsdefinition) abgeschlossen sind, den Ratsuchenden dahingehend ermuntert, mit der Darlegung eines Anliegens zu beginnen. Dieser zwingend vom Ratsuchende zu erbringende Schritt der Problempräsentation kann sehr unterschiedlich erfolgen, wobei eher diffuse Varianten („Ich will mein Leben ändern und deshalb will ich mich weiterbilden“) oder eher spezi-

fische Formen der Problemdarstellung denkbar sind: „Ich suche einen geeigneten Kurs, um als Bürokaufmann meine EDV-Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen.“ Da das bloße Aufsuchen einer Beratungsstelle für viele Menschen mit Scham besetzt sein kann, muss der Ratgeber hier seine in der Ausbildung erlernten oder intuitiv zugänglichen Strategien der Bearbeitung emotionaler Befindlichkeiten sensibel und flexibel anwenden. Mit der Problemepräsentation ist implizit das Offenlegen eines Lern- und Orientierungsbedarfs verbunden.

- In einem zweiten Schritt wird der Ratgeber die Entwicklung einer für seine Institution und/oder seine Profession charakteristischen *Problemsicht* voran treiben. Das muss keineswegs durch eine ausdrückliche Bezugnahme auf sein Fachwissen geschehen, sondern kann auch über den Weg einer formalen Zuständigkeitsprüfung erfolgen: „Da Weiterbildungsentscheidungen oft mit der beruflichen Entwicklung zusammen hängen, sind wir gerne bereit, auch über das Thema Berufslaufbahn zu reden“. Danach bewertet der Berater das Problem in einer ihm angemessen erscheinenden Weise, wobei er entweder eher adressatenorientierte, also Verständnis demonstrierende Reaktionen oder eine eher kühl anmutende, fachlich konnotierte Reaktion zeigen kann. Ob die vom Ratgeber vorgeschlagene Problemsicht vom Ratsuchenden akzeptiert, verstanden, respektiert oder gar positiv goutiert wird, ist für den weiteren Verlauf entscheidend. Die Stelle der Bekundung einer Problemsicht stellt eine sensible Zone dar, weil der Berater hier in Unkenntnis des individuell gefärbten Orientierungssystems des Ratsuchenden seine Expertenrolle überdehnen und gerade bei Menschen mit wenig Kontakt zu Organisationen zur massiven Verunsicherung beitragen kann.
- Wenn die Entwicklung der Problemsicht abgeschlossen ist, erfolgt ein von beiden Interaktionspartnern kooperativ zu bewältigender Arbeitsschritt, nämlich die *Festlegung des Beratungsgegenstandes*. Da diese Phase in der Regel arbeitsteilig vollzogen wird, ist er folglich in mehr oder weniger langwierige Aushandlungsprozesse eingebettet. Aus dem breiten Spektrum besonderer Themen muss ein eingrenzbares Problem benannt, also ein diffuser in einen expliziten Lernbedarf transformiert werden. Bei der Festlegung eines Beratungsgegenstandes können sich die Beteiligten z. B. auf das Problem einigen, dass für den Büroangestellten ein bestimmtes Weiterbildungsangebot in Frage kommt, der Betroffene aber es nicht in der Lebensführung integrieren kann, weil er Schwierigkeiten mit der eigenen Familie befürchten muss. Soll diese Phase besonders umsichtig und sorgfältig bearbeitet werden, so hat der Ratgeber in einer ausgiebigen Diagnosephase darauf zu achten, wirklich alle Facetten des Bearbeitungsgegenstandes in Erfahrung zu bringen. Nur so kann der Berater ausschließen, dass er im Zuge der Arbeit „böse Überraschungen“ erlebt, indem er etwa feststellen muss, dass der Ratsuchende eigentlich einen ganz anderen Beratungsgegenstand im Auge hatte, diesen aber nicht genannt hat. Beispielsweise wird dem Ratgeber im vorliegenden Fall plötzlich mitgeteilt, dass bei konsequenter Verfolgung der Weiterbildungsinteressen auch Folgeprobleme in Rechnung gestellt werden müssten, weil angesichts der sowieso schon angespannten Ehesituation der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen zu einer krisenhaften Zuspitzung führen könnte. Der Ratgeber wird in

einem solchen Fall den Ratsuchenden zu einer Güterabwägung veranlassen: „Würden Sie einen Ehekonflikt riskieren, um Ihre Weiterbildungsinteressen durchzusetzen oder wünschen Sie sich nicht auch ein harmonisches Eheleben?“. Parallel wird sich der verantwortungsvolle Weiterbildungsberater fragen, ob eine solche bis in den persönlichen Bereich hinein gehende Thematisierung überhaupt noch durch seine berufliche Lizenz (Erlaubnis) abgedeckt wird.

- In der vierten Phase geht der Ratgebende zu einer *Lösungsentwicklung* über, was im vorliegenden Fall auf ein Paket unterschiedlicher Weiterbildungsoptionen hinauslaufen könnte. An dieser Stelle wird der erfahrene Ratgeber auf Aktivitäten des eindeutigen Zuratens oder eindeutigen Abratens verzichten, da er bei den einzelnen Lernangeboten keine Gewähr auf eine Erfolgsgarantie geben kann.
- Im Zuge des nächsten Schritts, der *Lösungsverarbeitung*, eignet sich der Ratsuchende die Vorschläge der Problemlösung des Ratgebers an, hält diese kognitiv aber noch in der Schwebe und stellt die Chancen und Risiken in Rechnung, indem er etwa sorgfältig die Option prüft, zunächst ein weniger geeignet erscheinendes Weiterbildungsangebot anzunehmen, welches aber besser in den engen Zeitrahmen passt und sich harmonischer in die häusliche Situation einfügt. Das gedankenexperimentelle Durchspielen von Handlungsmöglichkeiten bildet eine Form des Probehandelns, wie sie für viele Lernprozesse charakteristisch sind. In der sechsten Phase schließlich findet unter gemeinsamer Beteiligung des Ratsuchenden und des Ratgebers die *Vorbereitung der Realisierung* statt: „Auf was ist alles zu achten, wenn man sich bei der Einrichtung X oder bei der Einrichtung Y einschreiben will?“ „Welche Mehrarbeit kommt auf mich zu, wenn ich ein Zertifikat anstrebe?“

Der zuvor beschriebene idealtypische Ablauf einer Weiterbildungsberatung findet in der Praxis so nicht statt, vielmehr ist im Beratungsverlauf mit schleifenförmigen Bewegungen, Wiederholungen und der Bearbeitung von krisenhaften Momenten im Beratungsablauf zu rechnen. Dennoch vermag dieses Schema die Komplexität von Beratungsprozessen zu reduzieren, ohne dass es zur Simplifizierung beiträgt. Entscheidend ist, dass die eben aufgezeigte Variante des problemlösenden Handelns mit einer Fülle von Erkenntnisprozessen verbunden ist, und zwar sowohl für den Ratsuchenden als auch für den Ratgebenden.

5. Der materiale Kern von Beratung: Inhalte und Wissensbasis

Beratung in der Weiterbildung kann und darf nicht ausschließlich formal bestimmt werden; jede Beratung lebt von den Inhalten und den Beratungsgegenständen. Da die konkrete Benennung der fallspezifischen Beratungsinhalte und Gesprächsgegenstände ins Uferlose führen würde und empirisch gar nicht zu bewältigen ist, erscheint es angebracht, die zum tieferen Verstehen und zum interaktiven Umgang mit den Problemen der Ratsuchenden erforderliche Wissensbasis des Ratgebers schlaglichtartig zu beleuchten. Mit diesem Analyseschritt verbindet sich keineswegs der Anspruch, das Kompetenzprofil von Beratern in der Weiterbildung erschöpfend erschließen zu wol-

len. Nur wenn die vom Ratsuchenden in das Beratungssetting eingebrachten Inhalte und Gegenstände auf einen in der Wissensbasis des Ratgebers inkorporierten Resonanzboden stoßen und hier teilnehmerorientiert und kreativ bearbeitet werden, kann ein fruchtbarer Moment der Erkenntnisgenerierung in der Beratungssituation stattfinden.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Kompetenz- und Wissensbasis ist mit Verweis auf das für die Abwicklung von Beratungsprozessen soeben entfaltete Interaktions- und Prozesswissen (beispielsweise über den zeitliche Normalformablauf von Beratungen) bereits genannt worden. Ohne dass dies zwangsläufig mit einer Dominanz psychologischer Ansätze vor allem aus dem Bereich der so genannten humanistischen Psychologie einher gehen muss, haben die einschlägigen „tools“, Übungen und Methoden aus dem Umkreis therapeutischer Schulen als komplementäre Elemente hier durchaus ihre Existenzberechtigung. Von der Interaktions-, Verstehens- und Interventionsebene abgehoben benötigt der in der Weiterbildung tätige Ratgeber aber auch eine Menge juristischer Kenntnisse. Diese beziehen sich z. B. auf Fördermöglichkeiten und arbeitsrechtliche Zusammenhänge. Welche Verordnungen liegen zum Meisterbafög vor? Welche Passagen aus dem SGB II sind im vorliegenden Fall bedeutsam? Flankiert wird dieses juristische Wissen von Detailkenntnissen über den momentanen Arbeitsmarkt und erwartbare Entwicklungen der augenblicklich noch existierenden Arbeitsgesellschaft und in der sich langsam formierenden Wissensgesellschaft. Über den Weiterbildungsmarkt Bescheid weiß keineswegs jeder, der darin beschäftigt ist oder der sich in irgendeiner Weise damit auseinandersetzt. Beratungsrelevante Kenntnisse über den Weiterbildungsmarkt gewinnt man nicht durch bloßes Dabeisein und die alleinige Nutzung von Datenbanken oder internetgesteuerte Suchmaschinen; zur umsichtigen und verantwortungsvollen Weiterbildungsberatung gehört auch die eigene Vernetzung in einem Geflecht von Angehörigen und Kollegen anderer Einrichtungen und der Überblick über die lokale und regionale Bildungslandschaft in ihrer ganzen Breite. Recherche und Erschließungskompetenz sowie Formen des intelligenten Wissensmanagements sind hier ebenso gefragt wie die Fähigkeit, sind von luftblasenartigen institutionellen Selbstbeschreibungen nicht blenden zu lassen. Die hier geforderten Kenntnisse könnte man als lokal, regional und national situiertes Organisations- und Institutionswissen bezeichnen. Dem Arbeitsbogen der Beratung in der Weiterbildung wird man als Praktiker nur dann voll gerecht, wenn bestimmte Organisationsinteressen bedient werden, wie etwa das Anliegen nach Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation. Die immer stärker gestiegenen Anforderungen in Richtung Marketing, Evaluation und Berichtswesen zeigen in großer Deutlichkeit, dass in der heutigen Zeit die Bildungsberatungspraktiker aktiv und verantwortungsvoll an der Schaffung jener organisatorischen, finanziellen und berufspolitischen Bedingungen, die die eigene Arbeit erst ermöglichen, selbst mitarbeiten müssen. Diese extreme Herausforderung setzt die Akteure – trotz ihres großen Kompetenz- und Wissensfundus – der notorischen Gefahr eines Scheiterns aus.

6. Schluss: Von einem defensiven zu einem offensiv formulierten pädagogischen Beratungsverständnis

Die Frage nach der Verankerung von Beratung in pädagogischen Handlungsbezügen („Bildungsberatung“ versus „Beratung in der Weiterbildung“) ist natürlich keineswegs rein akademisch zu beantworten. Gefragt ist nicht nur ein stärkerer berufspolitischer Behauptungswillen und ein besseres „Standing“ in den härter werdenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen, gefordert ist auch ein konstruktiver Beitrag der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Wie kann ein solcher engagierter Flankenschutz der Wissenschaft aussehen? Die Erziehungswissenschaft hat seit Jahren kommentarlos mit angesehen, wie die Psychologie pädagogische Bereiche, Themen und Aufgaben in das von ihr verwaltete Terrain eingliedert, ohne einen Versuch der Grenzmarkierung zu unternehmen. Das hat dem Selbstwertgefühl der beruflichen und wissenschaftlichen Zunft nicht immer gut getan. Ebenso wie andere Berufskulturen und Professionen großen, ja manchmal allergrößten Wert darauf legen, die von ihnen genutzten Praktiken, Verfahren und Ansätze als ureigene Werkzeuge zu etikettieren, müssen auch die Erwachsenenbildung und alle anderen pädagogischen Subdisziplinen stärker daran interessiert sein, offensiver als bisher die Zuständigkeit für die diskutierte Interventionsform der Beratung zu betonen. Hier kann es weder um den Versuch der Eingemeindung der Beratung in den pädagogischen Kosmos gehen noch um die pure Abwertung von aus der Psychologie stammenden Verfahren und Werkzeugen. Eine Rückbesinnung auf eigene Traditionen (sokratisches Gespräch) und gruppendynamische Ansätze wäre ein sinnvoller Schritt, ebenso die stärkere Einbeziehung bereits weit entwickelter biographisch angelegter Beratungsstrategien (www.biographicalcounselling.com). Keine wissenschaftliche Disziplin hat den exklusiven Zugriff auf Beratung. Dennoch gibt es gute Gründe, warum Beratung stärker als bisher im Zuständigkeitsbereich der (Erwachsenen-)Pädagogik verortet werden muss. Beratung ist in den letzten Jahren immer stärker zu einem ernstzunehmenden Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Empirie avanciert und die hier tätigen Forscher haben eine gewisse Verantwortung, ihre Ergebnisse in der Praxis publik zu machen. Das sage ich vor allem mit Blick auf die Dissertationen. An den Universitäten gibt es in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ungemein produktive Aktivitäten bereits auf der Ebene der studentischer Abschlussarbeiten⁵. Neben eigener Forschung und grundlagentheoretischer Vergewisserungsarbeit vermag auch der Blick in die pädagogische Geistes- und Kulturgeschichte das Verständnis von Beratung als genuin pädagogische Handlungsform zu schärfen (Böhme 1955, Berg 1991, Campe 1789).

Im Zuge der weiteren Versuche, Bildungsberatung in den Institutionen zu etablieren sollte man sich von einem intuitiven alltagsweltlichen Verständnis von Beratung ebenso lösen wie von einem primär durch die Psychologie dominierten Verständnis. Die eigene Fachdisziplin beansprucht hier sehr wohl einen Definitionsanspruch: Beratung bezeichnet ein pädagogisches Handlungsmuster der Erkenntnisgenerierung, weil sie auf die absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von biographischer Identität und rollengebunde-

ner Identität) zu einem Ausschnitt seiner sozialen und/oder objektiven Realität sowie auf die Lösung eines wie immer gearteten lebenspraktischen Problems abzielt. Der Ratsuchende vermag nach Umsetzung des Ratschlags seine Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung zu bringen. Beratung stellt eine pädagogische Intervention dar, die einen Bogen von der Präsentation eines Problems bis zur virtuellen Lösungsvorbereitung beschreibt, und zwar unter Maßgabe der Relationierung von Ich und Welt, Emotion und Kognition, Experten- und Laienperspektive und Individualisierung und Vergesellschaftung, wobei die Ermöglichung einer offenen biographischen Zukunft unter Wahrung einer möglichst großen Lebensqualität angestrebt wird. Der Ratgebende trägt in allerletzter Konsequenz durch seine Arbeit dazu bei, dass sich der Ratsuchende von seinen partikularen Problemlagen sowie Phänomenen des Erleidens zu emanzipieren vermag. Die Wissensgrundlagen der Beraters folgen dabei ganz generelle der Logik der Bildung: Denn sie beinhalten sowohl Kenntnisse über die Subjektconstitution als auch Wissen über die (Arbeits-)Welt, die Sphäre der Organisationen und die Dynamik gesamtgesellschaftlicher Machtstrukturen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt verfolgte das Ziel, ein Konzept für zugehende Beratung für ältere Bürger zu entwickeln, dieses in einem Stadtteil mit einem hohen Arbeiteranteil zu implementieren und nach einer Phase der Umsetzung und Erprobung die aktivierende Beratungsarbeit einer Evaluation zu unterziehen.
- 2 Genau darauf macht ein früher Aufsatz in der Z. f. Päd. von Hornstein aufmerksam: „Zum anderen wird das Beratungsfeld (...) auch personell besetzt, und zwar durch Angehörige von Berufen, von denen man zu wissen glaubt, dass sie von Beratung und Therapie etwas verstehen, also im Wesentlichen von Psychologen.“ (Hornstein 1975: 674).
- 3 Auf diese Spielart von Beratung hat mich Rainer Brödel aufmerksam gemacht; diese Variante wird in Zukunft wohl eine größere Rolle spielen. Ich danke Rainer Brödel für eine Fülle wichtiger Anregungen.
- 4 Dies wurde von der modernen Systemtheorie vor einigen Jahren stark kritisiert (Luhmann/Schorr 1986) – ohne jedoch aufzeigen zu können, wie Kommunikation ohne Verstehen möglich ist.
- 5 Hier nur eine begrenzte Auswahl von in Frankfurt betreuten Diplomarbeiten zum Thema Beratung: Dellori, C. (2001): Supervision als Instrument der Personalentwicklung. – Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung über Wissens- und Erfahrungsbestände betrieblicher Entscheidungsträger; Karl, K. (2001): „Coaching – eine pädagogische Interventionsform im Kontext der betrieblichen Personalentwicklung“; Gruschke, F. (2002): Weiterbildung und deren Wirkungen im privaten und beruflichen Umfeld – Eine empirische Untersuchung am Beispiel einer Ausbildung am Institut für systemische Beratung in Wiesloch; Kötting, A. (2003): Konzeptionsberatung in Einrichtungen der stationären Altenhilfe. Leistet Konzeptionsberatung in Einrichtungen der stationären Altenhilfe einen Beitrag zur bedürfnisorientierten Qualität von Betreuung?; Hermann-Lenk, C. (2004): „Weiterbildungsberatung im Kontext des „Lebenslangen Lernens“ – Chancen und Grenzen einer kundenorientierten Erwachsenenbildung“; Reichel, C. (2004): Der sozialwissenschaftliche Beratungsdiskurs und seine Relevanz für die Erwachsenenbildung; Schlote, M. (2003): Coaching von Führungskräften in der Pflege, bezogen auf das mittlere Management im Krankenhaus, den Stationsleitungen; Richter, U. (2004): Coaching in der Studienberatung. Eine

empirische Studie zur Implementierung eines erwachsenenbildnerischen Beratungsinstruments; Hoppe, Ch. (2005): „Beraten, Begleiten, Unterstützen – die Bedeutung von Lernberatung für das selbstgesteuerte Lernen in einem Selbstlernzentrum. Eine empirische Untersuchung; Faber, P. S. (2006): „Weiterbildungsberatung – Evaluation und Fallstudien aus einer Beratungsstelle. Zur Qualität und Rolle der Beratung innerhalb beruflicher Lebensläufe“; Schimpf, E. J. (2007): „Herausforderung Beratung: Implikationen für pädagogische Professionalität und Kompetenz von ErwachsenenbildnerInnen in ausgewählten Beratungsformen“; Yazan, Y. (2007): Professionalität im Coaching. Eine qualitativ-empirische Untersuchung über die beruflichen Selbstbeschreibungen etablierter Coaches

Literatur

- Bastine, R./Hornstein, W./Junker, H. (Hrsg.) (1981): Funkkolleg „Beratung in der Erziehung I und II. Frankfurt/M.
- Berg, Ch. (1991): ‚Rat geben‘ – Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik (37. Jg.) Heft 5, S. 709-734
- Böhme, G. (1955): Der ratsuchende Mensch. In: Volksbildung in Hessen, Heft 1, S. 68 – 76
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Modellprojekt „Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen“. Stuttgart u. a., S. 143–177
- Campe, J. H. (1789): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig
- Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (1997) Beratung, Information in der Weiterbildung
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Lissabon 23./24.3.2000
- Giesecke, H. (2003): Pädagogik als Beruf. Weinheim und München
- Horster, Detlef: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis, Opladen 1994
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Güllich, E./Kotschi, Th. (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Tübingen, S. 81 ff.
- Knoll, J. (2009): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung, Bielefeld 2009
- Krüger, W. (1978): Beratung in der Weiterbildung. Paderborn u. a.O.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt/M.
- Maier-Gutheil, C. (2008): Zwischen Beratung und Begutachtung: Pädagogische Professionalität in „Existenzgründungsberatungen“. Wiesbaden (im Erscheinen)
- Nittel, D. (1987): Zum Beratungsbegriff in der Altenhilfe. In: Tokarski, W./Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.): Situationen – Konzepte – Perspektiven: Aktuelle Beiträge zur Gerontologie. Kassel: Gesamthochschule, S. 9–11
- Nittel, D./Karl, F.(1988): Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen – Zugangsformen und Interventionsformen. (Mit Fred Karl). In: Zeitschrift für Gerontologie 1988, H. 1, S. 21–28
- Pörtner, St. (2006): „Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung“. Universität Frankfurt, Promotion
- Schiersmann, Ch./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Hohengehren
- Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E.: Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 60–80
- Schmitz, E./Bude, H., Otto, C. (1989): Beratung als Praxisform ‚angewandter Aufklärung‘. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M, S. 122–149
- Stavemann, H. H.: Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung, Weinheim ; Basel 2007

Das Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung

Andrea de Cuvry, Peter Kossack, Christine Zeuner

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein pädagogisch begründetes Strukturmodell für die personenbezogene Weiterbildungsberatung vor, das im Rahmen eines Leitvorhabens des vom BMBF geförderten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ entwickelt wurde. Zielsetzung ist es, das Modell in möglichst vielen Beratungssituationen unter Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Ratsuchenden einsetzen zu können. Bedingung ist eine reflektierte Anwendung des Strukturmodells durch die BeraterInnen, also seine professionelle Handhabung.

Der Zugang zur Weiterbildung für möglichst viele Menschen, um ihnen persönliche und berufliche Entwicklungschancen zu eröffnen, ist eine bildungspolitisch unstrittige Zielsetzung. In diesem Zusammenhang wird Weiterbildungsberatung diskutiert als wesentliches Element von Supportstrukturen. Neben einem idealerweise flächendeckenden Beratungssystem für Weiterbildungsinteressierte umfassen Supportstrukturen die Herstellung von Transparenz lokaler und regionaler Angebotsstrukturen, die Vernetzung von Trägern und Einrichtungen, die Sicherung der Qualität der Weiterbildungsangebote im Sinne des Verbraucherschutzes und die finanzielle Unterstützung der Weiterbildung (Faulstich 2008).

Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2002–2008) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurden ca. 75 Weiterbildungsnetzwerke mit dem Ziel organisiert, regional bereits existierende Bildungsangebote bereichsübergreifend so zu strukturieren, dass sie für Adressaten sichtbarer und für Bildungsinteressierte transparenter werden (Dobischat u. a. 2006, S. 61). Dazu wurden auf der einen Seite existierende Strukturen für die Netzworkebildung genutzt. Auf der anderen Seite sollte mit finanzieller Unterstützung des Programms ein „Mehrwert“ geschaffen werden, der von einzelnen Trägern oder Einrichtungen auf Grund fehlender personeller, organisatorischer oder finanzieller Ressourcen nicht hätte entwickelt werden können und der für die Netzwerke langfristig Existenz sichernde Wirkung entfalten sollte (Dobischat u. a. 2006, S. 77 ff.). Neben Handlungsfeldern wie der Entwicklung von Lehr- und Lernformen, orientiert an „neuen Lernkulturen“, speziellen Angeboten für Menschen in Übergangssituationen, der Einfüh-

nung von Qualitätsmanagementsystemen und Bildungsmarketing definierte ein Teil der Netzwerke Information und Beratung als besondere Aufgabe (Ambos 2006).

Im Rahmen des von Mai 2007 bis Ende Juni 2008 geförderten Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ hatten Projektteams der Technischen Universität Kaiserslautern, der Humboldt-Universität Berlin und der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg die Aufgabe, die Lernenden Regionen bei der Entwicklung bestimmter Referenzmodelle bzw. eines Qualitätssicherungssystems für Beratungsmodelle zu unterstützen

Der folgende Beitrag stellt das von der Helmut-Schmidt-Universität durchgeführte Teilprojekt zur Entwicklung eines personenbezogenen Beratungsmodells in der Weiterbildung vor. Es werden die Ausgangssituation des Projekts, der Ablauf, die methodische Vorgehensweise und Ergebnisse des Forschungsprozesses skizziert (Kapitel 1), aus denen ein Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung entwickelt wurde (Kapitel 2). Aus den Ergebnissen werden einige Überlegungen im Hinblick auf eine Professionalisierung von BeraterInnen im Bildungsbereich abgeleitet (Kapitel 3).

1. Ausgangslage zur Entwicklung eines personenbezogenen Beratungsmodells für die Weiterbildung

Das Projekt orientierte sich an der Vorgabe, ein personenbezogenes Beratungsmodell für die Weiterbildung vor dem Hintergrund der in den Lernenden Regionen bereits eingesetzten und erprobten Konzepte und Instrumente zu entwickeln. Daraus ergab sich ein forschungsmethodischer Ansatz, der sich auf Grundlagen der Aktions- und Handlungsforschung sowie Prinzipien des forschenden Lernens bezog.

Zielsetzung war nicht die Evaluation bestehender/genutzter Konzepte, sondern die Unterstützung der Beteiligten bei der Konzeption eines Referenzmodells. Es sollte so gestaltet werden, dass es in Zukunft zum einen von unterschiedlichen Institutionen genutzt werden kann – Bildungseinrichtungen, eigenständigen Beratungseinrichtungen, Beratungsstellen von Organisationen und Kammern, Arbeitsagenturen. Zum anderen soll das Referenzmodell als Strukturmodell in unterschiedlichen Beratungskontexten und -feldern einsetzbar sein. Es wurde ein Konzept erarbeitet, das grundsätzlich definierbare und damit verallgemeinerbare Zielsetzungen, Prinzipien und Vorgehensweise von Beratungsprozessen berücksichtigt, nicht aber Bedarfe spezieller Beratungskontexte.

Die Entwicklung des Referenzmodells erfolgte in Kooperation mit den in den Lernenden Regionen tätigen Akteuren, indem ihre Expertise als Ausgang und Grundlage genommen wurde; ergänzend wurden die in den Lernenden Regionen und in den Bundesländern bereits existierenden Beratungsansätze analysiert. Netzwerkverantwortliche sowie Beraterinnen und Berater wurden systematisch in den Forschungs- und Entwicklungsprozess des Referenzmodells mit einbezogen, indem zunächst Experteninterviews geführt wurden. In zwei Workshops diskutierten Beraterinnen und Berater das Referenzmodell in seinen jeweiligen Stadien kritisch und experimentierten in Teilen mit ihm.¹

Ausgehend von einem Vorverständnis von Beratung, das zurückgreift auf Prämissen und Kenntnisse über Beratungsprozesse, die in der wissenschaftlichen Literatur zur Weiterbildungsberatung auf weitgehenden Konsens stoßen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004), geht es vor allem um eine Abgrenzung der Weiterbildungsberatung von der Therapie, um mögliche und auch erwünschte Reichweite von Beratungsprozessen festlegen zu können (vgl. Gieseke u. a. 2007, S. 37). Die Abgrenzung definiert sich über die Rolle, die die Ratsuchenden und die BeraterInnen übernehmen und über die Reichweite ihrer Kompetenzen. Es wird davon ausgegangen, dass Ratsuchende, die eine Bildungsberatung in Anspruch nehmen, sich auf Grund eines spezifischen Problems beraten lassen und dafür mit Hilfe einer Bildungsberatung auf unterschiedlichen Wegen Lösungen finden.

Die Experteninterviews mit 18 PartnerInnen aus 12 Lernenden Regionen ergaben hinsichtlich der verwendeten Beratungsansätze ein differenziertes und gleichzeitig diffuses Bild. Etwa ein Drittel der BeraterInnen der Befragten konnte konkrete Beratungsansätze nennen, mit bzw. nach denen sie arbeiten. Am häufigsten wurden biographieorientierte Verfahren genannt, gefolgt von ressourcenorientierten Verfahren, bei denen auf Instrumente existierender Potential- oder Kompetenzanalyseverfahren zurückgegriffen wird. Etwa die Hälfte der Befragten begründete die angewandten Beratungsansätze theoretisch, dabei überwiegen systemische, konstruktivistische und kommunikationstheoretische Ansätze. Flexibilität in Einsatz und Anwendung gewählter Ansätze wurde besondere Signifikanz beigemessen und damit der Fähigkeit von BeraterInnen, situationsadäquat zu handeln. Als Beratungskonzepte wurden vor allem psychologische Ansätze genutzt, gleichzeitig wurde deutlich, dass sie in der Praxis adaptiert und den Bedürfnissen der Bildungsberatung und der jeweiligen Beratungssituationen angepasst wurden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Interviews wurde ein Referenzmodell entwickelt, das theoretisch begründet, die Bedürfnisse der Praxis aufnehmend, Beratung als pädagogischen Prozess versteht und strukturierend wirkt.

2. Das Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung

Das Strukturmodell zur Bildungsberatung wurde entlang zweier Problemlinien, die sich sowohl in der Literatur zur Beratung als auch in den geführten ExpertInneninterviews zeigen, entwickelt. In den Interviews wurde darauf hingewiesen, dass Beratungsgespräche komplexe Prozesse sind, die sich einfachen Kommunikationsmodellen entziehen. In der Folge stellt die Beratungstätigkeit hohe und differenzierte Anforderungen an die in der Beratung Tätigen (vgl. de Cuvry 2008).

Der Komplexität des Beratungsgeschehens wird in der Regel auf eine bestimmte Weise Rechnung getragen: Der Beratungsprozess wird konzeptionell in verschiedene Phasen unterteilt. Mit anderen Worten ließe sich sagen, dass der Beratungsprozess in ein chronologisches Schema gebracht wird, in dem beispielweise in einer ersten Phase das Beratungsproblem festzustellen ist, dieses dann verstanden und eingeschätzt werden müsste, um daraufhin zu überlegen, wie das Beratungsproblem gelöst werden könne.

Zugleich wird in der Beratungsliteratur diese Schematisierung mit dem Hinweis versehen, diese nicht schematisch zu gebrauchen. Die mühsam entwickelten Beratungsschemata sollen nicht schematisch gebraucht werden, da sie die Komplexität einer Interaktion nicht angemessen abbilden können. Die Komplexität wird u. a. darüber beschrieben, dass es Überschneidungen, Brüche oder Sprünge im Beratungsgespräch geben könne (vgl. kritisch dazu Kossack 2006). In den Interviews zeigte sich eine ähnliche Tendenz: Zwar werden Phasenschemata zum Beratungsprozess entwickelt, diese dann aber in einer bestimmten Weise mit dem Hinweis eingeschränkt, dass letztlich jede Beratung anders sei und individuell gestaltet werden müsse.

Die erste Problemlinie liegt also entlang der Entwicklung von Phasenschemata, die aber nicht schematisch gebraucht werden sollen. Wir haben es in der Beratung mit nicht standardisierbaren Situationen zu tun (vgl. auch Schiersmann/Thiel 2007, S. 899). Die zweite Problemlinie liegt entlang des problematischen Rückgriffs auf psychologisch-therapeutische Referenztheorien. Die Interviews mit den BeraterInnen in den Lernenden Regionen ergaben, dass sie häufig auf Ansätze wie die klientenzentrierte Beratung nach Rogers, systemische und humanistische Ansätze zurückgreifen, wobei oft betont wird, dass diese aber modifiziert werden, um sie in einer Weiterbildungsberatung überhaupt situationsadäquat anwenden zu können (vgl. Zeuner 2008).

Entlang dieser beiden Problemlinien haben wir ein Modell entwickelt, das erstens die Unterkomplexität von Phasenmodellen konzeptionell überwindet und zweitens die spezifisch pädagogische Funktion von Bildungsberatung beschreibt.² Ergebnis ist ein abstraktes auf seine zentralen Merkmale hin reduziertes Strukturmodell, das durch vier Prozessvariablen gekennzeichnet ist und insgesamt über zehn Strukturelemente beschrieben werden kann (vgl. Abb. 1). Die Abstraktion und Reduktion folgt dem Anspruch, ein Modell vorzustellen, das sich in möglichst viele denkbare Bildungsberatungssituationen und -konstellationen übersetzen lässt.

Zu den vier Prozessvariablen gehören die *Prozessqualität*, die *Prozessebenen*, die *Prozessdimensionen* und die *Prozessfunktionen*. Mit den Prozessfunktionen schließen wir an die klassische Form der Differenzierung von Beratungsprozessen an, indem wir vier Funktionen im Bildungsberatungsprozess beschreiben, die in der Durchführung von Bildungsberatung bearbeitet werden müssen. Zu diesen Funktionen gehören die *Orientierung*, die *Klärung*, die *Entwicklung* und der *Ausblick*.

Orientierung klärt die Frage, ob und wenn ja welche Form der Bildungsberatung angezeigt ist.

Klärung bezeichnet die Prozessfunktion, mit der ein Beratungsgegenstand und dessen konkreter Kontext in der Lebenssituation der Ratsuchenden eingeschätzt werden.

Entwicklung bezeichnet die analytische und reflexive Bearbeitung des Beratungsgegenstands mit dem Ziel, Handlungsperspektiven und -optionen zu entwickeln.

Ausblick weist über den Beratungsprozess hinaus und zugleich auf diesen zurück. Das Ergebnis der Beratung wird festgehalten und der Beratungsprozess selbst wird reflektiert.

Quer zu diesen Prozessfunktionen, die sich auch in einer Chronologie denken lassen, liegen die Prozessdimensionen, welche den gesamten Beratungsprozess kenn-

zeichnen. Diese Prozessdimensionen bezeichnen wir als *analytische*, *konstruierende* und *antizipierende*.

Analyse: Es gilt, den gesamten Beratungsprozess analysierend zu begleiten, zu fragen, was der Fall ist und welche Faktoren auf die Beratung wirken.

Konstruktion: Konstruieren bedeutet, die in der Analyse differenzierten Faktoren auf eine Art und Weise zusammenzufügen, die der Beratungssituation eine bestimmte sinnvolle und angemessene Bedeutung geben und so Anschlusshandlungen ermöglichen.

Antizipation: Sie verweist darauf, dass in der Bildungsberatung zum einen geeignete Anschlusshandlungen entwickelt werden und zum anderen, dass optionale Handlungen entwickelt werden, die an eine Bildungsberatung anschließen können.

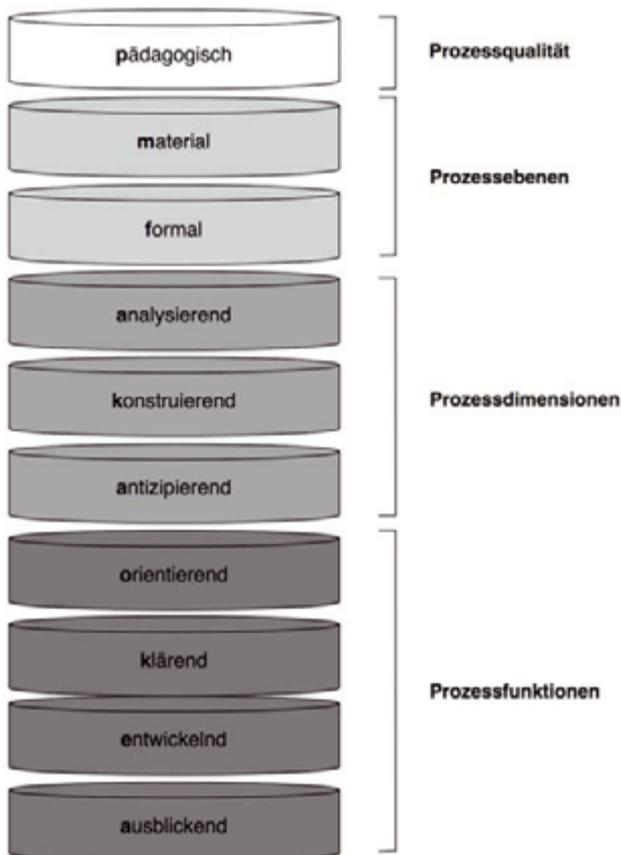


Abb. 1: Zentrale Merkmale des Strukturmodells

Mit den Prozessdimensionen sind auch die drei entscheidenden professionellen Handlungsperspektiven beschrieben, mit denen Beratende den Prozess fokussieren

und strukturieren. Neben den Prozessfunktionen und -dimensionen werden zwei Prozessebenen unterschieden: die formale und die materiale Prozessebene. Zum einen zeichnet sich jeder Bildungsberatungsprozess über seinen Beratungsgegenstand aus, also den Inhalt der Bildungsberatung, seine materiale Ebene. Darüber hinaus aber zeichnet sich der Bildungsberatungsprozess durch die Praktiken aus, mit denen der Beratungsgegenstand be- und erarbeitet wird, seine formale Ebene.

Beide Ebenen sind nicht voneinander unabhängig zu denken. Die Handlungsweisen und Instrumente, die während einer Beratung eingesetzt werden, müssen sinnvoll auf den jeweiligen Beratungsgegenstand unter Berücksichtigung des je konkreten Kontextes und die Bedingungen der Ratsuchenden relationiert werden. Für die Gestaltung des Beratungsprozesses lässt sich daher sagen, dass die formale Prozessebene immer in Abhängigkeit von der materialen Prozessebene zu entwickeln ist, ohne von dieser einfach determiniert zu sein.

Die bisher eingeführten neun Prozesselemente bilden notwendige Strukturmomente von Bildungsberatung ab. Sie charakterisieren aber die spezifische Qualität von Bildungsberatung noch nicht hinreichend. Es muss mindestens ein entscheidendes Differenzkriterium geben, mit dem sich Bildungsberatung von anderen Beratungsformen eindeutig abgrenzen lässt.

Wir bezeichnen dieses als das „pädagogische Moment“ der Bildungsberatung mit dem wenigstens zwei für die Qualität von Bildungsberatung entscheidende Aspekte angesprochen werden: Zum einen meint das pädagogische Moment eine bestimmte professionelle Qualität und zum anderen verweist es auf die spezifisch pädagogische Funktion von Bildungsberatung.

Bezogen auf die professionelle Qualität impliziert das Strukturmodell eine bestimmte Gebrauchsweise, die sich nicht mehr durch ein Nacheinander verschiedener Gesprächsphasen beschreiben lässt, sondern als Konstellation der Prozessstrukturelemente. Von professioneller Bildungsberatung sprechen wir in der Folge zum einen dann, wenn die vorgestellten Prozessstrukturelemente in den jeweiligen Beratungssituationen angemessen aufeinander bezogen und miteinander im Spiel gehalten werden. Beratung ist dann nicht mehr einfach ein Prozess, indem Ratsuchende vermittelt über verschiedene Prozessphasen zu nicht mehr Ratsuchenden werden, sondern ein Prozess, in dem entlang der prozessualen Anforderungen die Prozesselemente aufeinander bezogen werden.

Zum anderen birgt das Modell eine bildungstheoretisch begründete Sicht auf die Ratsuchenden, die davon ausgeht, dass die durch die Beratung initiierten Lernprozesse in einen Bildungsprozess münden können. Durch den Beratungsprozess sollten die Ratsuchende prinzipiell in die Lage versetzt werden, sich nicht nur technische Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die es ihnen ermöglichen, bestimmte Informationen in Zukunft selbständig zu eruieren. Vielmehr sollte ein Beratungsprozess die Ratsuchenden dazu befähigen, langfristig eigene inhaltliche, berufsbezogene oder auch auf die persönliche Entwicklung bezogene Interessen zu formulieren und dafür Lern- und Bildungswege zu definieren. Ein so verstandener Bildungsberatungsprozess impliziert keine therapeutischen oder sozialpädagogischen Interventionen im Sinn einer Arbeit an der Persönlichkeit gemeinsam mit dem Berater.

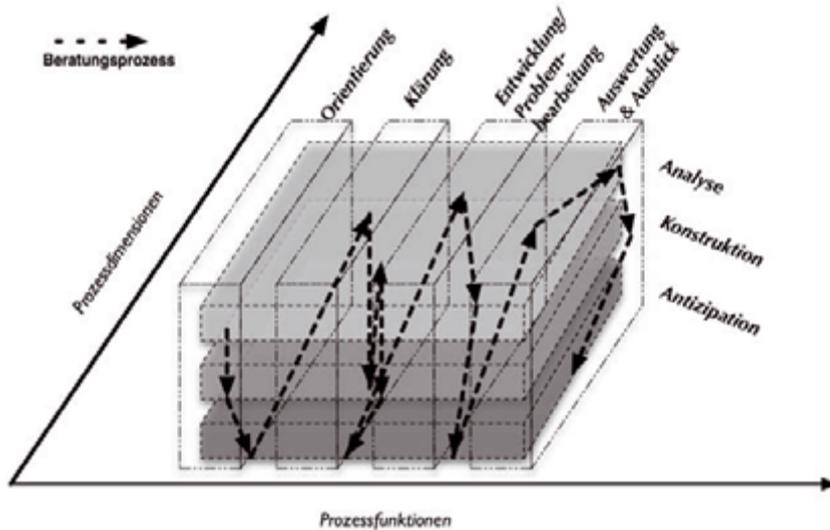


Abb. 2: Hamburger Strukturmodell zur personenbezogenen Bildungsberatung

Die Konstellation der Prozesselemente erfolgt mit der professionellen Absicht, einen bestimmten Mehrwert von Bildungsberatung zu evozieren, mit dem Bildungsberatung in einen Prozess des lebenslangen Lernens eingebunden ist (vgl. BMBF 2008, S. 10 f.). Die Abstraktion auf der konzeptionellen Ebene ist Grundlage und Voraussetzung, um in der Praxis handlungsleitend werden zu können und in der Folge fundiert und theoriegeleitet eine immer je individuelle, immer je einzigartige konkrete Beratungssituation hinsichtlich der zu beratenden Person professionell gestalten zu können. D. h., das Allgemeine der Struktur wird mit den konkreten Bedürfnissen, den konkreten Rahmenbedingungen und Anforderungen der/des Ratsuchenden verbunden. Wir gehen davon aus, dass die Beschreibung professionellen Handelns entlang seiner Strukturmomente den Blick auf die konkrete Situation und die je konkrete Person, ihre je konkrete biografische Lage in einem je konkreten Kontext eröffnet.

3. Überlegungen zur Professionalisierung von BeraterInnen

Es wird deutlich, dass die Tätigkeit eines Bildungsberaters sehr umfangreich und aufgrund der Komplexität einer Beratungssituation sehr anspruchsvoll ist, daher sollten Beratende eine entsprechende Ausbildung haben. Ganz aktuell bestätigen die Empfehlungen des Innovationskreis Weiterbildung diese Einschätzung: Es „ist die Professionalität des Personals zu stärken. Um ein quantitativ und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot sicherzustellen, das alle Zielgruppen, insbesondere die bisher nicht erreichten, in Anspruch nehmen können, bedarf es eines integrativen und alle Phasen des Lernens umfassenden Systems der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst.“ Der Innovationskreis setzt sich u. a. dafür ein, für Bildungsberater „lang-

fristig die Entwicklung eines eigenen Berufsprofils zu prüfen, kurzfristig ist die Orientierung an Basiskompetenzen vorzusehen“ (BMBF 2008, S. 11).

Um diese Basiskompetenzen bestimmen zu können, muss zunächst der Blick auf die Tätigkeitsfelder von Beratern gerichtet werden. Wir unterscheiden

- Informationsmanagement
- Arbeit mit dem Einzelnen (z. B. Kompetenzermittlung)
- Einzelfallhilfe
- Arbeit mit Gruppen
- Vermittlung
- Nachgehende Beratung
- Zusammenarbeit, Vernetzung, qualifizierter Verweis
- Führungsaufgaben (vgl. Ertelt 2000).

Berater erfahren außerdem im Beratungsprozess verschiedene Rollenzuschreibungen. Diese Rollen können z. B. als Unterstützer, Informant, Tröster, Verbündeter, Sparringspartner, Steuerer, Kontrolleur beschrieben werden und erfordern spezifische Kompetenzen für angemessene Handlungsweisen im Umgang mit diesen Rollenanforderungen. Ausgehend vom vorgestellten Strukturmodell, den Tätigkeitsfeldern und Rollenzuschreibungen können spezifische Anforderungen an Berater abgeleitet werden.

Konstrukte wie „Offenheit für andere Perspektiven“, „Bereitschaft sich selbst und die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen“ sowie „Bereitschaft zu Veränderungen im eigenen Denken und Handeln“ sind daher grundsätzliche Anforderungen an Berater in der Weiterbildung. In unserem Verständnis lassen sich Basiskompetenzen für Berater, die diesen Anforderungen genügen, den beruflichen Handlungskompetenzfeldern zuordnen (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 21-22).

Berufliche Handlungskompetenz	Basiskompetenzen
Fachkompetenzen	Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Kenntnisse; Kenntnis verschiedener Beratungsansätze- und Konzepte ; Kenntnisse des regionalen Weiterbildungsmarktes, des regionalen Arbeitsmarktes und der Arbeitsmarktpolitik; Weiterbildungsdatenbanken
Methodenkompetenzen	Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Beratungstechniken und -instrumente; Gesprächsführung
Soziale Kompetenzen	Empathie; Kooperationsfähigkeit; Netzwerkfähigkeit; Wertschätzung der Ratsuchenden
Reflexive Kompetenzen	Wahrnehmungsfähigkeit; Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Rolle/Tätigkeit; Kritikfähigkeit

Abb. 3: Basiskompetenzen für Berater in der Weiterbildung

In Bezug auf das Strukturmodell wird an dieser Stelle der Fokus auf die Reflexionskompetenz gerichtet. Sie ist eine grundsätzliche Voraussetzung, um das Strukturmodell in der Praxis umsetzen zu können. Die Wahrnehmungsfähigkeit schafft Sensibilität für Situationen und Interaktionen, im sprachlichen wie non-verbalen Bereich. Sie bezieht sich auf die persönliche Wahrnehmungsfähigkeit des Beratenden, vor allem auf seine Selbstwahrnehmung im Rahmen des Beratungsprozesses. Sie steht aber auch im Zusammenhang mit dem Einfühlungsvermögen in die Person des Ratsuchenden und den Beratungsgegenstand. Voraussetzung ist der Abgleich von Selbst- und Fremdbild im Prozess (vgl. Sagebiel 1994).

Reflexionskompetenz wird in der Diskussion um die Ausbildung von Bildungsberatern in der Regel als besonders bedeutsam hervorgehoben, dieses wird in den Interviews mit Beratern und Erfahrungen in den Workshops mit den Lernenden Regionen bestätigt. Eine eindeutige Definition scheint schwierig, weil der Begriff zwei Ebenen beschreiben kann (vgl. Sagebiel 1994, S. 263).

1. Reflexionskompetenz bezogen auf den Beratenden als kritische Reflexion seines Handelns im Beratungsprozess.
2. Reflexionskompetenz als methodische Kompetenz: Einerseits, damit sich der Beratende bewusst machen kann, wo der Ratsuchende im Prozess steht und was dieser jeweils zu welchem Zeitpunkt reflektiert. Andererseits, um den Reflexionsprozess auch beim Ratsuchenden zu initiieren und zu unterstützen.

Die Umsetzung des Hamburger Strukturmodells in einem Bildungsberatungsgespräch erfordert ein ausgeprägtes Bewusstsein bezüglich des Prozessverlaufs mit seinen verschiedenen Ebenen und Dimensionen, also eine hohe Reflexionskompetenz. Sie schien bei den Teilnehmenden in den Workshops und bei den Beratern in den Lernenden Regionen unterschiedlich stark ausgeprägt.

Während die Basiskompetenzen in pädagogischen Studiengängen thematisiert, aber nicht in jedem Fall trainiert werden, werden sie in anderen Studiengängen gar nicht berücksichtigt. Die Beratern in den Lernenden Regionen versuchen, berater-spezifische Kompetenzen über Zusatzausbildungen zu erwerben. Dennoch haben sie darüber hinausgehenden Qualifizierungsbedarf in Hinblick auf Reflexionskompetenz.

Daraus ergibt sich die Frage, ob eine ausgereifte Reflexionskompetenz im Sinne einer kontinuierlichen Prozessreflexion während der Beratung überhaupt erreicht werden kann. Wenn diese Frage im Sinne einer zunehmenden Professionalisierung positiv beantwortet werden kann, gibt es Entwicklungsbedarf im Hinblick auf angemessene Qualifizierungen. Unseres Erachtens könnte diese Lücke im Ausbildungssystem durch ein Konzept für eine wissenschaftliche Weiterbildung gefüllt werden.

Anmerkungen

- 1 Eine detaillierte Projektverlaufsskizze und eine Auswertung der Experteninterviews findet sich in Zeuner 2008.
- 2 Eine ausführliche Darstellung des Strukturmodells und dessen theoretische Begründung findet sich in Kossack 2008.

Literatur

- Ambos, I. (2006): Information und Beratung. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 111-144
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lebenslangen Lernens“, Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [Zugriff: 28.5.2008]
- de Cuvry, A. (2008): „Beraten lernen“: Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung – eine Standortbestimmung für die personenbezogene Beratung. In: Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Im Erscheinen
- de Cuvry, A. (2002): Begründung eines Modells für entwicklungsfördernde Kompetenzanalysen im Kontext arbeitsweltlichen Wandels. Hamburg: Diss. Universität der Bundeswehr
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorff, C. (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstrukturen. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-88
- Ertelt, B. (2000): Materialien zur Qualifizierung von Fachkräften für Berufsberatung im europäischen Kontext. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der BA (IBV), S. 4715-4737
- Faulstich, P. (2008): Supportstrukturen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag
- Gieseke, W./Käpplinger, B./Otto, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30, Heft 1, S. 33-42
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: transcript-verlag
- Kossack, P. (2008): Bildungsberatung revisited. In: Arnold, R.; Gieseke, W.; Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Im Erscheinen
- Sagebiel, J. (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt: Lang
- Schiersmann, C./Remmele H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung: eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Schiersmann, C.; Thiel, H.-U. (2007): Beratung in der Weiterbildung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendieck, U. Das Handbuch der Beratung Bd. 2. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 891-906
- Zeuner, C. (2008). Supportstrukturen für die Weiterbildung: Das Handlungsfeld Beratung aus Akteurssicht. In: In: Arnold, R.; Gieseke, W.; Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog I. Theorie, Empirie und Reflexionen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. (Im Erscheinen)

Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe

Organisations- und Geschäftsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION)

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Der folgende Text ist als Kurzinformation über ein Teilprojekt des Verbundprojektes „Bildungsberatung in den Lernenden Regionen“ angelegt, das mit den Lehrstühlen Arnold (Kaiserslautern) und Zeuner (Hamburg) gemeinsam durchgeführt wurde. Eine umfangreiche gemeinsame Veröffentlichung ist nach Abschluss des Projektes vorgesehen. Ziel des Projektverbundes insgesamt ist es, die Vorhaben zur Bildungsberatung in den Lernenden Regionen empirisch zu erschließen, zu bündeln, auszuwerten und auf dieser Basis Referenzmodelle für die Qualität von Beratung, die pädagogischen Prozesse von Bildungsberatung und die Organisationsstrukturen von Bildungsberatung zu gewinnen.

Steuerungssysteme und Strukturbildung für die Bildungsberatung

Lebenslanges Lernen, das nicht mehr allein als interessenbezogene Veranstaltung, sondern für jede/n Einzelne/n unausweichlich zur Lebensgestaltung herausfordert, bedarf für die Unterstützung von Entscheidungsfähigkeit der Implementierung einer professionell ausgewiesenen Bildungsberatung, zu der jeder Mann und jede Frau Zugang hat.

Der Förderansatz „Lernende Regionen“ gilt dabei als besondere bildungspolitische Initiative zur Strukturierung von Beratung und Weiterbildung. Mit diesem Konzept ist ein bildungspolitischer Ansatz gewählt, der Initiativen von unten in den Regionen unterstützen will, da die Gesetzesinitiativen auf der Länderebene z.Zt. weniger neue Ansätze als den Abbau von Strukturen bedeuten. Auch wenn Finanzierungssummen hier eine andere Sprache zu sprechen scheinen, fällt die Beliebtheit auf. Eine gestaltende öffentliche Hand, die darauf reagiert und auf die Bevölkerung vor Ort und in den Regionen schaut, sucht also nach neuen Wegen, die komplexen Herausforderungen Lebenslangen Lernens für verschiedene Kontexte auf breitere Schultern

zu verlagern. Steuerungsprozesse, und damit Organisationsstrukturen, stehen vor Veränderungen, die nicht mehr mit dem wiederbelebten Konstrukt Subsidiarität ausreichend beantwortbar sind, wenn sie die Aktivität der Individuen und verschiedener Gruppen zur Entfaltung kommen lassen wollen. Für die Implementierung von öffentlich zu verantwortender Bildungsberatung kann die Governance-Diskussion herangezogen werden.

Nach Mayntz meint Governance „das Gesamt aller nebeneinander stehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von (a) der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über (b) verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu (c) hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ (Mayntz 2005, S. 15). In diesem Sinne verstehen wir die bildungspolitische Initiative zur Implementierung von Bildungsberatung über das Förderkonzept Lernende Regionen als Problemlösungsverfahren im Modus von Governance. Governance ist eine neue Form von Steuerung, die vorrangig nicht oder allein durch Gesetze oder Verordnungen veranlasst ist. Governance zielt auf zivilgesellschaftliche Aktivitäten, die mit anderen Akteuren (Wirtschaft, Verbände, Vereine) in einer Region Vernetzungen und Kooperationen eingeht, um neue Aufgaben, hier Bildungsberatung, mit einer bestimmten Organisationsform zu implementieren. Davon zu unterscheiden ist Government im Sinne von Regieren, als staatliche Herrschaftsausübung unter demokratischem Fokus. Etwas wird staatlich strukturiert und auf Dauer gestellt wie z. B. das allgemeine Schulwesen. Für die Weiterbildung und Erwachsenenbildung wird gesellschaftlich nach anderen Formen gesucht, die nicht mehr darauf zielen, Erwachsenenbildung/Weiterbildung als eine interessante Ergänzung im Bildungswesen zu betrachten, sondern lebenslanges Lernen als eine individuelle, aber auch gesellschaftlich unumgängliche Herausforderung zu sehen. Die komplexe auch durch den Individualisierungsdruck entstandene Vielfaltigkeit lässt jetzt nach Organisations- und Zugangsformen suchen, die allen BürgerInnen die Chance zur Partizipation eröffnen, Bildungsangebote sichern und Informationen über die Möglichkeiten bereithalten. Gesellschaftlich wird diese Option für die Region als vergemeinschaftete Form gesehen, um überschaubar und vernetzt Bildungs- und Beratungsinitiativen und -anforderungen aufeinander zu beziehen. Individuen, Institutionen und Unternehmen sollen also für ihre Region die Initiative und Vorsorge treffen. Durch die Bildungsberatung können solche Prozesse nicht nur beobachtet und begleitet, sondern in ihren Realisierungsmöglichkeiten unterstützt werden. Es geht hier darum, Institutionen eines neuen Typs herauszubilden, die im neoinstitutionellen Sinne nach außen offen und nicht als in sich abgeschlossen zu betrachten sind. Weiterhin braucht es Institutionen, die geradezu in ihrem Kernbestand und in ihrem Handeln auf Vernetzung und offene institutionelle Grenzen angewiesen sind, aber aus professioneller Sicht in ihrer institutionellen organisatorischen Anlage Unabhängigkeit und Neutralität verlangen. Es werden bei den aktuellen Entwicklungen nicht nur neue Strukturen geschaffen, sondern Problemlösungen sollen näher vor Ort an den Personen und in den Institutionen geschehen. Hierarchiebezüge entfallen zunehmend und finanzielle Ressourcen werden effektiver eingesetzt. Konfliktpotentiale,

Intransparenz und Passivität können so eher behoben werden. Man reagiert damit im weitesten Sinne auf staatliche Steuerungsverluste.

Die Akteure mit ihrer professionellen, ethisch verantwortlich operierenden Kompetenz treten stärker in den Vordergrund. Neue interorganisatorische Organisationsbeziehungen, die das Verhältnis Struktur und Handlung neu bestimmen, werden erwartet (siehe dazu Giddens 1997). Dabei sind jeder Handlung wie jeder Steuerung soziale Kontextbedingungen sowie Voraussetzungen und Folgen eingeschrieben (vergl. Kussau/Brüsemeister 2007). Die Implementierung von Beratung als neue Struktur unter Governance-Perspektive steht dabei nicht wie sonst bei vielen Aktivitäten unter dem Anspruch von Deregulierung mit Vernetzungs- und Enthierarchisierungsanspruch, sondern es geht um das „Auf-Dauer-Stellen“ einer neuen Herausforderung, um eine Institutionalisierung von erster gesellschaftlicher, zivilgesellschaftlicher und ökonomischer Bedeutung. Es geht um die Sicherung von Bildungszugängen durch den gesamten Lebenslauf. Die Entwicklungen laufen nicht notwendig auf den Markt hinaus, sondern aus regionaler und länderbezogener Sicht stellen sich insgesamt kollektive Herausforderungen, die auf eine vernetzte Integration von Weiterbildung in einer Region bei allen anstehenden Prozessen angewiesen sind. Diese theoretischen Überlegungen, die auf den Rückzug des Staates bei steigenden Bildungsbedarfen reagieren, beobachten gesellschaftliche Veränderungen auch gerade in ihren Mikrostrukturen. Es bleibt nur die Frage, inwieweit die Akteure vor Ort eine solche Weitsicht haben und die Aufgabe in Angriff nehmen. Wie ein solches konsensorientiertes Steuern in der Region in öffentlichen Angelegenheiten mit privaten und öffentlichen Akteuren gelingen kann, hängt neben dem gemeinsamen Willen von den Vertrauenspotentialen und der Finanzierungsbereitschaft ab. Besondere Beachtung verdient in Weiterbildungsfragen und in der Bildungsberatung der Faktor Verlässlichkeit, denn Bildungsfragen und Beratungsfragen zielen nicht auf ad hoc Vergemeinschaftungen. Es geht um beständige Anforderungen, die aber immer zeitnah und flexibel unspekulativ beantwortet werden müssen. Das Auf-Dauer-Stellen ist eine Notwendigkeit, wenn man in diesem Feld überhaupt noch Gestaltungswillen unterstellen will.

Der initiierte governmentale Anspruch, Bildungsberatung in den Lernenden Regionen unter governance Anspruch einzuführen, weist eine Strukturbildung auf, die wir als Dreierschritt beschreiben:

Lernende Region	Organisationsform	Geschäftsmodell
vernetzen	bestimmen	entwerfen
1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene

Das methodische Vorgehen bei unserer diskursiven Felderschließung, wie Beratung jeweils in den Regionen organisatorisch platziert wurde, ist als sukzessiver Verdichtungsprozess zu beschreiben, der durch induktives Erschließen, deduktives Zuordnen und abduktives Schließen erfolgte. Die erhobenen Realisierungsformen von Beratung vor Ort in den Regionen sind vor dem skizzierten theoretischen Kontext der Ausgangspunkt, um zu empfehlenswerten Referenzmodellen zu kommen. Modelle reprä-

sentieren dabei ideelle oder materielle Systeme, die Objekte und Relationen nutzen, um andere Systeme (hier Realisierungsformen von Beratung) zu beschreiben und zu erklären. Wir sind der Frage nachgegangen, welche Organisationsformen für Bildungsberatung sich in den verschiedenen Regionen herausbilden. Dabei war vor Ort der erste Schritt, verschiedene Träger/Akteure an einen Tisch zu bringen zu vernetzen, sich dann auf die Organisationsform, den Ort und die Stellung der Beratung in der Region zu verständigen und diese zu platzieren. In dafür nötigen Geschäftsmodellen geht es darum, Ziele/Konzepte von Beratung mit den möglichen Finanzierungen abzustimmen.

Modelle sind subjekt-, zeit- und zweckgebunden. Unser Modell mit den drei Ebenen, wie sie für die Konstruktion für Bildungsberatungsorganisationen in den lernenden Regionen konstitutiv sind, kann als praktizierte governmentale Struktur interpretiert werden. Modelltheoretiker weisen auf die Notwendigkeit von zirkulärer, gedanklicher und empirischer Prüfung hin, damit sich ein Modell auf eine Domäne, ein Objekt beziehen kann.¹

Im Folgenden können das Vorgehen und auch die Begründungen für die einzelnen Ebenen lediglich skizziert werden. Für die Weiterverarbeitung wird auf die umfassende Veröffentlichung verwiesen (Arnold/Gieseke/Zeuner 2008).

Referenzrahmen für die Gestaltung eines Netzwerkes und für die Vernetzungspraxis

Über die Einrichtung eines Netzwerkes sollte in den Lernenden Regionen u. a. eine trägerübergreifende Beratung eingerichtet werden. Unsere Frage war, wie ist die Bildungsberatung im Netzwerk verortet?

Im Sinne der Governance werden über die Vernetzung politische Initiativen, Strukturierungsformen und Selbstorganisationsformen zusammengeführt. Vernetzungen sind nach unseren Auswertungen vieldimensional angelegt. Sie beziehen sich nicht nur auf die Beratungsaufgaben. Auch Themengewinnung und -absprachen vollziehen sich über Angleichungshandeln (siehe dazu Gieseke 2000). Dadurch verändert sich das Innen- und Außenverhältnis bei der organisatorischen Konstitution. Bei juristischen Personen laufen die Fäden an einem Ort zusammen. Wir haben es mit neuen Prozessen der Institutionalisierung zu tun, die nach Giddens (1997) als rekursiver Prozess zwischen Strukturentwicklung und Handlungen entstehen. Die Institutionalisierung von Beratung hat einen flachen Organisationskern, sie verfügt nicht über eigene Räume und Orte oder gar Häuser als konstitutionssicherndes Moment. Es gibt für Beratung überdies keine gesicherte Grundfinanzierung und keine geordnete Professionalisierungsstrategie. Die Aufgabe der Vernetzung bezieht sich auf die Definition von Beratungsaufgaben, auf die Existenzsicherung der Beratung, auf die Absicherung des Beratungsauftrags im Sinne der Ausdifferenzierung eines lebenslauforientierten Beratungsverständnisses, sowie die Austarierung der Aufgaben von Beratung als Kerngeschäft, ergänzt um zusätzliche Bedarfs- und Bedürfnisentwicklung in der Region. Dadurch erhofft man sich eine weitere Profilentwicklung in der Weiterbildung. In den Lernenden Regionen haben sich nach den Auswertungen von Robak/Heuer (2008) zur Vernetzung folgende Prämissen für das Handeln der Netzwerkmanager

herausgebildet, um die verbindende Struktur zwischen Organisation und Netzwerk zu erhalten: Neutralität in der Beratung, Verstetigung von Absprachen zwischen den Netzwerkpartnern, die Entwicklung von Strukturen vom Informellen zum Formalen, die Peripherie und das Zentrum für die Funktionssicherung von Netzwerken für die Beratung sichern. Die Anforderungen können nur erfüllt werden, wenn Vertrauen aufgebaut werden kann und dadurch Verlässlichkeit mit professioneller Sicherheit realisiert wird. Bei den NetzwerkmanagerInnen liegen hohe Kommunikationsanforderungen und umfangreiche Kenntnisse über die Region vor, um nutzerorientierte Bedingungen und optimale Orte, Strukturen und MitarbeiterInnen für die Beratung zu sichern. Die kooperativen Anforderungen, um im Netzwerk handlungsfähig zu sein und als NetzwerkerIn entsprechend zu operieren, verlangt neben hohen Kompetenzen in der Weiterbildung und Wissen über regionale Strukturen sozialeemotionale Kompetenz, die im erwachsenenpädagogischen Diskurs eine zunehmende Rolle spielt (Arnold 2003, Gieseke 2007). Diese Anforderungen haben einen wichtigen Stellenwert, egal ob ich mich bei den Aufgaben in bildungspolitischen und regionalpolitischen Vernetzungen bewege, zur Steuerung und Sicherung des Netzwerkes arbeite oder operative Schritte zur Verknüpfung der Fäden und der Finanzierung unternehme. Netzwerke in Verbindung mit Organisationen einzurichten ist, wie bereits betont, Ausdruck moderner Steuerungsansätze. Wie die NetzwerkmanagerInnen ihre Arbeit gestalten, konnte über 11 Vernetzungsschritte nachgezeichnet werden. Sie können an dieser Stelle nur ohne Erklärung wiedergegeben werden:

1. Eine Idee der Einrichtung von Lernenden Regionen zur Realisierung Lebenslangen Lernens.
 2. Der Zeitrahmen für den Aufbau des Netzwerkes.
 3. Die Netzwerkgröße wird bestimmt.
 4. Der Ort oder die Orte für Bildungsberatung werden bestimmt.
 5. Die Art und der Umfang der Beratungstätigkeit werden bestimmt.
 6. Ein Bildungsportal wird eingerichtet, sowie ortsgebundene Datenbanken.
 7. Ein neuer Markt wird eröffnet, neue Klientenkreise für Bildung werden erschlossen.
 8. Die Kooperationsbasis der NetzwerkpartnerInnen wird weiterentwickelt.
 9. Die Kooperationsformen werden weiter abgestimmt.
 10. Die Positionierung der NetzwerkpartnerInnen und ihr Verhältnis zur Beratungsstelle als reflexive Herausforderung.
 11. Mittelfristige Strategien werden entwickelt, um die Netzwerkarbeit besser zu sichern und zu stabilisieren.
- (Auswertungen Robak/Heuer)

Wenn eine der Netzwerkanforderungen zur Schaffung Lernender Regionen darin besteht, die Bildungsberatung im intermediären Raum zwischen den Weiterbildungsorganisationen zu installieren, dann erfordert es von allen Bildungsträgern und anderen Organisationen und Unternehmungen die Überzeugung, dass Bildung und Kompetenzerwerb aller Bürger vor Ort von unhintergebar Bedeutung sind und sich entsprechende Investitionen lohnen. Für die Bildungsorganisationen muss damit die

Hoffnung verbunden sein, mehr Kunden und das heißt Teilnehmer zu gewinnen. Von staatlicher Seite könnte aber die größte Unterstützung darin bestehen, dass sie nicht nur mit Worten, sondern mit Finanzierung und institutioneller Sicherung eine Daseinsvorsorge für die BürgerInnen im Blick hat, die die nachhaltige Bedeutung von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in einer Region auch als kommunale staatliche Aufgabe begreift, also Weitsicht beweist. Dafür bedarf es einer uneingeschränkten Wertschätzung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung als einen alltäglichen selbstverständlichen kulturellen Bestandteil des Lebens. Die NetzwerkerInnen haben im Interesse aller Weiterbildungsorganisationen vor Ort und im Interesse der BürgerInnen in der Region eine schwierige Herausforderung zu bewältigen.

Referenzmodelle für die Organisationsstruktur von Beratung

Die Organisationstheorien befinden sich in Bewegung, die Grenzen zwischen innen und außen scheinen sich zu entgrenzen. Verbindungen zu und in Netzwerken scheinen eine neue Grundlage zu bilden. Gestaltungsräume erweitern und vervielfältigen sich.

Organisationen zielen darauf ab, im klassischen Sinne bestimmte Ziele zu definieren und zu verfolgen, dafür bedarf es Koordinierungen und Kontrollverläufe. Fragen der Hierarchisierung und im Weiteren des Managements spielen deshalb auch eine herausragende Rolle. Mit der Theorie des Neoinstitutionalismus, auch eine Reaktion auf die Aktivitäten alternativer Bewegungen (NGO), wird Organisation als geregelte Kooperation verstanden. Besonders das Verhältnis von Umwelt und Organisation hat stärkere Beachtung gefunden. Für die Bildungsberatung liegt aber gerade in einer vielfältigen Lösung dieses Verhältnisses ein Leistungsanspruch. Das Handeln der Akteure in diesem Geschehen bleibt gerade bei eher fluiden organisatorischen Konzepten zentral, da die ablaufenden Prozesse immer von den Handlungen der Individuen in den organisatorischen Kontexten abhängen (Weick 1995). Giddens (1997) verweist darauf, dass ein Resultat sozialen Handelns Strukturen sind, die wiederum durch Akteure genutzt werden, aber auch auf der Basis bestimmter anthropologischer Annahmen immer wieder modifiziert und verändert werden in Form der Suche nach neuer Gewissheit. Für unsere Studie haben wir im Teilprojekt im Rückgriff auf Scott (1986) zwischen rationalem Organisationsmodell, natürlichem Organisationsmodell und offenem Organisationsmodell unterschieden. (vergl. Heuer im theoretischen Teil des Projektberichtes) Letztlich ist das offene Organisationsmodell für die Organisationsbildungsoptionen in den Lernenden Regionen entscheidend gewesen, da es das Ineinanderverwobensein formeller und informeller Beziehungen für die Strukturbildung der Bildungsberatung wiedergibt. Ein Problem besteht darin, wie Netzwerke und Organisationen zusammen wirken, wenn die durch Netzwerkhandeln gebildeten Organisationen zur juristischen Person mit festgesetzten Regeln werden, aber ebenso, wenn die Aufgaben der Bildungsberatung bedingt durch das lockere informelle Netzwerkgewebe an Unterstützung oder an bildungspolitischer Unterstützung über nachlassende Finanzierung verliert. Lassen sich Bildungsaufgaben, insbesondere auch Bildungsberatung, wenn sie qualifiziert, professionell geleitet, geführt werden sollen,

ohne öffentliche Finanzierungen und Institutionalisierung realisieren? Wenn Bildungsberatung greifen soll und sich aus dem aktuellen Handeln aufgaben- und sinnstiftende Strukturen entfalten sollen, kann Bildungsberatung als Angebot für alle nicht auf eine Institutionalisierung verzichten. Gleichwohl benötigt gerade auch eine so institutionalisierte Bildungsberatung für ihre professionelle Gestaltung eine intensive regionale Vernetzung. Die neuen Verbindungen zwischen Vernetzung und Organisationsbildung verweisen auch auf langsame Umstrukturierungsentwicklungen, die die Aktivität der Individuen und Strukturentwicklungen in ein neues Verhältnis setzen wollen. Dafür wird auch der Name hybride Organisationsformen verwendet. Wirkungsvoller scheint aber der Governance-Diskurs zu sein, zumal wenn es um gesellschaftspolitische Diskurse geht. Die Einrichtung von Strukturen für Bildungsberatungszentren und -agenturen in vernetzten Regionen ist ein solcher neuer Institutionalisierungsprozess unter veränderten Bedingungen.

Die spezifischen Organisationsstrukturen, die die einzelnen Lernenden Regionen für die Bildungsberatung gefunden haben, sind mehr als vielfältig: Die Anzahl der Realisierungsformen entspricht der Anzahl der Lernenden Regionen. Jede Lernende Region strukturiert die Beratungsstellen und ihre Besetzung anders, platziert die Orte der Beratung anders, installiert andere Delegationsformen, setzt andere Beratungsschwerpunkte, die wiederum andere Organisationsstrukturen erforderlich machen. Die Verortungen sind implizite Regelungsgeber für die Organisationsstruktur, weil sie über Regelungen wie Neutralität, Offenheit im Zugang, personale Ausgestaltung der Professionalität und Sichtbarkeit in der regionalen Verortung, Platzierungen markieren. Vor diesem kriterienbezogenen Hintergrund können wir die identifizierte Vielfalt der Beratungsstrukturen in den Lernenden Regionen im induktiven Verdichtungsprozess auf vier Verortungen im Sinne von institutioneller Platzierung unterscheiden: Unabhängige eigenständige Beratungsstellen, angedockte Beratungsstellen an Weiterbildungsinstitutionen, integrierte Beratungsstellen in Weiterbildungsinstitutionen und – angedacht aber noch nicht umgesetzt zum Zeitpunkt der Erhebung – virtuelle Beratung. Sowohl die Weiterbildungsorganisationen, wie bildungspolitische Kräfte, als auch die NetzwerkmanagerInnen wie auch die verfügbare professionelle Kompetenz wirken auf solche Etablierungsprozesse ein. Das Interesse der Akteure, eine solche Aufgabe zu realisieren, ist dabei die am meisten unterschätzte Größe in den aktuellen Diskursen. Vernetzungen kompensieren nicht die Initiativkraft von Individuen und ihre bildungswissenschaftlichen Kompetenzen. In Netzwerken kann man sich verstecken, die Kumpanei ausleben, aber auch soziale bildungswissenschaftlich fundierte Gestaltungsaufgaben wahrnehmen und an neuen Strukturen arbeiten. Gerade flache natürliche und offene Organisationsstrukturen, die unter Governance-Anspruch an Bedeutung gewinnen, aktivieren einen professionellen Diskurs, der ethisch professionelle Werte und eine hohe Identifikation mit der Arbeit gerade auch unter Nutzung kommunikativ-emotionaler Kompetenz neu herausfordert. Empirisch führten uns Orte, Räume und Akteure zu der Einordnung der Beratungsorganisationen im Netzwerk der Lernenden Regionen, weil sie die faktische Bedeutsamkeit symbolisieren, unter der sich Beratung in einer Region realisiert. Professionelle Ansprüche, regionaler Gestaltungswille und Klientenbezug, was Beratung betrifft, suchen sich in den je-

weiligen organisatorischen Hüllen, wie sie über Vernetzung entstanden sind, ihren Weg. Was die Akteure betrifft, sind die Anstellungsverhältnisse, der Aufgabenradius und die Beratungsschwerpunkte von ausschlaggebender Bedeutung für eine sich entfaltende Beratungsagentur. Bei den Orten und Räumen muss man zwischen institutioneller Verortung und aufsuchender Beratung unterscheiden. Das Spektrum der institutionellen Verortungen ist groß, bleibt aber im Schwerpunkt bei den öffentlichen Institutionen. Betriebe und private Institutionen müssen noch stärker ins regionale Boot geholt werden, wenn die regionale Vernetzung im Sinne von Governance greifen soll. Ein Sorgenkind sind die KMU, da bei ihnen auch durch Bildungsberatung eine weiterbildungsaktivierende Ausrichtung angestrebt ist. Unser weiterer Verdichtungsprozess des empirischen Materials in Richtung Modellentwicklung (Gieseke/Pohlmann 2008) lässt drei Modellbildungen zu, die sich über vernetzte Strukturen in den Lernenden Regionen realisieren lassen, also als Modelle sowohl abbildende Bedeutung haben als auch strukturbildende Funktion übernehmen können: 1. Eigenständige Beratungsorganisationen, 2. Beratung angedockt an verschiedene Institutionen und 3. integrierte Beratungsstellen in einem professionsgesteuerten Netzwerk.

Wir können die jeweiligen Organisationsformen hier nicht ausführlich beschreiben. Nur so viel: Beim ersten Typus ist die Beratungsstelle ein eigenständiger Ort, sie ist nicht beigefügt oder angedockt oder integriert. Im 2. Modell sind die Beratungsstellen auch unabhängig, aber sie sind räumlich entweder an eine Weiterbildungsinstitution, in der Regel die Volkshochschule, Schulen oder andere öffentliche Einrichtungen angedockt. Beratung wird so eingetaktet in eine öffentlich-kommunale Dienstleistung und wirkt als Teil einer Regionalkultur. Diese legt damit Wert darauf, dass die BürgerInnen eine Unterstützung zur Entscheidungsfindung in Bildungsfragen für Lebenslaufentscheidungen finden können. Damit signalisiert die Region bei diesen beiden ersten Modellen, dass sie im Hinblick auf Entwicklungsprozesse der BürgerInnen mit institutionellen Vorkehrungen in moderner vernetzter Form Vorsorge trifft. Die Beratungsagentur wird aufgesucht wie auch andere öffentliche Institutionen, sie kann zu einer Scharnierstelle in Bildungsfragen werden und in neuer individualisierter Form Steuerungsaufgaben übernehmen. Das professionsgesteuerte Netzwerk für Bildungsberatung (3. Modell) geht einen anderen Weg. Es bildet bereits tätige ErwachsenenpädagogInnen, die als Programm- und Konzeptplanende tätig sind, zu qualifizierten BeraterInnen aus und erhofft sich über die Professionalität eine neue, zusätzliche Aktivität, um Beratungsstrukturen auf- und auszubauen. Dieses Konzept arbeitet auf Zeit, es arbeitet auch mit einer anderen Marketingstrategie, die bei den Weiterbildungsorganisationen ansetzt und hier UnterstützerInnen für eine regionale neutrale Bildungsberatung im Netzwerk erarbeitet. Aus den empirischen Befunden schälen sich aber zwei Referenzmodelle heraus, die anhand der Kriterien Orte/Räume der Beratung, Akteure, Trägerbezug, Offenheit des Zugangs, innerorganisatorische Struktur und Image und Prestigegewinn letztlich empfohlen werden: Die eigenständige Beratungsorganisation und die distribuierende Beratungsorganisation, die ihre Beratungsorte an öffentliche Institutionen andockt. Beide Modelle verbinden modellübergreifende Referenzen wie Offenheit im Zugang für alle Milieus und Zielgruppen, ausgewiesene Professionalität, unbefristet angestellte BeraterInnen und be-

ratungsadäquate räumliche Ausgestaltung der Beratungsräume, der kommunikativen Bedingungen, der Nutzung modernster vielfältiger Kommunikationszugänge. Entscheidend ist aber eine ausgezeichnete Vernetzung mit allen Weiterbildungsdienstleistern der Region und eine bildungspolitische, kommunale Unterstützung und kulturelle Einbettung. Eine Gewährleistung zukünftiger Realisierungsformen, wenn die bundespolitische finanzielle Förderung nachlässt, ist über die Vernetzungen, die Gründung von Vereinen für Bildungsberatung, die Schaffung entsprechender Organisationsstrukturen, bei Sicherung einer Grundfinanzierung durch die Länder zu erreichen.

Geschäftsmodelle zur Strukturierung der Arbeitsschwerpunkte von Bildungsberatungsorganisationen

Geschäftsmodelle für die einzurichtenden Bildungsberatungsagenturen haben eine Beschreibungs- und Strukturierungsfunktion. Abläufe, Stärken, Schwächen können so analysiert, an Profilen kann gearbeitet werden. Sie halten dazu an, sich kritisch mit der regionalen Präsenz und Leistungsfähigkeit zu beschäftigen. Die Wirtschaftswissenschaften halten zahlreiche Definitionen und Konzepte als theoretische Folien bereit, die auch für Bildungsberatungsagenturen nutzbar sind. Die Modelle überschneiden sich, zumindest präsentieren sie nicht völlig unterschiedliche Befunde und Annahmen. Für unseren Zusammenhang ist auf den Ansatz von Euler/Seufert/Zellweger (2006), erweitert um die Wertschöpfungskomponente nach Hamel (2000) zurückgegriffen worden (siehe Müller 2008a, 2008b u. Müller/Knelke 2008 im Projektbericht). Die fünf Komponenten sind: 1. Produkt-Marktkombinationen, wo beschrieben wird, welche Beratungsformen auf einem spezifischen Markt angeboten werden; 2. Wertschöpfungsprozesse sind benennbar über ein erstelltes Leistungsportfolio, wo die Professionalität eine entscheidende Rolle spielt; 3. Marktpositionierung, sie beantwortet die Frage, wie sich die Bildungsberatung in ein Marktumfeld einfügt, welche Konkurrenzen und Kooperationen es gibt; 4. Finanzierung/Erträge verweisen darauf, welche ökonomische Tragfähigkeit es für eine professionelle Beratung gibt, welche Art von Finanzierung besteht; 5. das Wertschöpfungsnetz beschreibt das Netzwerk und die Allianzen, in welche die Bildungsberatungsagentur eingebettet ist. Alle vier vorausgehenden Faktoren sind in dieses Wertschöpfungsnetz eingebunden. Dieses Modell konnte überraschend effektiv für die Beschreibung der Bildungsberatungsstellen genutzt werden, besonders plastisch konnte dieses gemacht werden, indem die Komponenten in pädagogische Fragestellungen transformiert und die Antworten dadurch konkreter wurden. So wurde ein auf Bildungsberatung bezogenes Instrument entwickelt, das mit pädagogischen Strukturfragen praktisch zum jeweils eigenen Geschäftsmodell führt (siehe Abb. 1).

Die Interviews geben bereits eine Reihe von Antworten darauf, welche Zielgruppen erreicht werden, wie breit die Kernkompetenzen sind. Wichtig ist für den öffentlichen Diskurs der Hinweis, dass in keinem der untersuchten Fälle die Finanzierung allein über die Einnahmen gelingt. Jede professionelle Struktur hat ihren Preis. Das gilt insbesondere für das professionelle Personal und dessen Honorar. Am wahr-

scheinlichsten wird eine Mischfinanzierung mit einer Basisfinanzierung durch die öffentliche Hand sein. Über Geschäftsmodelle können entsprechende Steuerungen vor Ort im Detail vorgenommen werden.

„Landkarte“ Geschäftsmodell Bildungsberatung

1. Was bieten Sie an?	2. Welche Zielgruppen sprechen Sie an?	3. Wer kommt zu Ihnen und warum?	4. Welche regionalen Besonderheiten gibt es bei Ihnen?	5. Wer führt die Beratung durch?
6. Womit heben Sie sich von anderen ab? (Alleinstellungsmerkmal)	Bildungsberatungsagentur XY			7. Welches Image haben Beratung und Ihr Träger in der Region?
8. Welche Ausbildung/Fortbildungen haben Ihre Berater?	9. Mit wem arbeiten Sie zusammen? Werden Beratungsaufgaben durch Kooperationen realisiert? Welche?	10. Wer ist Ihre Konkurrenz? Was bietet diese an? Wie gehen Sie mit der Konkurrenz um?	11. Welche Beratungskosten werden erhoben und für wen?	12. Worüber finanziert sich die Beratungsstelle?



Schlussbemerkung

Eine empirische Untersuchung nach fünf Jahren könnte Auskunft über die bildungspolitische Ernsthaftigkeit und das regionale Interesse an der Realisierung einer Bildungsberatung, was lebenslanges Lernen betrifft, geben. Inwieweit lernende Regionen dabei eine fördernde Rolle übernehmen, wäre damit ebenso zu beantworten.

Anmerkung

- Die drei Ebenen eines Governance-Modells zur Konstituierung von Organisationsstrukturen von Beratung (Gieseke 2008) haben jeweils Rahmungen oder Modelle als organisatorische Teilmodelle hervorgebracht, bestimmen aber in ihrer Gesamtheit die Organisationsstruktur. Geschäftsmodelle werden folglich vor dem Hintergrund eines Organisationsmodells und einer bestimmten Vernetzungsstruktur in einer Region gesehen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.) (2008): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Arnold, Rolf (2003): Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern
- Euler, Dieter/Seufert, Sabine/Zellweger, Franziska (2006): Geschäftsmodelle zur nachhaltigen Implementierung von eLearning an Hochschulen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 2/2006, S. 85-103
- Giddens, Anthony (1997³): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verlag
- Gieseke, Wiltrud (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann
- Gieseke, Wiltrud (2008): Die Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Gieseke, Wiltrud/Pohlmann, Claudia (2008): Organisationsformen der Bildungsberatung in den Lernenden Regionen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Heuer, Ulrike (2008): Organisationstheoretische Aspekte der unabhängigen Bildungsberatung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Hamel, Gary (2000): Leading the Revolution. Harvard Business Press
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Mayntz, Renate (2005): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Schuppert, Gunnar Folke (Hg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: Nomos, S. 11-20
- Müller, Christina (2008a): Konkretisierung eines Geschäftsmodells zur Bildungsberatung – die Landkarte als Tool. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Müller, Christina (2008b): Geschäftsmodell für eine Bildungsberatungsagentur – Betriebswirtschaftliche Notwendigkeit und pädagogischer Nutzen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Müller, Christina/Knelke, Djamila (2008): Aufgefundene Geschäftsmodelle von Bildungsberatungsagenturen der Lernenden Regionen – Referenzmodell. In: Arnold, R/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Nittel, Dieter (2007): Die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2007, S. 117-125

- Robak, Steffi/Heuer, Ulrike (2008): Konstitutionsbedingungen von Bildungsberatung aus der Vernetzungsperspektive. In: Arnold, Rolf/Giesecke, Wiltrud/Zeuner, C (Hg.): Projektergebnisse: Referenzmodelle und Instrumente für Bildungsberatung in Lernenden Regionen, noch unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, Berlin, Hamburg
- Scott, Richard W. (1985): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung für Klein- und Mittelbetriebe

Ottmar Döring

Zusammenfassung

Klein- und Mittelbetrieben fehlen häufig die Kapazitäten und Kompetenzen zur Planung und Durchführung ihrer Weiterbildung. Qualifizierungsberatung kann sie bei der Etablierung maßgeschneiderter Weiterbildungsprozesse unterstützen. Sie sensibilisiert und motiviert für eine Verstärkung und Systematisierung betrieblicher Bildungsanstrengungen und berät Betriebe bei der Planung, Durchführung und Evaluation ihrer Weiterbildung. Damit sich Qualifizierungsberatung erfolgreich positionieren kann, sind eine Professionalisierung des beraterischen Handelns, eine Entwicklung von Qualitätsstandards für die Beratungsprozesse und eines für Betriebe erkennbaren Leistungsprofils nötig.

1. Einleitung

Statt eines Ausbaus betrieblicher Weiterbildung ist in den Unternehmen in den letzten Jahren eher eine Stagnation auf niedrigerem Niveau zu verzeichnen (vgl. Schmidt 2007, S. 705 ff.). Zwischen den Herausforderungen betrieblicher Qualifizierung und dem tatsächlichen Engagement für Weiterbildung besteht damit eine beträchtliche Kluft (vgl. Werner 2006, S. 4).

Um dem Handlungsbedarf in der betrieblichen Weiterbildung gerecht zu werden, sind gerade Klein- und Mittelbetriebe auf externe Unterstützung angewiesen. Ihnen fehlen in der Regel interne Strukturen, Expertise und Kapazitäten zur systematischen Personalentwicklung. Charakteristisch für ihre Weiterbildungssituation sind Schwierigkeiten bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs, eine von Kursen dominierte Lernkultur, ein geringer Formalisierungsgrad der Personalarbeit und Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung. Aber auch Großbetriebe in Low-Tech-Branchen benötigen oft professionelle Unterstützung, weil sie ihre betriebliche Weiterbildung nicht allein in dem Widerspruch zwischen steigendem Legitimations- und Kostendruck für Ausgaben im Personalbereich einerseits und ständig neuen Anforderungen an Kompetenzen andererseits aufstellen können. Qualifizierungsberatung ist vor diesem Hintergrund vielleicht nicht der Königsweg, um diese Probleme vollständig zu

lösen, aber sie kann dazu beitragen, die Weiterbildungsbeteiligung und -intensität der Betriebe zu erhöhen, ihre Investitionen in Weiterbildung zu steigern und die traditionelle Lernkultur in Betrieben zu modernisieren.

2. Stand der Qualifizierungsberatung

Qualifizierungsberatung flankiert die betriebliche Weiterbildung. Sie unterstützt Unternehmen bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs, begleitet die Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung, entwickelt gemeinsam und frühzeitig mit betrieblichen Akteuren und Bildungsdienstleistern voraus greifende Strategien der Weiterbildung, unterstützt Mitarbeiter bei selbst organisierten und arbeitsplatznahen Lernprozessen durch pädagogische Interventionen zur Gestaltung des Lernens und gibt schließlich Hilfestellung bei der Herstellung von Transparenz der Angebote, Abschlüsse und Methoden. Die Beratung kann daher keine vorkonfektionierte Dienstleistung sein, sondern hat sich den spezifischen Bedarfslagen der Betriebe jeweils anzupassen.

Die in den betrieblichen Beratungsprozessen gewonnenen Erfahrungen gibt die Qualifizierungsberatung an Bildungsdienstleister weiter, um Orientierungshilfen zur Verbesserung ihres Angebotes zu geben. Die Funktion von Qualifizierungsberatung geht dabei weit über das „Makeln“ fertiger, im Voraus klar definierter Bildungsdienstleistungen hinaus. Es geht primär um die Entwicklung und um den Zuschnitt von bedarfsgerechten Bildungsangeboten in Kooperation mit den betrieblichen Adressaten.

Mit zahlreichen Initiativen wurde bereits versucht, effektive Qualifizierungsberatungsstrukturen aufzubauen. Allerdings fehlt es noch immer an einer breiten Umsetzung und qualitativen Absicherung solcher Konzepte. Einschätzungen zur Qualifizierungsberatung basieren zudem auf unsicherer Grundlage, da die bereits bestehenden Ansätze zur Qualifizierungsberatung bisher nur wenig erforscht sind. Die Forschung zur Weiterbildungsberatung ist vor allem durch Evaluationen von Modellvorhaben zur individuellen Bildungsberatung gekennzeichnet (vgl. Braun/Fischer 1984; Kejcz 1988; Deutscher Gewerkschaftsbund 2006). Einen aktuellen Überblick zur Beratungslandschaft, der über die Beschreibung einzelner Modellvorhaben und ihrer Leistungen hinausgeht, geben zudem nur Schiersmann/Remmele (2004) zur Weiterbildungsberatung und Niedlich u. a. (2007) zur Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung insgesamt. Die Darstellung der Beratungslandschaft und die Analyse der Akteure mit ihren Beratungsaktivitäten bei letztgenannter Untersuchung setzen starke Akzente auf dem Gebiet der Qualitätssicherung und münden in ausführliche Vorschläge zur Etablierung von Qualitätsstandards. Empfehlungen zur Qualitätssicherung setzen an bereits vorhandenen Ansätzen und Strukturen an. Es wird für die Etablierung von Beratungsstandards als Orientierung und Unterstützung für Bildungsdienstleister plädiert. Obwohl die organisationsbezogene Beratung dabei nicht im Fokus des Interesses steht, zeigen sich Problemlagen, die auch in der Qualifizierungsberatung zu verzeichnen sind. So ist etwa die Professionalität von Beratung in Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf Beratung tendenziell höher als in Einrichtungen, die Beratung

nur am Rande anbieten. Zudem spiegelt sich eine weitere Parallele in der großen Bedeutung regionaler Kooperationsstrukturen wider (vgl. ebenda, S. 234 ff.).

Für die aktuellen praktischen Gestaltungsinitiativen zur Bildungs- und Qualifizierungsberatung stehen zwei andere Projekte: Das Forschungsprojekt „Beratungsoffensive Handwerk – Entwicklung eines Bildungsberatungssystems“ (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2007) richtet sein Augenmerk auf den Ausbau von professionellen Beratungsstrukturen für das Handwerk. Angefangen von der Berufsorientierung Jugendlicher über die Ausbildung bis hin zur Weiterbildung. Ziel ist die Entwicklung einer modularen berufsbegleitenden Qualifizierung für Bildungsberater. Auch hier stehen auf Individuen bezogene Beratungstätigkeiten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Ähnlichkeiten zu den Problemstellungen in der Qualifizierungsberatung ergeben sich aus den Konturen des Weiterbildungssystems und seiner Support-Strukturen. Gleichwohl weist das Feld der Qualifizierungsberatung aber auch eigenständige Problemlagen und damit verbundene Gestaltungsanforderungen auf, die sich durch den organisationalen Bezug des Themenfeldes und die strikte Anbindung des Aufgabenbereichs an die erwerbswirtschaftlichen Rationalitäten der betrieblichen Adressaten der Dienstleistung ergeben. Einen Überblick zur Qualifizierungsberatung für Betriebe mit ihren Beratungsformen, Aufgaben und Funktionen liefert dagegen nur das Forschungsprojekt „imode – Beratungsinstrumente zur betrieblichen Weiterbildung in ausgewählten Branchen sowie Klein- und Mittelbetrieben“. Es wird sich ausschließlich mit der organisationsbezogenen Weiterbildungsberatung befasst. Handlungsfelder von Qualifizierungsberatung werden im Spannungsfeld von Ökonomie, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation verortet. Um Qualifizierungsberatern Orientierung zu geben, wurden Handlungshilfen zum Betriebszugang, zur Bildungsbedarfsanalyse und zur Planung, Qualitätssicherung, Organisation und Wirtschaftlichkeit betrieblicher Weiterbildung erstellt. Darin werden systematisch die Themenfelder von Qualifizierungsberatung in den Betrieben und die damit verbundenen Anforderungen an Beratung aufgearbeitet (vgl. z. B. Hinz 2007; Döring u. a. 2007; Löffelmann 2007).

Die empirische Bestandsaufnahme zeigt, dass Qualifizierungsberatung bisher nicht über den Status einer peripheren Dienstleistung hinausgekommen ist. Nur selten bildet sie ein explizites Aufgaben- und Handlungsfeld und ihre Strukturen sind fragmentiert. Häufig wird Qualifizierungsberatung nur en passant, als Teilbereich anderer Beratungsdisziplinen, z. B. der Organisationsberatung oder der Technikberatung erbracht, oder findet verdeckt im Vorfeld von Bildungsdienstleistungen statt. Ein klares Dienstleistungsprofil kann sich auf dieser Grundlage nicht entwickeln. Die Akzeptanz und Nachfrage von Qualifizierungsberatung bei den Adressaten ist gering. Vorbehalte in Bezug auf mangelnde Bedarfsgerechtigkeit, fehlende Branchenkenntnisse sowie der Vorwurf, dass Qualifizierungsberatung keinen Eigenwert hat, sondern nur dazu dient, Bildungsangebote zu verkaufen, sind verbreitet. Dementsprechend tut sich Qualifizierungsberatung schwer, in den Betrieben Fuß zu fassen.

Hinzu kommt, dass im konventionellen Verständnis der Betriebe Anlässe zur Qualifizierung ihrer Mitarbeiter erst dann bestehen, wenn technische oder arbeitsorganisatorische Probleme aufgetreten sind, während personalpolitische Probleme, wie z. B. Fluktuation oder Krankenstand, nur eine marginale Rolle als Impulsgeber für

Bildungsnachfragen spielen. Vor diesem Hintergrund suchen Qualifizierungsberater häufig über den Umweg der Thematisierung allgemeiner wirtschaftlicher oder technischer Problemlagen Zugang zu den Betrieben und bringen die Qualifizierungsthematik erst durch die Hintertür zur Sprache. Damit gelingt es aber nur unvollständig, das Themenfeld Qualifizierung und Qualifizierungsberatung auf der betrieblichen Agenda zu platzieren.

Weitere mit der mangelnden Profilierung der Dienstleistung verbundene Probleme treten hinzu: Es gibt kein eigenständiges Methodenrepertoire der Qualifizierungsberatung. Man lebt vielmehr von Anleihen aus der Unternehmensberatung oder gestaltet die Beratung eher hemdsärmelig auf Basis von biographischen Erfahrungen mit Betriebskontakten. Auf wichtigen Feldern der Gestaltung von Weiterbildung sind Angebotslücken zu finden. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Wirtschaftlichkeit und Qualitätssicherung von Weiterbildung. Generell fehlt es aufgrund der mangelnden Profilbildung von Qualifizierungsberatung an Transparenz beim Leistungsprofil. Die Probleme des unklaren Profils schließen zwar nicht aus, dass Bildungsdienstleister oder auch Unternehmensberater qualitativ hochwertige Leistungen in einzelnen Segmenten dieser Dienstleistung erbringen, eine starke Marktposition für Qualifizierungsberatung ergibt dies aber nicht. Zum einen bleibt häufig verborgen, dass Qualifizierungsberatung geleistet wird, zum anderen beschränkt sich die Reichweite der Beratung auf die einzelnen Betriebe, die eine solche Beratung in Anspruch nehmen. Auf diese Weise kann Qualifizierungsberatung nicht zureichend in der betrieblichen Landschaft verankert werden.

Die meist im öffentlichen Raum angesiedelten Einrichtungen und Projekte der Qualifizierungsberatung können demgegenüber zwar in der regionalen Betriebslandschaft Sensibilisierungsarbeit für Qualifizierungsfragen leisten und Koordinationsfunktionen zwischen Betrieben und Bildungsdienstleistern erfüllen, ihre Wirkungsmöglichkeiten in die Betriebe hinein bei der Gestaltung von Weiterbildung sind aber begrenzt. Außerdem werden solche Support-Strukturen nicht flächendeckend und kontinuierlich angeboten.

Insofern sind Probleme in den Angebotsstrukturen zur Qualifizierungsberatung heute sowohl bei der direkten Interaktion zwischen Betrieben und Qualifizierungsberatern als auch bei den übergreifenden Support-Strukturen zu verzeichnen. Es gibt ein heterogenes Feld von Institutionalisierungen, das durch diskontinuierliche Gestaltungs- und Förderansätze geprägt ist.

3. Perspektiven von Qualifizierungsberatung

Den Ausgangspunkt einer Stärkung und Profilierung von Qualifizierungsberatung bilden die identifizierten und beschriebenen Problemlagen und die daraus resultierenden Anforderungen an eine Verbesserung der Strukturen von Qualifizierungsberatung: Die geringe betriebliche Nachfrage nach Qualifizierungsberatung, die fehlende Profilierung der Dienstleistung sowie diskontinuierliche institutionelle Gefüge. Die daraus resultierenden Anforderungen an die Ausgestaltung von Qualifizierungsberatung sind die Dauerhaftigkeit und Kontinuität von Institutionalisierungen in der Qua-

lizierungsberatung, eine Bedarfsgerechtigkeit und Passgenauigkeit für die Betriebe und schließlich eine Qualitätssicherung und -entwicklung durch Transparenz bei Qualitätsstandards und einem professionellen Profil der Qualifizierungsberatung. Ansatzpunkte zu einer Verbesserung der Qualität dieser Dienstleistung in diese Richtung liegen sowohl in Methoden und Formen als auch Themen und Inhalten.

Im Hinblick auf die Methoden und Formen gilt es, die Qualität der Beratungsprozesse zu verbessern, indem sowohl die Neutralität als auch die Prozessnähe der Beratung gesichert werden und gemeinsames Lernen im Beratungsprozess anstelle des Verkaufs von Bildungsangeboten propagiert wird. Verbesserungen bei Angebotsstrukturen von Qualifizierungsberatung und die Entwicklung innovativer Beratungsformen müssen auch Beratungsmöglichkeiten via Internet berücksichtigen. Es gibt zwar eine klare Präferenz für Face-to-Face-Beratungen in den Betrieben, eine starke Minderheit gerade von Klein- und Mittelbetrieben steht Formen der Internetberatung aber offen gegenüber. Bislang fehlen bei herkömmlichen Internetangeboten allerdings häufig Orientierungshilfen, Gestaltungsräume, die es den Bildungsinteressenten ermöglichen, sich ein passfähiges Bildungsangebot zusammenzustellen, oder auch Dialogräume, die es ermöglichen, eigene Bildungsbedürfnisse flexibel mit den Anbietern abzustimmen. Das Internet bietet vor allem Möglichkeiten für ergänzende Beratungsmaßnahmen. Denkbar ist, dass im Internet automatisierte Lösungen, beispielsweise Altersstrukturanalysen oder auch Bildungscontrolling-Instrumente im Rahmen gezielter Kurzberatungen, angeboten werden.

Bezüglich der Themen und Inhalte ist Wissen über die Gestaltung von Lernprozessen für die Etablierung neuer Lernkulturen erforderlich, um Beratungsangebote gezielter zu arbeitsplatznahe Lernen und nicht nur schwerpunktmäßig zu Kursen anzubieten. Basiskompetenzen zur Sicherung der Wirtschaftlichkeit und Qualität von Weiterbildung, Kompetenzbilanzierung und Wissensbilanzen müssen ebenso fest im Handlungsrepertoire von Qualifizierungsberatern verankert sein. Aktuelle Themen sind darüber hinaus etwa Material- und Energieeffizienz, demographischer Wandel, Gesundheitsmanagement oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die Umsetzung dieser Themen und Methoden muss in die Entwicklung professioneller Strukturen eingebettet sein, die auf einer dezidierten Qualitätssicherung und einem erkennbaren Leistungsprofil beruhen. Vor diesem Hintergrund ist der Aufbau einer Infrastruktur zur Professionalisierung von großer Bedeutung. Bei entsprechenden Angeboten muss beachtet werden, dass Qualifizierungsberatung kein Beruf ist, der an einer Universität einfach nur gelehrt und gelernt werden kann. Bei einer Anbindung der Weiterbildung von Qualifizierungsberatern an Hochschulen ist die Offenheit des Zugangs auch für Nichtakademiker sicher zu stellen. Professionalisierung von Qualifizierungsberatung sollte in diesem Sinne auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zur gezielten und passgenauen Kompetenzerweiterung, nicht aber auf die Errichtung von formalen Schranken und ein bloßes Upgrading des Berufsprofils hinauslaufen. Die Herausbildung eines Berufsfeldes mit fest umrissenen und zertifizierten Qualifikationsmerkmalen ist in der Beraterlandschaft ohnehin ein neuralgischer Punkt. Das Dilemma ist: Berater stellen keine eigene Profession dar. Von ihnen wird aber professionelles Handeln erwartet. Der Transfer von Erfahrun-

gen aus bestehenden Initiativen und Aktivitäten zur Qualifizierungsberatung hat daher angesichts der bruchstückhaften und zugleich vielfältigen Strukturen sowie der Kompetenzlücken von Beratern eine hohe Bedeutung. Auf dem Weg zu mehr Professionalität sind Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch und die Reflexion des eigenen beraterischen Tuns wesentliche Schritte. Der professionelle Umgang mit verschiedenen Methoden und Instrumenten sollte zielgerichtet geschult werden. Erfahrungen aus dem imode-Projekt belegen das Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer.

Ein weiterer Eckpfeiler der Weiterentwicklung von Qualifizierungsberatung ist die Erkennbarkeit der Dienstleistung. Einerseits ist der Bekanntheitsgrad von Qualifizierungsberatung gering; andererseits besteht die Frage, wie die Masse der Betriebe erreicht werden kann. Die Aussichten, dass Qualifizierungsberatung als eigenständige Leistung erkannt wird, sind allerdings unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht allzu gut. Wenn daher ein Ausbau und eine Profilierung der Dienstleistung von den relevanten gesellschaftlichen Akteuren politisch gewünscht ist, dann bedarf es eines Marketings, das nicht nur an die Betriebe als Adressaten der Leistung gerichtet ist, sondern auch an die Adresse von Qualifizierungsberatern selbst. Der Ermittlung von Qualifizierungsbedarf kommt dabei eine grundlegende Bedeutung für das Leistungsprofil von Qualifizierungsberatung zu. Ob die Beratungsleistung sich darauf beschränkt, Bildungsangebote lediglich zu vermitteln oder ihr Handlungsradius bis hin zur Unterstützung der Betriebe bei einer ergebnisoffenen Analyse von Qualifizierungsbedarf reicht, ist von zentraler Bedeutung für die Wirkungsmöglichkeiten von Qualifizierungsberatung. Das eigentliche Leistungspotenzial der Dienstleistung, die ein Berater bieten müsste, steckt in einer gründlichen Bildungsbedarfsanalyse. Diese sollte nicht nur problem- oder defizitorientiert sein, sondern auch vorhandene Kompetenzen und Potentiale von Mitarbeitern aufdecken, die durch geeignete Bildungsangebote mobilisiert und entwickelt werden können. Die Bildungsbedarfsanalyse muss nach Möglichkeit auch künftige Entwicklungen, welche das Unternehmen wie auch die einzelnen Mitarbeiter betreffen, einbeziehen, wenn sie nicht zu spät und damit ohne praktische Relevanz sein will.

Dieser ganze Handlungsbedarf mit seinen vielfältigen Facetten ist eng mit einem Forschungs- und Entwicklungsbedarf verbunden, weil das Erkenntnisniveau über Qualifizierungsberatung derzeit gering ist und zugleich sich aber die Praxis weiter entwickelt werden muss. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten können wesentlich zur Fundierung von Gestaltungs- und Förderinitiativen beitragen, Handlungsoptionen aufzeigen und gegebenenfalls sogar Impulse für innovative Gestaltungsformen geben. Nachhaltige Gestaltungsinitiativen brauchen etwa ein vertieftes Wissen über die Effizienz und Effektivität der bestehenden Support-Strukturen. Zum einen geht es dabei um die Prozesse der Qualifizierungsberatung in den Betrieben und zum anderen um die Leistungsfähigkeit der verschiedenen institutionellen Settings und Kooperationsformen. Eine Wirkungsanalyse, die die Praxis von Qualifizierungsberatung in ihren vielgestaltigen institutionellen Kontexten untersucht, kann etwa unter diesen Gesichtspunkten Defizite und Probleme ebenso wie bereits vorhandene Good-Practices präzise herausarbeiten und daran anschließend Erfolgsfaktoren von Qualifi-

zierungsberatung benennen. Die Stoßrichtung eines solchen Forschungskonzepts richtet sich im Kern auf die Fragen, wie die Akzeptanz und Attraktivität von Qualifizierungsberatung für Betriebe gesteigert werden kann, welches Leistungsspektrum und Beratungsverfahren dem Erfordernis der Bedarfsgerechtigkeit für Betriebe am besten entspricht, und welche übergreifenden Kooperationsformen die Breitenwirksamkeit von Qualifizierungsberatung verbessern.

4. Fazit

Qualifizierungsberatung ist bislang nicht über den Status einer peripheren Dienstleistung hinausgekommen. Sie ist charakterisiert durch wenig klare Konturen, rudimentäre Funktionen, diffuse Strukturen und eine unzureichende Ausstattung. Die Beratungspraxis ist pragmatisch, der Professionalisierungsgrad eher gering. Die Qualität der Beratungsprozesse muss nicht nur verbessert, sondern auch gesichert werden. Die Neutralität der Beratung muss dafür genauso gegeben sein, wie die Möglichkeit tief in die betrieblichen vorzudringen Prozesse. Beratungsziele müssen dabei an betrieblichen Bedürfnissen ausgerichtet sein und verstärkt Beratungsangebote zu arbeitsplatznahe Lernen beinhalten. Es braucht dauerhafte und nachhaltige Strukturen um Kompetenzen, die bereits vorhanden sind, auch langfristig zu erhalten und auszubauen. Gleichzeitig müssen die Beratungsinhalte und -formen nachfrageorientiert ausgerichtet werden. Ein möglicher Schritt ist der Ausbau von Qualifizierungsberatung im Internet. Auf dem Weg zu mehr Professionalisierung sind außerdem systematische Bildungswege für Berater erforderlich.

Es besteht also ein großer Forschungs- und Handlungsbedarf. Vor allem ist es wichtig, die Wirkungen von Qualifizierungsberatung zu erforschen, denn nur so können sinnvolle Anknüpfungspunkte für die Professionalisierung von Qualifizierungsberatung in Erfahrung gebracht werden.

Dies alles funktioniert nicht ohne Unterstützung, auch wenn Bildungsdienstleister, Kammern und Verbände hier Verantwortung tragen. Staatliches Engagement ist gefordert. Und dafür gibt es gute Gründe: Der Staat ergreift erstens vielfältige Initiativen zur Mittelstandsförderung. Warum sollten diese sich nicht auch verstärkt auf die betriebliche Weiterbildung beziehen? Zweitens bedarf der Weiterbildungsförderung mit staatlichen Mitteln ohnehin der flankierenden Absicherung. Eine Förderung betrieblicher Weiterbildung hat außerdem drittens präventive Funktionen. Vermeidet man sie, provoziert man soziale Folgekosten. Bei staatlichen Initiativen ist zu berücksichtigen, dass nicht die Entwicklung marktgängiger Angebote zur Qualifizierungsberatung behindern wird.

Literatur

- Braun, J./Fischer, L.: Beratungsstellen für Weiterbildung. Fallstudien über Aufgaben und Leistungen in fünf Städten, Berlin 1984
- Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.): Arbeitnehmerorientiertes Bildungscoaching. Abschlussbericht des Beratungs- und Qualifizierungsprojektes LeA des DGB Bundesvorstandes, Berlin 2006
- Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.): Projekt „Beratungsoffensive Handwerk – Entwicklung eines Bildungsberatungssystems“. Zwischenbericht zur Identifizierung und Analyse des Systems berufsbezogener Bildungsberatung im Handwerk, Berlin 2007
- Döring, O./Geldermann, G./Rätzler, D./Seifert, M./Löffelmann, S./Forster, U.: Bildungsbedarfsanalyse, Bielefeld 2007
- Hinz, A.: Wege in den Betrieb – Erschließung betrieblicher Führungskräfte für Qualifizierungsberatung, Bielefeld 2007
- Kejcz, Y.: Weiterbildungsberatung: Probleme und Modelle, Heidelberg 1988
- Löffelmann, S.: Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung, Bielefeld 2007
- Niedlich, F./Friedemann, C./Korte, I./Berlinger, U./Aurich, P.: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht, Hamburg 2007
- Schmidt, D.: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005 – Methodik und erste Ergebnisse, in: Wirtschaft und Statistik, H.7 (2007), S. 699-711
- Schiersmann, C./Remmele, H.: Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme, Baltmannsweiler 2004
- Werner, D.: Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005, in: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, H. 1 (2006)

Durchlässigkeit braucht Beratung

Thesen zum politischen Stellenwert von Bildungsberatung

Reinhard Völzke

Zusammenfassung

Welchen Stellenwert hat Bildungsberatung in der Politik? Welcher Stellenwert steht ihr zu? Was sind Begründungen für eine Erhöhung ihres Stellenwerts? Mein Blick auf das bundesrepublikanische Bildungssystem hat einen speziellen Fokus. Ich stelle ihn scharf auf die vierte Säule des Bildungssystems, die Weiterbildung. Genauer: Die berufliche Weiterbildung. Meine Gedanken zur politischen Dimension von Weiterbildungsberatung fasse ich in drei Thesen, die ich drei Perspektiven zuordne: der Makro-, der Mikro- und der Mesoebene. Die Makroebene, das ist der Weiterbildungsmarkt. Die Mikroebene meint die Prozesse des Lernens selbst, in und außerhalb der Bildungsveranstaltungen. Die Mesoebene steht vermittelnd, strukturbildend zwischen Makro- und Mikroebene; hier spielt staatliches, und damit politisches Handeln eine besondere Rolle. Anschließend formuliere ich mit Blick auf das Beschäftigungssystem zwei Schlussfolgerungen, wiederum in Thesenform.

These 1: Orientierung braucht Beratung (Makroebene)

Bildungsinteressierte sehen sich gegenwärtig einer Vielzahl von Weiterbildungsangeboten ausgesetzt. Der Einzelne blickt auf einen Markt, so unübersichtlich und undurchdringlich wie ein Dschungel. Das betrifft die Angebote und die Anbieter gleichermaßen. Zur Vielzahl der Angebote tritt deren Komplexität und Inkompatibilität. Öffentlich geförderte Träger stehen kommerziell ausgerichteten Anbietern gegenüber, beide betreiben eine teilweise intransparente Preispolitik und versehen ihre Offerten partiell – vor allem bei der beruflichen Weiterbildung – mit schwer nachvollziehbaren Zugangsbeschränkungen.

Es gibt kaum eine Frage der Lebens- und Existenzsicherung, zu der es heute nicht auch ein Bildungsangebot in der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung gibt. Aber welches Angebot hilft bei der konkreten Problemstellung weiter? Wer hier den Durchblick gewinnen will, ist auf Unterstützung angewiesen. Die in den letzten zehn Jahren entstandenen Veranstaltungs- bzw. Kursdatenbanken ermöglichen Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Die Datenbanken sind in der Regel über

das Internet kostenlos zugänglich. Orientierung geben sie als solches jedoch noch nicht. Sie bilden die Voraussetzung für Durchblick und Orientierung. Orientierung auf dem unübersichtlichen, scheinbar völlig inkohärenten Markt der Weiterbildung braucht Beratung. Beratung, die vor Ort über kurze Wege zugänglich ist. Die durch qualifiziertes Personal durchgeführt wird und dauerhaft verfügbar ist.

In Deutschland existiert kein flächendeckendes Angebot an Weiterbildungsberatung. Niemand fühlt sich zentral zuständig. Der Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hat im Frühjahr 2008 den Ausbau und die Qualitätsverbesserung der flickenteppichartigen Beratungslandschaft empfohlen. Die Bundesregierung hat dies in ihrem Beschluss zur Ausgestaltung des lebenslangen Lernens vom April 2008 prinzipiell nachvollzogen. Die Einsicht ist da, dass Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt flankierende Unterstützung durch ein kohärentes Beratungsangebot braucht.

These 2: Stärkung des Lernens im Lebenslauf braucht Beratung (Mikroebene)

Nach Schule und Ausbildung kommt die Fort- und Weiterbildung. Das ist heute Allgemeinut. Oder moderner ausgedrückt: Berufliche Kompetenzentwicklung basiert auf lebenslangem Lernen und endet nicht mit Schule, Ausbildung und Studium. Lernen im Prozess der Arbeit wird immer wichtiger, flankiert durch passgenaue betriebliche und berufliche Weiterbildungsangebote.

Vielen geht aber im Schul- und Ausbildungssystem die Lernlust verloren. Und die Neugierde, sich mit Neuem und Fremdem auseinander zu setzen. Nur: Was kann getan werden, damit Lernlust erhalten bleibt und neu entsteht? Damit alte und neue Lernblockaden überwunden werden können, damit fehlendes Wissen und ungeübte Kompetenz als Herausforderung begriffen und nicht als unüberwindliche Lernhemmung zementiert werden?

Lernblockaden werden dann überwunden, wenn möglichst selbstgesteuert gelernt werden kann. Und wenn Lernen dabei nicht nur aus Disziplin und Durchhaltevermögen besteht, sondern aus Klarheit über jeden Lernschritt und über den jeweils erreichten Kompetenzgewinn. Diese Klarheit stellt sich am ehesten ein, wenn das Ziel des Lernens mental präsent ist, sich Sinnhaftigkeit aus dem Gegenstand des Lernens selbst ergibt, Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden für sozialen Schmierstoff sorgen. Dazu gehört auch das manchmal beiläufige, manchmal systematische Bilanzieren des eigenen Könnens und Wollens. Und vor allem das Reflektieren des gerade Gelernten. Denn Lernen besteht nicht in erster Linie im Aufnehmen von vermitteltem Wissen, sondern in der Aneignung von Neuem im Modus der reflexiven Durchdringung. Und dazu gehört die Auswahl des geeigneten Bildungsformats (Fernstudium, E-/Blended Learning, Workshop, Kurs), das eben nicht nur zur äußeren Lebenssituation passen muss, sondern auch zum persönlichen Lernstil und den Lernvorerfahrungen.

Daher braucht Lernen gerade auch auf der Mikroebene unterstützende Beratung. Lebensbegleitend und lernbegleitend. Nicht nur an den Weggabelungen und Übergängen zwischen den Säulen des Bildungssystems, sondern vor, während und nach

dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. Bildung braucht Lernberatung. Damit das Lernen wieder in die eigenen Hände genommen werden kann.

Zum grundständigen Angebot eines Bildungssystems kann also nicht nur Weiterbildung im engeren Sinne zählen. Flankierend dazu gehört Lernberatung. Wenn die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den letzten Jahren stagniert oder sogar rückläufig ist, dann liegt das auch an den mangelhaften Unterstützungsangeboten auf der Mikroebene des lebenslangen Lernens.

These 3: Durchlässigkeit braucht Beratung (Mesoebene)

Ein Perspektivwechsel. Vom Bildungsinteressierten bzw. Lernenden zum Bildung-möglich-Machenden. Zum Politisch-Verantwortlichen. Die Mesoebene.

Das deutsche Bildungssystem besteht aus vier Säulen, die aus vielen Einzelstücken zusammen gesetzt sind. Verbindungsstücke und Knotenpunkte geben dem gewachsenen Gebäude einen eigenen Charakter. Nicht zu vergessen die eingebauten Türen, die sich nur beim Vorweisen entsprechender Passierscheine öffnen. Jedenfalls auf den ersten Blick. Das Abitur ist so eine Tür, durch die muss, wer eine Universität besuchen und ein Studium aufnehmen will. Beim genaueren Hinschauen wird der sogenannte Zweite Bildungsweg sichtbar, der den vertikalen Durchstieg zur Hochschulreife auch für diejenigen gangbar macht, die nach der Mittleren Reife eine Berufsausbildung absolviert haben und eben über kein herkömmliches Abitur verfügen.

Die Bildungspolitik hat in den vergangenen Jahrzehnten im deutschen Bildungssystem eine Reihe äußerst verästelter Möglichkeiten der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit geschaffen. Auch in und mithilfe der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Politisch oft unter der Fahne der Chancengleichheit und der Abfederung sozialer Exklusion. Doch gegenwärtig verändert sich der Fokus. Der demographische Wandel ruft einen massiven – in einigen Branchen bereits virulenten – Fachkräftemangel hervor. Zu wenig Jüngere wachsen nach, zu viele Ältere scheiden aus. Konsequenz: Die vorhandenen Beschäftigten müssen das Bildungssystem optimal nutzen, um die entsprechenden Positionen im Beschäftigungssystem besetzen zu können. Hier kommt die Durchlässigkeit des Bildungssystems ins Spiel. Denn ohne Durchlässigkeit keine ausreichend qualifizierten und kompetenten Fachkräfte. Für möglichst hohe Durchlässigkeit zu sorgen, ist daher nicht nur ein Akt der Gerechtigkeit, sondern ein arbeitsmarktpolitisches Muss.

Fachkräfteresourcen entstehen durch individuelle Berufs- und Laufbahntscheidungen. Der steigende Bedarf an Meistern kann beispielsweise nur gedeckt werden, wenn mehr Facharbeiterinnen und Facharbeiter als bisher bereit sind, das entsprechende Geld und die notwendige Zeit für ihre Weiterqualifizierung in die Hände zu nehmen. Dazu vielleicht den einen oder anderen Qualifizierungszwischenschritt einlegen, ihr Erfahrungswissen in die Waagschale werfen und mit Führungskräften im eigenen Betrieb und Fachleuten bei den zuständigen Kammern klärende Gespräche führen. Und nach ihrem persönlichen Weg durch das Bildungssystem suchen. So durchlässig es an manchen Stellen geworden ist, für viele Beschäftigte sind die per-

sönlichen Weiterbildungsmöglichkeiten intransparent und die Folgen von Bildungsentscheidungen schwer abschätzbar.

Solche teilweise existenziellen Entscheidungen kommen daher in der Regel nicht von ungefähr zustande. Beschäftigte in solchen Situationen müssen durch Beratung unterstützt werden, die Transparenz schafft, Bildungsübergänge aufzeigt, individuell nach dem geeigneten Weg durch die Möglichkeiten von Weiterbildung sucht, ganz konkrete Schritte erarbeitet, Mut macht und im Prozess des Um- und Durchstiegs immer wieder begleitend zur Verfügung steht. Professionelle Beratung ist notwendig, um individuelle Übergänge zu ermöglichen. Durchlässigkeit braucht Beratung.

Zwei Schlussfolgerungen, wiederum in Thesenform

Alle drei Thesen zusammen genommen und schlussfolgernd auf das Beschäftigungssystem übertragen, ergeben zwei weitere Thesen – bezogen auf die Kernterminologie der europäischen und auch bundesdeutschen Arbeitspolitik und die Politik selbst.

These 4: Beschäftigungsfähigkeit braucht Beratung

Wer heute Arbeit hat, wird mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit nicht mehr genauso arbeiten, wie vielleicht noch vor fünf oder zehn Jahren. Manches bleibt gleich, vieles verändert sich. Es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Menschen in Lohn und Brot dabei zu unterstützen, ihre täglichen Aufgaben so bewältigen zu können, dass sie ihnen als Person und den inhaltlichen und methodischen Anforderungen nach gewachsen sind, dass sie gesund bleiben und dass sie ihre Arbeit möglichst so gestalten können, wie es ihrem Kompetenzprofil und ihrer Lebenssituation entspricht. Diese Herausforderungen des modernen Arbeitslebens nehmen aber mehr denn je auch jeden Einzelnen in die Pflicht. Für die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen, ist nicht nur eine Aufgabe der Betriebe, die Arbeitsplätze gestalten, des Staates, der gesetzliche Regelungen zum Gesundheitsschutz und zur Arbeitszeit schafft und des Bildungssystems, das Beschäftigte weiterqualifiziert und so für Kompetenzentwicklung sorgt. Jeder einzelne steht in der Pflicht, die eigene Beschäftigungsfähigkeit langfristig zu erhalten, strategisch zu entwickeln und auf immer neue Randbedingungen hin auszurichten. Dieser Anspruch moderner Arbeitsgestaltung erzeugt bei nicht wenigen einen enormen Druck und kann zu vielfältigen Verunsicherungen führen.

Die Perspektive auf die Beschäftigungsfähigkeit stärkt also den Blick auf das Individuum im Prozess der Arbeit. Beschäftigungsfähigkeit impliziert gleichzeitig eine ganzheitliche und eine langfristige Perspektive: Nicht kurzatmige Anpassung an eintretende Veränderungen, sondern nur eine auf die ganze Person ausgerichtete Strategie – unter Einschluss der vorhandenen Kompetenzen und dem allzu oft erst zu erhebenden Entwicklungspotential – stärkt und erhält die Beschäftigungsfähigkeit.

Die Bewältigung dieser Herausforderung bedarf der Unterstützung. Gerade innerhalb der Betriebe wird Kompetenzentwicklung daher immer bedeutsamer. Immer mehr Führungskräfte und auch immer mehr Beschäftigte erkennen dies. Bei vielen gibt es hier aber nach wie vor einen großen Nachholbedarf. Insbesondere kleine und mittlere Betriebe haben noch nicht ausreichend erkannt, wie wichtig die Weiterbil-

derung ihrer Beschäftigten ist, um deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und als Wirtschaftsbetrieb langfristig wettbewerbsfähig zu bleiben. Und wie entscheidend es ist, bei der Planung von beruflicher Weiterbildung professionell unterstützt zu werden. Gerade wenn es nicht nur um relativ kurzfristige Entscheidungen hinsichtlich des nächsten Kurses oder Workshops geht, sondern um die Planung des weiteren Berufsweges und die Gestaltung der dafür notwendigen Übergänge. Beschäftigungsfähigkeit braucht Beratung. Beratung, die gemeinsam mit den Beschäftigten und den Führungskräften nach den geeigneten Lernzielen sucht, Lernschritte definiert, Qualifizierungsbedarf ermittelt und dabei unterstützt, Lernen mit der Arbeit möglichst so zu verknüpfen, dass das betriebswirtschaftliche Ergebnis stimmt und die persönliche Entwicklung der Einzelnen nicht leidet. Beschäftigungsfähigkeit ohne Beratung überfordert den Einzelnen. Beschäftigungsfähigkeit braucht Bildungs- und Berufswegeberatung.

These 5: Beratung braucht Politik

Zusammen gefasst: Orientierung braucht Beratung. Stärkung des Lernens im Lebenslauf braucht Beratung. Durchlässigkeit braucht Beratung. Auf Arbeitswelt und Beruf übertragen: Beschäftigungsfähigkeit braucht Beratung. Was sich wiederum nur durch ein integratives und alle Lebensphasen umfassendes System der Bildungs- und Berufsberatung realisieren lässt. Ein solches System wächst nicht von alleine. Es ist volkswirtschaftlich sinnvoll, rechnet sich aber betriebswirtschaftlich nur in Einzelfällen. Die Verankerung von Beratung braucht einen konzertierten politischen Willen. Beratung braucht Politik.

Zum Schluss seien zentrale Elemente eines solchen Beratungssystems angedeutet. Dazu gehören an erster Stelle die gute Erreichbarkeit auch im ländlichen Raum und aufsuchende Angebote. Wie andere freiwillige Beratungsangebote auch, wird Beratung nur dann, insbesondere von Bildungsungleichheiten angenommen, wenn die Beratung selbst mobil wird, in die Quartiere geht, sich an den alltäglichen Berührungspunkten mit öffentlicher Verwaltung positioniert und an allen Säulen des Bildungssystems unmittelbar präsent ist. Von der Kindertagesstätte bis zur Altenakademie. Weil die Niederschwelligkeit der Beratung entscheidend von deren Zugänglichkeit bestimmt wird, bedarf es einer Erhöhung der Transparenz auf dem Markt der Beratungsangebote. Die vom Bund geplante und in Zusammenarbeit mit den Ländern vorbereitete Telefonhotline und eine flankierende Internetplattform sind wichtige erste Schritte in diese Richtung.

Die Angebote unterschiedlicher Akteure wie Bundesagentur für Arbeit, Landesarbeitspolitik, Schulen und Hochschulen, Kommunen und Städte müssen untereinander abgestimmt und besser vernetzt werden. Neben der Bildungs- und Arbeitspolitik ist bei jedem Schritt die europäische Ebene einzubeziehen. Europa hat im Kontext Bildung und Beratung einen enorm aktivierenden Charakter. Die Beschlüsse beispielsweise zur lebensbegleitenden Beratung auf EU-Ebene bereits aus dem Jahr 2004 bilden einen Orientierungsmaßstab, der den politischen Willen in Deutschland

konzentriert und den Entwicklungen in der föderativen Struktur einen gemeinsamen roten Faden gibt.

Forschung, Entwicklung und Projektförderung sind unverzichtbar, um innovative Beratungsansätze zu entwickeln, um insbesondere Bildungungewohnte wieder an Lernen heranzuführen, um integrative Finanzierungskonzepte zu entwickeln und zu erproben und um Beratungsprozesse in qualitativer Hinsicht zu evaluieren und damit weiter zu entwickeln.

Beratung braucht Politik nicht zuletzt deshalb, weil nur so die vorhandenen Beratungsstrukturen erhalten und ausgebaut werden können; weil nur so Qualitätssicherung und -entwicklung der Beratung in der Fläche vorangetrieben werden können; weil nicht zuletzt nur auf diese Weise das entsprechend hoch qualifizierte und hoch motivierte Personal auf Dauer gehalten und zusätzlich gewonnen werden kann, um die hier angedeuteten Aufgaben überhaupt erfüllen zu können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1981): Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe (Schriftenreihe: Bildungsplanung, Bd. 38). Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf. Bonn (online: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzeption_LernenImLebenslauf_Kabinett_FINAL_A.pdf, 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn (Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf, 14.11.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Bonn (Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf, 14.11.2008)
- Cedefop (2005): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Luxemburg (Online verfügbar: www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/Thematic%20Projects/Reference_tools_D.pdf, 14.11.2008)
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Zukunft der Bildungs- und Berufsberatung. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE (Drucksache 16/4273), (Online verfügbar: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/044/1604462.pdf>, 14.11.2008)
- Deutscher Städtetag (Hrsg.) (o. J.): Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Reader. Köln (Online verfügbar: www.staedtetag.de/imperia/md/content/verschiede/12.pdf, 14.11.2008)
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2005): Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. Brüssel (Online verfügbar: www.schulpsychologie.at/guidance/policy_handbook_de.PDF, 14.11.2008)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. Bestandsaufnahme und Eckpunkte zur Weiterentwicklung (online: www.gew.de/Binaries/Binary28576/07_06_06_Bildungsberatung-2.pdf, 14.11.2008)
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (PT-DLR) (Hrsg.) (2007): Bildungsberatung in der Lernenden Regionen. Transparenz schaffen, Zugänge ermöglichen – passgenaue Perspektiven ent-

- wickeln. inform. Das Netzwerk-Magazin der Lernenden Regionen, 03/2007. Bonn (online: www.lernende-regionen.info/dlr/download/Inform_0307_final_Netz.pdf, 14.11.2007)
- Rat der Europäischen Union (2004): Entschließung des Rates und der im Rat vereinten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (online: www.bildungsberatung-berlin.de/fileadmin/redakteure/dateien/lebenslanges_lernen/lebensbegleitende_beratung_2004.pdf, 14.11.2008)

Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung

Der Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren

Barbara Lampe

Zusammenfassung

Im „Entwicklungsvorhaben zur Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“ im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ haben sich bundesweit 9 Partner zusammengeschlossen, die auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums in Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ) eine berufsbegleitende Weiterbildung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ anbieten.

Immer mehr Menschen suchen kompetente Information und Beratung, wenn sie ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozess gestalten wollen. Der Jugendliche, der seine Schullaufbahn neu ordnen muss, die Frau, die nach einer Phase der Familienzeit einen beruflichen Neueinstig plant, der Berufstätige, der seine Perspektiven mit der passenden Weiterbildung verbessern will, der ältere Mensch, der nach dem Berufsausstieg mit einer Weiterbildung noch einmal durchstarten will, der Arbeitssuchende, der sich Klarheit über seine Kompetenzen verschaffen will.

Damit wachsen aber auch die Anforderungen an die Berater und Beraterinnen, die ihre Dienstleistung für ganz unterschiedliche Zielgruppen anbieten. Sie können ihre Arbeit nicht mehr „zwischen Tür und Angel“ erledigen. Kunden und Kundinnen erwarten professionelles Umgehen mit ihren Anliegen.

Diesem Professionalisierungsbedarf, der zunehmend an der Beratungsbasis artikuliert wird, stehen „Professionalisierungsbestreben von oben“ (Hammerer/Melter, 2007, S. 36–39) gegenüber: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung steht auf der politischen Agenda.

Die EU-Strategie des lebenslangen Lernens als Antwort auf die internationalen Veränderungen der Lebensverhältnisse in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt haben zu einer Neubewertung von Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung geführt. Beratung versteht sich immer mehr als ein „...Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist, Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr

Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. Berufsberatung hilft Menschen, sich über ihre Zielvorstellungen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten klar zu werden. Sie hilft ihnen, den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem zu verstehen und diese Kenntnisse auf das zu beziehen, was sie selbst über sich wissen. Umfassende Berufsberatung erschließt Informationen über den Arbeitsmarkt und über Bildungsmöglichkeiten, indem sie diese organisiert, systematisiert und verfügbar macht, wann und wo Menschen sie benötigen.“ (OECD, 2004, S. 19)

Damit bildet Beratung eine Unterstützungsstruktur, die wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Strategie des lebenslangen Lernens erfolgreich umgesetzt werden kann.

Im Zuge dieser EU-weiten Entwicklungen ist in Deutschland ein sehr heterogener Anbieter-Markt für unterschiedliche Zielgruppen in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen entstanden. Es stellt sich die Frage nach der Qualifizierung des beratenden Personals. Der OECD-Bericht „Review of Policies for Career Information, Guidance and Counselling Services“ (vgl. OECD 2002) mahnt die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätskriterien für die Beratungssituation und ihre Rahmenbedingungen an.

Der Verbund Regionaler Qualifizierungszentren

Um auf den aktuellen Handlungsbedarf zu reagieren, haben sich Ende 2006 „Lernenden Regionen“ zusammen mit den Universitäten Mainz und Leipzig Ende 2006 zu einem Verbund zusammen geschlossen. Im gemeinsamen des Entwicklungsvorhabens „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland“ im Rahmen des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ bildete die praxisorientierte Basisqualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ das Herzstück des Vorhabens. Damit wurde zum Einen auf die unmittelbare Nachfrage der Berater und Beraterinnen in den Projekten vor Ort nach einer Grundlage für das beraterische Handeln im Rahmen von Netzwerk- und Projektzusammenhängen reagiert. Da sich das Angebot zudem nicht ausschließlich an Bildungsberater aus Einrichtungen der Lernenden Regionen richtete, bot sich zum Anderen die Möglichkeit, die Übertragbarkeit einer solchen Qualifizierung auch auf andere Zusammenhänge zu prüfen.

Mittlerweile betreibt der Verbund nach Ende der Förderperiode 9 Regionale Qualifizierungszentren (RQZ) an den Standorten Neumünster, Dessau/Berlin, Bremen, Leipzig, Braunschweig, Hagen, Mainz, Hanau und am Bodensee. Koordiniert wird das bundesweite Netzwerk vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Mit seinem Angebot möchte der Verbund Berater und Beraterinnen unterstützen, ihre Kompetenzen im komplexen Handlungsfeld der Bildungsberatung zu stärken. Kommunikations- und Prozesskompetenz sind dabei ebenso gefragt wie die Fachkompetenz, im Gespräch Beratungselemente mit der Vermittlung von Informationen zu verknüpfen. In zunehmendem Maße müssen Berater und Beraterinnen Schnittstellen-, Informations- und Qualitätsmanagement betreiben. Sie müssen die Veränderun-

gen auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt im Blick haben und gesellschaftliche Strömungen erkennen und einordnen können. Und schließlich: Sie brauchen eine überdurchschnittliche Reflexionsfähigkeit für das eigene Denken und Handeln.



Angesprochen werden Beschäftigte in den Bildungsberatungsagenturen der Lernenden Regionen, aber auch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die in Weiterbildungseinrichtungen, in Schulen, Hochschulen, Kommunen, Kammern und Bildungsprojekten Beratungsaufgaben übernehmen.

In den neun Zentren wird die Basisqualifizierung „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ auf der Grundlage eines gemeinsamen Rahmencurriculums – regionalspezifisch angepasst – durchgeführt.

Damit wurde ein qualitätsgesichertes flächendeckendes Angebot geschaffen, das sowohl denjenigen eine professionelle Handlungsgrundlage bietet, die Beratung als eine unter anderen Aufgaben wahrnehmen, als auch jenen, die Beratung als ihre berufliche Kernaufgabe verstehen, ohne dafür ein entsprechendes Hochschulstudium oder eine Zusatzausbildung durchlaufen zu haben. Bei der Entwicklung der Qualifizierungsinhalte waren zwei Grundannahmen leitend:

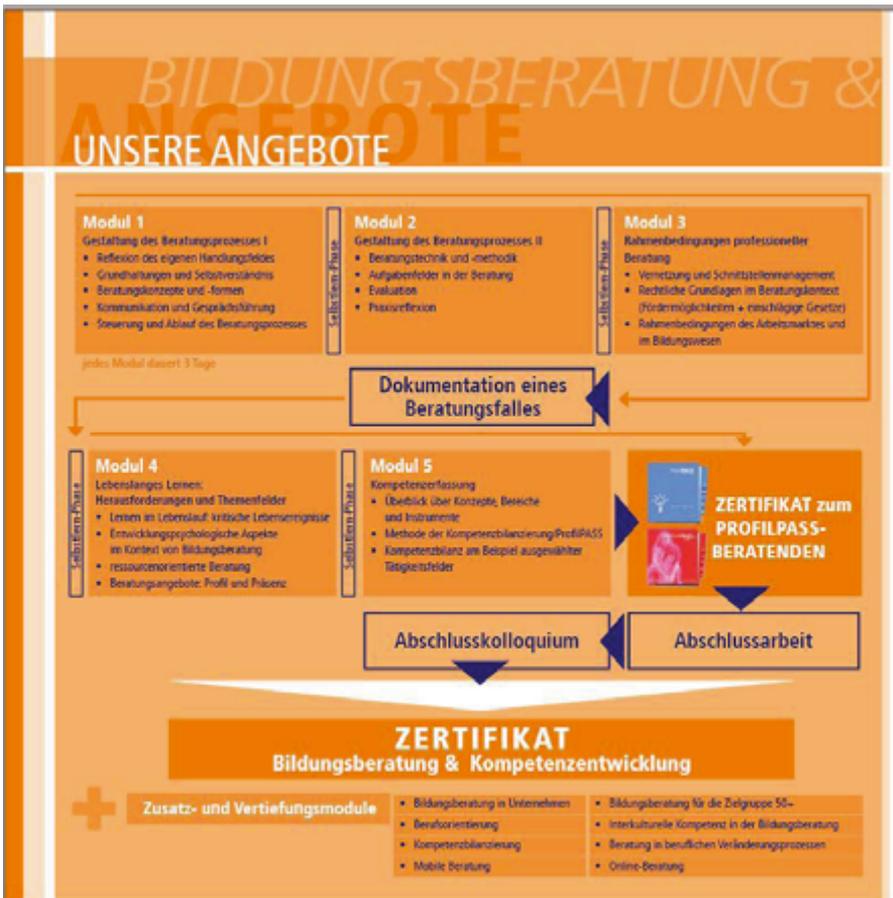
- Beratung ist eine Begleitdimension jeglicher Bildungsarbeit: Beraterisches Handeln kommt als Begleitdimension in vielen Institutionen als Begleitdimension vor, ohne dass es immer personell und arbeitsorganisatorisch als eigener Bereich ausdifferenziert ist.
- Bildungsberatung ist ein integrativer Ansatz, der verschiedene Formen unterstützenden Handelns verbindet: Diese können neben Beratung im eigentlichen fachlichen Sinn u. a. auch die Handlungsformen „Informieren“ oder „Anleiten“ sein. Um dies zu verdeutlichen: Die Technikerin, die auf der Suche nach einem ganz bestimmten Programmierkurs ist, wird hauptsächlich Informationen benötigen. Die Berufsrückkehrerin, die nach längerer Elternzeit eine berufliche Perspektive finden möchte, braucht Beratung im Sinne von Unterstützung zur Selbstklärung. Der Jugendliche am Übergang von Schule in den Beruf, der noch nie eine Bewerbung geschrieben hat, braucht auch Anleitung. Die Professionalität besteht darin, die jeweils angemessene Handlungsform zu wählen und die Übergänge zwischen ihnen gestalten zu können, denn nicht immer sind diese Handlungsformen in der Realität trennscharf.

Das Rahmencurriculum

Das Rahmencurriculum ist darauf ausgerichtet, dass Personen mit Beratungsaufgaben im Bildungsbereich handlungsbezogene Fähigkeiten samt den dazu gehörigen Kenntnissen entwickeln, reflektieren und verstärken. Dazu gehören Kenntnisse und Fähigkeiten¹

- zur Selbstwahrnehmung
- zur Wahrnehmung und Unterscheidung verschiedener Arten und Ebenen von Kommunikation
- zur Exploration und Fokussierung
- zur systemischen Betrachtung von Personen und Handlungen einschließlich der Wahrnehmung von Sachverhalten und Strukturen im Lebensumfeld (z. B. Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit, wirtschaftliche Situation, Kommune, Region usw.)
- zur Übernahme und Nutzung von Modellen der Beratung und des didaktischen Handelns
- zur Reflexion der eigenen Situationen und Rollen als Lernbegleiter/-in, als Unterstützer/-in in besonderen Lebenslagen, als Anleiter/-in, als Berater/-in oder generell als Mitarbeiter/-in mit pädagogischer Ausrichtung (z. B. im Blick auf Menschenbild, Bildungsverständnis und gesellschaftlich-politische Orientierung)
- zum Verständnis und Erleben von Beratung als schöpferisches, auch die eigene Person immer wieder neu bereicherndes Geschehen

- zur Gestaltung von Beratungsprozessen mit ihren Einzelaspekten (z. B.: Bezugsrahmen wechseln, Übertragung und Gegenübertragung wahrnehmen und damit umgehen, Interventionstechniken anwenden, zielgerichtetes Handeln entwickeln, alternatives Denken fördern, Ziele und Visionen anregen).
- Hinzu kommen Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten
- zur Wahrnehmung und Nutzung von Sachverhalten, die an einem Ort oder in einer Region für das Lernen bedeutsam sind (z. B. Angebote, Einrichtungen und Personen oder Institutionen mit Vermittlungs- oder Agenturfunktionen, an die ggf. weiter verwiesen werden kann)
- zur Wahrnehmung der biographischen Einbindung jeglichen Lernens
- zur Wahrnehmung und Nutzung von Gegebenheiten und Abläufen beim Lernen (Lernpsychologie)
- zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einschließlich des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens.



Dies wird mit zentralen Inhaltsbereichen verbunden, zusammen gefasst unter „Gestaltung des Beratungsprozesses“, „Beratung und Netzwerkmanagement“, „Rahmenbedingungen professioneller Beratung“, „Lebenslanges Lernen: Herausforderungen und Themenfelder“ sowie „Kompetenzerfassung“.

Vorgehensweise und Lernorganisation

Bildungsberatung ist ein Beziehungsgeschehen zwischen zwei Menschen oder in einer Gruppe. Die Beteiligten nehmen einander wahr und reagieren aufeinander. Der Berater oder die Beraterin bringt in diesen Prozess spezifische Fragen, Anregungen oder Vorschläge ein. Diese Interventionen zielen darauf ab, Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung bei denen zu unterstützen, die eine Beratung in Anspruch nehmen. Die Kompetenzen mit den darin enthaltenen Kenntnissen und Fähigkeiten, die solches Beratungshandeln erleichtern, sind mit der Person und ihrem konkreten Verhalten eng verbunden. Die Person kann hier geradezu als „Instrument der Arbeit“ angesehen werden. Deshalb bedeutet der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Bildungsberatung immer auch persönliche Entwicklung.

Weil es in der Praxis um ein Denken, Verhalten und Handeln geht, das sich im konkreten Tun niederschlägt, braucht es eben solches bewusstes Tun für das Erlernen und Üben. Dies wiederum bedeutet ein erfahrungsorientiertes Arbeiten, das die Situationen mit Beratungs-Charakter, für die qualifiziert werden soll, in die Fortbildung hinein nimmt. Damit werden diejenigen Prozesse, Herausforderungen, Handlungsabläufe und Techniken, die für Situationen mit Beratungs-Charakter konstitutiv sind, in der Fortbildung vergegenwärtigt. So wird zugleich die Reflexivität gefördert, die zum Beratungshandeln dazu gehört.

Die einzelnen Arbeitseinheiten des Programms erschließen einerseits spezifische Modelle, Theoriebestände, Untersuchungsergebnisse usw. und verknüpfen diese andererseits mit der beruflichen Praxis der Teilnehmenden. Diese Verbindung von Inhalten und direktem Anwendungsbezug wird methodisch angeregt und gefördert durch praktische Übungen, durchlaufende Gruppen zur Erarbeitung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Beratungskompetenzen sowie praxiserschließende und gestaltende Aufgaben für die Zeit zwischen den Modulen.

Die damit gegebene Erfahrungsorientierung ist in der Sachstruktur der Inhalte begründet: Die spezifische Charakteristik von „Beratung als Lerngegenstand“ besteht darin, dass es um ein professionell gestaltetes Beziehungsgeschehen zwischen Personen mit wechselseitigen Wahrnehmungen und Reaktionen geht und außerdem mit spezifischen Interventionsformen auf Seiten des Beraters/der Beraterin (s.o.). Der Lerninhalt ist also durch eine starke Prozesshaftigkeit geprägt. Soll die Art und Weise des Lernens ihr gerecht werden, darf sie um des Lerngegenstandes willen diesen nicht nur abbilden („wir stellen dar, was Beratung ist und bedeutet“), sondern muss ihr tatsächlich Raum geben („wir erfahren Beratung“). Nur so entwickeln sich Verstehen und das damit verbundene Wissen und Können.

„Beraten lernen“ bedeutet also, die eigene Person einzubeziehen, praktische Erfahrungen zu machen, diese zu reflektieren und mit Informationen zu verknüpfen. All dies braucht Begegnung mit sich und anderen.²

Die fünf Module mit insgesamt 120 Unterrichtseinheiten stellen hierfür eine Plattform bereit. Sie ermöglichen soziales und erfahrungsorientiertes Lernen. Sie verbinden dabei die einzelne Person, die Gruppe, fachspezifische Inhalte und die beruflichen Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden. Sie haben verschiedene inhaltliche Schwerpunkte, die zugleich auch miteinander verknüpft sind.

Innerhalb eines Moduls werden immer wieder Bezüge zur alltäglichen beruflichen Arbeit hergestellt. Diese Praxisreflexion wird auch in der alle Module begleitenden Evaluation immer wieder als „besonders förderlich“ genannt: „Ich habe zum ersten Mal nachvollziehen können, wie mein Klient sich mit seinem abgebrochenen Hauptschulabschluss fühlt „, schreibt eine Teilnehmerin zu einer Triaden-Übung, in der sie zusammen mit zwei Kollegen den für Berater und Beraterinnen wichtigen „Perspektivwechsel“ versucht hat.

Aus den Arbeitseinheiten bzw. Modulen heraus oder auf diese hin werden Selbstlernphasen einbezogen. Sie dienen dazu, bestimmte Fragestellungen oder Sachverhalte nachzuarbeiten oder vorzubereiten. Diese Selbstlernphasen – in der Regel 50 Stunden – werden durch Arbeitshinweise z. B. in Form von Frage- oder Aufgabenstellungen unterstützt.

Der Abschluss

Die Basisqualifizierung kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Dabei entspricht die Form des Abschlusses dem personenbezogenen, erfahrungsorientierten Lernen von Beratung: Die Teilnehmenden erfassen ihren Kompetenzgewinn in einer Weise, die den Inhalten und Methoden des Programms gemäß ist, d. h.: Sie dokumentieren und reflektieren einen Beratungsfall, schreiben eine praxisbezogene Arbeit und nehmen an einem Kolloquium teil. Hier arbeiten alle RQZ mit einem universitären Partner zusammen, der die Projektarbeiten und die Kolloquien begleitet.

Die Abschlussarbeit widmet sich einem selbst gewählten Thema aus der Tätigkeit der Teilnehmenden. Hierbei kann es um Beratung im engeren Sinne, aber auch um Fragen der institutionellen Einbindung, der Öffentlichkeitsarbeit, der Entwicklung eines neuen Arbeitsbereiches usw. gehen. Die Problemstellung soll erläutert und die Vorgehensweise dargestellt und reflektiert werden, und zwar mit Bezügen auf das, was in den Modulen erarbeitet worden ist. Innerhalb von Dreiergruppen werden die Arbeiten ausgetauscht, mit Hilfe von Fragestellungen bearbeitet, die vorher gemeinsam entwickelt worden sind, und schließlich in einem Abschlusskolloquium diskutiert, wobei jede Dreiergruppe von einem Mitglied des Leitungsteams begleitet wird. Dieser kollegiale Reflexionsgang setzt die Grundstruktur der Beratungstrainings aus den einzelnen Modulen fort und verbindet sie mit der Beschreibung und Sicherung des individuellen Lerngewinns.

Über die Grundqualifizierung hinaus werden Zusatz- und Vertiefungsmodule (Dauer jeweils zwei oder drei Tage) angeboten zu den Themen Bildungsberatung in

Unternehmen, Berufsorientierung, Kompetenzbilanzierung, Bildungsberatung für die Zielgruppe 50+, interkulturelle Kompetenz in der Bildungsberatung und Beratung in beruflichen Veränderungsprozessen.

Die Qualifizierungszentren unterstützen die TeilnehmerInnen zudem mit unterschiedlichen Service-Leistungen, die – regional unterschiedlich – von Lernplattformen über Austauschforen bis zu Reflexionstreffen zum Erfahrungsaustausch reichen.

Geleitet werden die Weiterbildungen von Trainern und Trainerinnen mit ausgewiesener fachlicher und pädagogischer Erfahrung. Externe Referenten und Referentinnen steuern Expertenwissen bei. Die Trainer und Trainerinnen selbst werden in Seminaren auf ihre Aufgabe vorbereitet, sie treffen sich zur Reflexion und zum kollegialen Austausch

Über 400 Absolventen und Absolventinnen hatten ende 2008 die Qualifizierung mit einem Zertifikat abgeschlossen, das auch die Qualifizierung zum ProfilPASS-Beratenden mit einschließt.

*Umfassende Informationen zum Verbund und seinen Angeboten:
www.bildungsberatung-verbund.de.*

Anmerkungen

- 1 In Anlehnung an: Knoll, 2006, S. 35-49
- 2 Die Aussagen sind dem Rahmencurriculum entnommen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin 2005. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf. Abgerufen am 04.12.2007
- Hammerer, Marika; Melter, Ingeborg: Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung. Berufliche Identität bilden. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. 4/2007, S. 36-39
- Knoll, J.: Beratung lernen durch Beraten und Beraten-werden. Zur Didaktik von Fortbildungsangeboten für Beratung. In: Gabriele Fellermeier, Esther Herbrich (Hrsg.): Lebenslanges Lernen für alle – Herausforderungen an die Bildungsberatung. Berlin: Karin Kramer Verlag 2006, S. 35-49
- OECD (Hrsg.): OECD Review of Career Guidance Policies, Germany. OECD 2002
- OECD (Hrsg.): Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap. OECD 2004; In: Cedefop (Hrsg.): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung – Trends und Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa – ein Synthesebericht des Cedefop von Ronald Sultana, Cedefop Panorama Series; 102, Luxemburg 2004
- Ramboell-Management (Hrsg.): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Hamburg 2007
- Schiersmann, C.: Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Berlin u. a. 2007, S. 150-160

Trägerübergreifende Weiterbildungsberatung in Groß-Gerau

Heinrich Krobbach

Zusammenfassung

Bereits im Jahr 1988 wurde bei der Kreisvolkshochschule Groß-Gerau eine Weiterbildungsberatung eingerichtet und personell entsprechend ausgestattet. Der folgende Beitrag beschreibt das Selbstverständnis als trägerübergreifende Beratungsstelle, die im Dialog mit den Ratsuchenden Perspektiven für deren persönliche und berufliche Entwicklung erarbeitet und anschließend Möglichkeiten der Weiterbildung aufzeigt. Geschildert werden die für den Erfolg notwendige Kommunikationsstrategie, die Entwicklung von 1988 bis heute sowie auch die Rückwirkungen auf das Programmangebot der Volkshochschule. Er schließt mit einem Ausblick auf die anstehenden Weiterentwicklungen in Bezug auf Qualität und Marketing.

Die politische Intention – Beschluss des Kreistages vom 25.5.1987

Bildungsberatung ist seit einiger Zeit zum „Mega-Thema“ geworden. Landauf, landab wird über die Einrichtung von Beratungsstellen für Weiterbildung diskutiert. Als geradezu weit blickend erscheint vor diesem Hintergrund der Entschluss des Kreises Groß-Gerau aus dem Jahr 1987, eine solche Stelle einzurichten, die im Jahr 2008 ihr 20-jähriges Bestehen feiern konnte.

Der Kreistag ging damals, so die schriftliche Begründung des Beschlusses, von einer Bestandsaufnahme der Arbeitsmarktentwicklung und der Weiterbildungsteilnahme aus:

„Ohne über konkrete Untersuchungen im einzelnen zu verfügen, kann jedoch festgestellt werden, dass mit dem vorab kurz dargestellten Bildungsangebot der Volkshochschulen im Kreis Groß-Gerau fast ausschließlich Bürgerinnen und Bürger, die von sich aus aufgrund ihres Ausbildungsstandes motiviert sind an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, erreicht werden.

Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte und ihrer sozialen Entwicklung und momentanen Situation gegenüber Bildungsangeboten in aller Regel distanziert sind, so z. B. Arbeitnehmer der unteren Lohn- und Gehaltsgruppen, Ar-

beitslose, Sozialhilfeempfänger(innen), Ausländer(innen) usw., konnten unter den Teilnehmern der oben in Zahlen dargestellten Bildungsveranstaltungen der Volkshochschulen im Kreis Groß-Gerau nur sehr wenig bis überhaupt nicht gezählt werden. Dies ist eine Tatsache, die besonders in Anbetracht der aktuellen wirtschaftlichen und sozialen Situation, die u. a. dadurch gekennzeichnet ist, dass immer mehr Menschen um ihren Arbeitsplatz fürchten müssen oder bereits arbeitslos sind, absolut unbefriedigend ist. Hinzu kommt, dass mit einer wesentlichen Verbesserung der Arbeitsmarktsituation in absehbarer Zeit nicht gerechnet werden kann und wesentlich dadurch bedingt die Zahl der Langzeitarbeitslosen auch in unserem Kreis ständig steigen dürfte. Speziell für diese Bevölkerungsgruppe., die am härtesten menschlich und wirtschaftlich betroffen ist, finden sich in den Programmen der vhs wenig Angebote, die der Lebenssituation dieser Menschen angemessen wären.“ (Kreistag Groß-Gerau, 1987)

Aus heutiger Sicht fällt gegebenenfalls die Fokussierung auf die Angebote und Aufgaben der Volkshochschule auf. Man bedenke jedoch, dass diese Überlegungen vor der Expansion zu einem breit gefächerten Weiterbildungsmarkt in den 90er Jahren stattfanden. Vor diesem Hintergrund werden die Ziele und Aufgaben von Weiterbildungsberatung in Bezug auf die Volkshochschule formuliert, aber auch weitere Weiterbildungsträger und relevante Akteure benannt:

„Weiterbildungsberatung ist hier verstanden als Bindeglied und Vermittler zwischen der anbietenden vhs und evtl. anderen Weiterbildungsträgern einerseits und dem angesprochenen Bevölkerungskreis andererseits. Dazu ist es erforderlich, dass die Weiterbildungsberatung zum einen die genannten Bevölkerungskreise aktiv anspricht, sie informiert, berät, motiviert und bei der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen unterstützt bis hin zur sozialen Hilfestellung bei akuten Lebensproblemen. Es erscheint hierbei sinnvoll, dass die Weiterbildungsberater, um qualitativ und quantitativ der Arbeit für diese Zielgruppe gerecht zu werden, vor Ort auf Honorarbasis nebenamtliche Mitarbeiterkreise aufbauen (hierbei sollte auf die Erfahrung des Jugendbildungswerkes des Kreises zurückgegriffen werden).

Zum anderen muss Weiterbildungsberatung mit allen für Weiterbildung wichtigen Institutionen wie Schulen, Arbeitsämtern Ausländerämtern, Sozialämtern und Jugendämtern usw. kooperieren mit dem Ziel, in Zusammenarbeit mit den vorhandenen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der Kreisvolkshochschule geeignete Angebote für bildungsbenachteiligte, lernungewohnte bzw. sozial schwache Bevölkerungskreise zu initiieren, zu entwickeln und bereitzustellen sowie die Teilnahmebedingungen zu verbessern. Dazu gehört auch, dass sinnvollerweise solche Programme dezentral in den Städten und Gemeinden durchgeführt werden können.“ (Kreistag Groß-Gerau, 1987)

Organisation und Konzept der Beratungsstelle für Weiterbildung

Den Details des Kreistagsbeschlusses folgend wurden zum 1. Februar 1988 eine pädagogische Mitarbeiterin als Leiterin der Beratungsstelle für Weiterbildung und eine halbtags beschäftigte Verwaltungskraft neu eingestellt. Gleichzeitig ein zusätzlicher

pädagogischer Mitarbeiter für den Fachbereich Mathematik-Naturwissenschaften-Technik (wobei es hier hauptsächlich um EDV-Angebote ging) und eine weitere halbtags beschäftigte Verwaltungskraft. Dies ist gewissermaßen nachrichtlich angemerkt, weil im genannten Beschluss als Ziel gesetzt war, noch eine weitere pädagogische Mitarbeiterin für die Weiterbildungsberatung (plus 0,5 Verwaltungskraft) einzustellen, was den kurz darauf einsetzenden Sparmaßnahmen zum Opfer fiel. In der Folgezeit musste die Kreisvolkshochschule eher darum kämpfen, dass das neu eingestellte Personal auch ein entsprechendes Budget zur Verfügung hat, um arbeiten zu können.

Die finanzielle Ausstattung spielte eine entscheidende Rolle, da die Dienstleistungen für die Ratsuchenden grundsätzlich kostenfrei angeboten wurden. *Kostenfreiheit* war damals und ist heute noch ein unverzichtbarer Faktor für den Erfolg, da Weiterbildungsberatung, besonders hinsichtlich bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen, in hohem Maße auf öffentliche Finanzierung angewiesen ist. (vgl. BMBF 2007, S. VI und 332 f.)

Ein weiterer wichtiger Faktor war die einfache Erreichbarkeit. Die Beratungen wurden *wohnnah, dezentral* im Kreis Groß-Gerau angeboten. Beginnend mit der ersten Beratungsstelle in Riedstadt im April 1988 wurden bis Ende 1989 vier weitere Beratungsstellen in Groß-Gerau, Kelsterbach, Mörfelden-Walldorf und Raunheim eingerichtet. Etwas später kam noch eine Beratungsstelle in der Mainspitze (Ginsheim-Gustavsburg und Bischofsheim) hinzu.

Die Beratungen wurden von Honorarkräften durchgeführt, die eine pädagogische bzw. sozialpädagogische Ausbildung absolviert und einschlägige Zusatzqualifikationen wie z. B. systemische Beratung hatten. Die neben der *Beratungskompetenz* notwendigen Kenntnisse (des Arbeitsmarktes und der Weiterbildungsangebote) eigneten sich die Mitarbeiterinnen eigenständig sowie durch gemeinsame Fortbildung und Erfahrungsaustausch an.

Als Informationsquelle in Bezug auf Weiterbildungsangebote wurde die Kursdatenbank der Bundesanstalt für Arbeit genutzt. Darüber hinaus sammelte die Leiterin der Beratungsstelle Angebotsbroschüren zahlreicher Weiterbildungsanbieter in der Region und stellte sie den Beraterinnen zur Verfügung. Damit wird deutlich, dass die Beratungsstelle – obwohl bei der Volkshochschule angesiedelt – ihre Information ausdrücklich als *trägerübergreifend* anlegte.

Angesichts der aktuellen Diskussion über „Geschäftsmodelle“ (der Begriff sagt ja schon etwas über die Intention) seien hierzu einige Anmerkungen erlaubt. Trägerübergreifende Weiterbildungsberatung durchzuführen und gleichzeitig Bildungsanbieter zu sein, schließt sich – wie von konkurrierender Seite öfter behauptet wird – für eine öffentliche Institution keineswegs gegenseitig aus. Hierfür sorgen der öffentliche Auftrag, das Berufsethos der MitarbeiterInnen sowie überprüfbare Professionalität. Vielmehr hat es sich in der Praxis als Vorteil erwiesen, wenn die Institution im praktischen Sinne „etwas vom Geschäft versteht“. Und schließlich hat die Beratungspraxis gezeigt, dass nur in unter 10 Prozent der Fälle Weiterbildungsangebote der Volkshochschule empfohlen wurden.

Das Beratungskonzept

Der Kern des Angebots waren *Einzelberatungen* in Form von festgelegten wöchentlichen Sprechstunden in den örtlichen Beratungsstellen sowie nach Terminvereinbarung. Darüber hinaus wurden, wenn es sich nach ähnlicher gelagerter Nachfrage ergab, *Gruppenberatungen* durchgeführt.

In beiden Formen wurde zunächst im Gespräch die individuelle Situation der Ratsuchenden geklärt. Themen waren die aktuelle Lebenslage mit ihren Möglichkeiten und auch Hindernissen, die persönliche Bildungsgeschichte (Ausbildung, Weiterbildung, Kompetenzen) und Lernerfahrung. Hieraus und aus den Veränderungswünschen der Ratsuchenden wurden im Dialog realistische Perspektiven der persönlichen und beruflichen Entwicklung erarbeitet. Anschließend wurde über passende Weiterbildungsmöglichkeiten (und deren Finanzierung) informiert. Bei den Einzelberatungen variierte die Anzahl der Gespräche zwischen einem und drei Terminen; bei den Gruppenberatungen trafen sich die Teilnehmenden zu 4 bis 6 Sitzungen.

Mit dem Fokus auf allgemeiner Weiterbildungsberatung mussten in vielen Fällen die *Grenzen des Beratungssettings* im Auge behalten werden. So wurde bei sehr problematischen Lebenssituationen die Kontaktaufnahme mit anderen, z. B. psychosozialen, Beratungsstellen empfohlen und unterstützt. Oder es wurden bei konkreten Bildungswünschen spezialisierte Beratungsangebote vermittelt.

Mit der Einführung eines Qualitätsmanagements in der Volkshochschule wurde auch die Beratungstätigkeit in die *Evaluation* einbezogen. Die Ratsuchenden wurden ein halbes Jahr danach nochmals mittels eines Fragebogens um Rückmeldung gebeten, ob und wie die Beratungsergebnisse realisiert werden konnten, ob es Hindernisse gab und ob weiterer Unterstützungsbedarf bzw. erneuter Beratungsbedarf besteht.

Ein spezielles Angebot der Beratungsstelle waren sechswöchige (zweimal pro Woche á vier Stunden) *Orientierungskurse für Wiedereinsteigerinnen* in den Beruf. Die Inhalte waren Erfahrungsaustausch, Stärkung des Selbstwertgefühls, Analyse der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen, Analyse der Arbeitsmarktsituation, Weiterbildungsmöglichkeiten, Bewerbungstraining. Interessant ist, wie ähnlich dieses schon 1988 durchgeführte Angebot den aktuellen Konzepten der Kompetenzfeststellung (Profilpass u. a.) ist.

Kooperation und Multiplikatoren

Für die Kernaufgabe der Beratungsstelle – die Unterstützung von Bildungsbenachteiligten – war klar, dass einfache Öffentlichkeitsarbeit über das VHS-Programmheft und die Presse nicht ausreicht, um die Zielgruppe zu erreichen. Von Beginn an wurden deshalb systematisch Gespräche mit Institutionen und Personen geführt, die als Multiplikatoren bzw. Vermittler dienen können: Arbeitsamt, Sozialämter, Büro für Multikulturelle Angelegenheiten, soziale Beratungsstellen u. a. Das Arbeitsamt zeigte sich anfangs skeptisch (da es ja selbst Beratung durchführe), erkannte aber bald, dass das spezifische Konzept der Weiterbildungsberatung eine hilfreiche individuelle Vor-

klärung erbrachte, auf die die arbeitsmarktorientierte Tätigkeit des Arbeitsamtes aufbauen konnte.

Engere Kooperationen ergaben sich mit dem Kreisfrauenbüro und der Leitstelle „Arbeit statt Sozialhilfe“ des Kreises. Über gemeinsame Informationsveranstaltungen zur Beratungsstelle hinaus wurden – besonders im Auftrag der Leitstelle – Gruppenberatung, Bewerbungstrainings sowie EDV-, Deutsch- und Orientierungskurse durchgeführt.

Seit 2005 werden dezentrale Beratungen zur beruflichen Orientierung für Frauen durchgeführt. Dies erfolgt durch das Frauenzentrum Rüsselsheim in Kooperation mit der Kreisvolkshochschule und dem Büro für Frauen und Chancengleichheit. Die Modalitäten und Finanzierung sind in einem Kooperationsvertrag geregelt.

Diese Vertragsvereinbarung ist deshalb erwähnt, weil die Erfahrungen mit früheren Kooperationen gezeigt haben, dass diese sich bezüglich der Kontinuität oft als schwankend erwiesen. Veränderte Prioritäten der Institutionen oder auch nur der Wechsel von Personen konnten die Kontakte zum Erliegen bringen. Der Erhalt der Arbeitszusammenhänge wurde somit zur Daueraufgabe.

Rückwirkungen auf das Programmangebot

Durch die Beratungsstelle initiierte Bildungsangebote kamen fallweise zustande. Sei es, dass die Beratungen aktuell eine ausreichende Anzahl gleich gelagerter Bildungsbedarfe ergaben; sei es, dass Kooperationspartner für ihre Klientel entsprechende Bedarfe sahen.

Wie schon beschrieben waren dies Orientierungskurse für Wiedereinsteigerinnen, Qualifizierungskurse zur Bürofachkraft, Bewerbungstrainings, EDV-Kurse für spezielle Zielgruppen (Frauen, MigrantInnen), Deutschkurse, aber auch Angebote zu allgemeineren Themen wie Gewaltproblematik bei Jugendlichen, vom Wert der Hausarbeit, Rentenrecht für Frauen sowie Gesprächskreise und Fremdsprachenkurse.

Entwicklungen bis 2008

Insgesamt wurden in den vergangenen 20 Jahren über 3.600 Personen (einzeln oder in Gruppen) beraten, was einen Jahresdurchschnitt von etwa 180 Personen ergibt. Zu berücksichtigen ist, dass oft mehrere Beratungsgespräche mit einer Person geführt wurden (im Durchschnitt ca. 1,5 Gespräche pro Person). Hinzu kam ein Vielfaches an telefonischen und schriftlichen Anfragen, bei denen es um reine Informationen zu Weiterbildungsangeboten ging.

Unterstellt man einen kontinuierlichen (oder sogar steigenden) Bedarf an Weiterbildungsberatung, zeigt die Erfahrung – neben der Qualität der Beratung – drei Erfolgsaspekte:

1. Dezentral-wohnortnahe Beratung

Im Lauf der Zeit variierte die Zahl der örtlichen Beratungsstellen, bedingt durch personelle Probleme, vereinzelte politische Setzungen und Finanzierungsfragen. Das

kurzzeitig alleinig zentrale Beratungsangebot (in Groß-Gerau) führte zu einem Tiefstand der Nachfrage. In einem Flächenkreis wie Groß-Gerau, eingebettet in räumlich nahe gelegene Großstädte (Frankfurt, Darmstadt, Mainz, Wiesbaden), entfaltet die Kreisstadt nur mäßige Zentrumswirkung. Ein dezentrales Angebot ist hier hinsichtlich der Akzeptanz unverzichtbar.

2. Personelle Ressourcen

Der o.g. Tiefstand stand auch im Zusammenhang mit dem Ausscheiden der langjährigen Leiterin der Beratungsstelle, als aus finanziellen Gründen die Zuständigkeit auf Mitarbeiterinnen wechselte, deren Hauptaufgabe eine andere war. Erkennbar hängt Nachfrage stark mit der Vernetzung der Beratungsstelle mit anderen relevanten Institutionen und Akteuren zusammen, und dies wiederum mit der kontinuierlichen Kontaktpflege, was wiederum ausreichende personelle Ressourcen erfordert.

3. Profil der Beratungsstelle

Die Detailstatistiken zeigen, dass zu etwa einem Drittel Menschen ohne Berufsausbildung die Beratungsstelle aufsuchten. Somit kann hinsichtlich der Zielvorgabe, bildungsbenachteiligte Gruppen zu erreichen, von einer erfolgreichen Positionierung gesprochen werden. Eine andere Zahl besagt, dass 75 bis 80 Prozent der Ratsuchenden Frauen waren. Da es nun keine Anzeichen dafür gibt, dass der Beratungsbedarf von Männern geringer sei, stellt sich die Frage nach der Gestaltung der Außenwirkung der Beratungsstelle. Hier sind zukünftig neue Strategien zu entwickeln.

Recht unterschiedlich entwickelte sich die Personalstruktur der Beratungsstelle. Neben der hauptamtlichen Leiterin wurden die Beratungen in den ersten Jahren von mehreren Honorarkräften durchgeführt. Dies ermöglichte einen kontinuierlichen fachlichen Austausch, führte aber auch zu Problemen aufgrund der Fluktuation. Von 1995 bis 2001 wurde der Großteil der Beratungen von einer halbtags beschäftigten Sozialpädagogin abgedeckt; damit war die Kontinuität gesichert, aber die gemeinsame fachliche Entwicklung – zumindest intern – eingeschränkt. Zu Beginn des jetzigen Jahrhunderts wirkten sich finanzielle Restriktionen auf die Arbeit aus. So mussten hauptamtliche Pädagoginnen, neben ihren bisherigen Tätigkeiten, Beratungsaufgaben übernehmen, um Honorare einsparen zu können.

Zur Zeit wird die Beratungsstelle von einer hauptamtlichen Pädagogin geleitet (neben anderen Aufgaben). Eine Honorarmitarbeiterin ist mit einem jährlichen Aufwand von etwa 200 Stunden für die Beratungen zuständig. Darüber hinaus leisten zwei Mitarbeiterinnen des Frauenzentrums Rüsselsheim die dezentrale Beratung für Frauen.

Inhaltliche und organisatorische Perspektiven

Die Verbesserung und Ausweitung der Bildungsberatung wird in jüngster Zeit allorten als eine herausragende Aufgabe gesehen (vgl. BMBF 2008, S. 17 ff.). Begründet wird dies mit einem absehbar steigenden Bedarf an Weiterbildung. Dies findet sich jedoch – trotz beachtlicher Beratungszahlen – (noch) nicht in der Realität auch

anderer Weiterbildungsberatungsstellen wieder. Diese Lücke zu erkunden, erfordert die *Überprüfung des Profils und der Kommunikationsstrategie der Beratungsstelle, um sie in der Alltagswelt der Ratsuchenden zu positionieren.*

Oben wurde deutlich, dass es aus der Beratungstätigkeit durchaus *Rückwirkungen auf das Programmangebot von Weiterbildungsträgern* geben kann. Was noch aussteht, ist eine systematische Auswertung und Rückvermittlung zu den Institutionen. Über Einzelanlässe hinaus wird dies für die Steuerung eines Weiterbildungssystems wohl nur relevant, wenn dies im Netzwerk mehrerer Beratungseinrichtungen, z. B. einer Region, geleistet wird.

Damit ist die notwendige *systematische Vernetzung* angesprochen. Sie muss auf vier Ebenen gepflegt und ausgebaut werden:

- Mit Multiplikatoren und relevanten Akteuren, um die Zielgruppen optimal ansprechen zu können.
- Mit Bildungsträgern hinsichtlich Reflexion der Weiterbildungsangebote.
- Mit anderen Weiterbildungsberatungsstellen hinsichtlich gemeinsamer fachlicher Entwicklung, Auswertung und Reflexion.
- Mit spezialisierten Bildungsberatungsstellen, um entsprechende Ratsuchende verweisen zu können.

Während noch über mehr Transparenz in der Weiterbildungslandschaft durch mehr Beratung nachgedacht wird, stellt sich schon als nächste Frage die Transparenz in der Beratungslandschaft. Ein wichtiger Aspekt hierbei wird die nachvollziehbare *Qualitätsentwicklung der Beratungsstellen* sein. Im hier geschilderten Fall (die Beratungsstelle ist Teil der nach LQW-zertifizierten Kreisvolkshochschule) bietet sich ein integriertes Verfahren an, bei welchem die Definition eines gelungenen Beratungsprozesses im Fokus steht (vgl. Karnath/Schröder, S. 37 ff.), was auch im Bericht von Ramboll Management (vgl. BMBF 2007, S. 114) empfohlen wird. Natürlich können auch organisatorisch eigenständige Beratungsstellen das Konzept von LQW nutzen, wie das Berliner Beispiel zeigt. Hinsichtlich anderer Qualitätsmodelle, z. B. des Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ (www.bb-dialog.de/) oder die Vorschläge von Ramboll Management (BMBF 2007, S. 118 ff.), muss wohl noch auf die Weiterentwicklung – und die Positionierung auf dem „Zertifizierungsmarkt“ – gewartet werden.

In diesem Zusammenhang müssen auch nachvollziehbare und in der Organisationsrealität der Beratungsinstitutionen umsetzbare *Standards zur Qualifikation der BeraterInnen* entwickelt werden. Hier sei auf das Qualifizierungsprojekt „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ (www.bildungsberatung-verbund.de) hingewiesen.

Literatur

- BMBF 2007: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf
- BMBF 2008: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf
- Karnath, Susanne/Schröder Frank: Qualität in der Bildungsberatung – modellhafte Einführung der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) in Berliner Einrichtungen der Bildungsberatung. In: Kieneke, Thomas/Schröder, Frank: Qualität in der Bildungsberatung. Berlin 2008
- Kreistag Groß-Gerau, 1987: Beschluss des Kreistages vom 25.05.1987, Neukonzeption für den Ausbau der Arbeit der Kreisvolkshochschule. Groß-Gerau, im Archiv des Verfassers

Zuhören können ist das Wichtigste

Dieter Schütz

Zusammenfassung

Die Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main in der Walter-Kolb-Stiftung e. V. ist eine trägerunabhängige kommunale Einrichtung, bei der die Beratung kostenlos ist. Seit Beginn ihrer Tätigkeit im Jahre 1988 wurden hier mehr als 30 000 Interessenten beraten. Die Stiftung Warentest hat die Qualität der Beratung als „herausragend“ gewürdigt. Es handelt sich um eine der ältesten Weiterbildungsberatungsstellen in Deutschland, die eine Langzeitbeobachtung wie kaum eine andere hat. Durch die Zusammenarbeit mit dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Frankfurter Universität verfügt sie zudem über Auswertungen, wie es sie sonst wohl kaum gibt.

Es begann in den 1950er Jahren

Die Wurzeln der Weiterbildungsberatung in Frankfurt reichen bis in die 1950er Jahre zurück. Die Amerikaner gründeten gleich nach Kriegsende ein Seminar für Politik, dessen Aufgabe es war, Menschen aus allen sozialen Schichten zu demokratiepolitischem Denken und bürgerschaftlichem Engagement zu befähigen. Als Mitte der 1950er Jahre die Stadt Frankfurt das Seminar in der Klettenbergstraße 11 übernahm, trieb die Leiterin Ulla Illing die Bildungsarbeit weit darüber hinaus, um Frauen und Männern bessere Chancen in der Arbeitswelt zu ermöglichen. Sie richtete Vorbereitungskurse ein, die Lehrlingen und jungen Berufstätigen den Weg öffneten, aus der Fabrik oder dem Büro heraus zu kommen und auf dem Zweiten Bildungsweg am Hessen Kolleg das Abitur zu machen, um studieren zu können. Zudem entwickelte sie Programme für arbeits- und berufslose Frauen, die nach der Familienphase wieder arbeiten wollten. Und gemeinsam mit der Leiterin des Frankfurter Frauengefängnisses, Helga Einsele, baute sie die „Preungesheimer Schule“ für berufliche und allgemeine Bildung für Frauen im Gefängnis auf. Insofern leistete Ulla Illing mit ihrem Seminar auch *Weiterbildungsberatung, die immer mehr schon auch Beratung zur Lebensplanung als nur Berufsberatung war.*

Ulla Illing war damit sehr früh schon Anregungen aus der Kommission der Bildungsministerien der Länder und des Bundes nachgekommen. Um die Verschwen-

derung finanzieller und humaner Ressourcen zu verhindern, hatte diese Kommission bereits 1973 die Weiterbildungsberatung als wesentliches Element in den Bildungsgesamtplan aufgenommen. Aus der Arbeit von Ulla Illing sowie aus dem Bereich, für den die Walter-Kolb-Stiftung einst gegründet worden war und in dem sie auch heute noch wirkt, ist unsere Beratungsstelle hervorgegangen. Frankfurt gehörte damit neben Düsseldorf und Hamburg zu den Pionieren öffentlich verantworteter Weiterbildungsberatung.

Die Stiftung, die nach dem legendären Frankfurter Wiederaufbau-Oberbürgermeister Walter Kolb benannt ist, diente zunächst allein dazu, junge Menschen des Zweiten Bildungsweges mit Stipendien zu fördern. Die Weiterbildungsberatungsstelle wurde 1987 durch den Frankfurter Schuldezernenten und Vorsitzenden der Walter-Kolb-Stiftung Bernhard Mihm (CDU), und die Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium Dorothee Vorbeck (SPD), begründet und nahm 1988 ihren Betrieb auf. Stiftungsvorsitzende sind seit Jahren Kulturstadtrat Prof. Dr. Felix Semmelroth und Staatsminister a. D. Armin Clauss.

Das von Ulla Illing begründete Verständnis der Förderung von Menschen prägt nach wie vor die Arbeit der Walter-Kolb-Stiftung und ihrer Weiterbildungsberatung. Angesichts der sich rasant verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen und des damit einher gehenden steigenden Bedarfes an Orientierungsberatung verstehen wir unsere Arbeit als einen unerlässlichen Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge.

Beispiele, wer warum kommt

Bevor ich im Detail beschreibe, wie vielfältig und breit gestreut unsere Klientel ist, mögen einige Aussagen illustrieren, warum bei uns Rat gesucht wird:

„Ich habe mich stark im Internet informiert. Da bin ich untergegangen. Die Informationen waren ja nicht auf die persönlichen Aspekte eines jemanden abgestimmt, sehr allgemein gefasst, sehr wirtschaftlich. Es ging mehr um Kunden für ein Produkt, um damit Geld zu machen, von Firmen, die aus den Träumen der Menschen Profit schlagen wollen. Für mich war die Unabhängigkeit der Beratungsstelle wichtig, das heißt, dass da kein eigennütziger kapitalistischer Hintergedanke ist, sondern dass die Beratung neutral ist, sehr objektiv. Das hat mir das Vertrauen gegeben, hierher zu kommen.“

„Ich habe schon ganz viele Bewerbungen abgeschickt, auf die ausnahmslos nur Absagen kamen. Das war dann der Grund, warum ich gedacht habe, ich will mal sozusagen einen Blick von außen auf die ganze Angelegenheit werfen. Deshalb bin ich die Beratung gekommen.“

Auch nach abgeschlossener Berufsausbildung und mehreren Jahren Berufstätigkeit kommt durchaus der Wunsch nach Überprüfung der eigenen Kompetenzen auf. „Ich bin mir immer noch nicht im Klaren – ich bin jetzt fast 33 Jahre – ob ich meine Stärken und Schwächen wirklich kenne.“

Eine Frau verweist darauf, dass schon ihre beiden Eltern einst die Chance genutzt und sich weitergebildet hätten. „Deshalb kann ich mir mit nun fast 50 Jahren auch vorstellen, noch einmal irgendwie die Schulbank zu drücken.“

Nicht alltäglich aber auch nicht ganz untypisch ist die Aussage einer Mutter von drei Kindern, die wegen ihres ältesten erwachsenen Kindes kam: „Mein Mann würde das auf jeden Fall auch machen, wenn er gewusst hätte, dass es solche Beratung gibt. Ich persönlich möchte immer gerne dran bleiben, wissen, was es noch für andere Berufe gibt, die ich gar nicht kenne, da verändert sich ja so viel. Auch aus Interesse für meinen kleinen Sohn, der ist jetzt 13, der geht ja auch mal irgendwann aus der Schule und ich möchte wissen, was so seine Vorlieben sind, damit ich ihn besser lenken kann, in welche Richtung er geht.“

Wer heute Rat sucht – Profile

Die Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main hat bisher mehr als 30.000 Interessenten beraten. Die Zahl derer, die Rat suchen, steigt – ohne dass wir dafür gezielte Öffentlichkeitsarbeit betreiben (können) – ständig an: Von 1.189 in 2004 über 1.351 in 2005 und 1.486 in 2006 auf 1.531 in 2007. Weit über die Hälfte kommt nicht aus Frankfurt. Die Herkunft entspricht der Pendlerregion von Heidelberg bis Gießen. Aber auch aus ganz Deutschland kommen Anfragen.

Aus unseren Auswertungen lässt sich eine Erkenntnis herausdestillieren, die mit Erkenntnissen des Statistischen Bundesamtes über die Teilnehmer von Weiterbildung korrespondiert: Diese komme in erster Linie den ohnehin schon Leistungsstarken zu Gute. Das Prinzip des lebenslangen Lernens sei noch keineswegs verinnerlicht; die Art der Weiterbildung und ihrer Förderung taue nicht zum Ausgleich von Defiziten, sondern grenze sozial Schwächere weiter aus. Das ist durchaus eine Problemanzeige, wenn man bedenkt, dass die kommunalen Beratungsstellen vor allem zu dem Zweck gegründet wurden, um bildungsbenachteiligte Personen zu unterstützen und insbesondere für Frauen da zu sein, die nach der „Familienpause“ wieder in Beruf und Beschäftigung wollen. Doch diese Gruppen sind bei den Ratsuchenden eher gering vertreten. Es kommen mehr gut Gebildete, die schon selbst viel recherchiert haben, aber trotzdem nach Beurteilungsmaßstäben suchen. Besser Gebildete haben sich vorab bereits im Internet umgesehen. Etwa ein Drittel der Ratsuchenden kommen auf Empfehlung der IHK zu uns, was auf die anerkannte Qualität unserer Beratung verweist.

Fast ein Fünftel der Ratsuchenden ist arbeitslos. Stark angestiegen ist die Zahl der Ratsuchenden mit akademischem Abschluss. Zugenommen hat die Zahl derer, die hoch qualifiziert, aber arbeitslos bzw. von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Es ist allerdings nach wie vor so, dass die meisten Ratsuchenden nicht arbeitslos sind, sie fühlen sich aber durch ständige Umorganisationen im Unternehmen und die Entwicklung der wirtschaftlichen Lage stark verunsichert. Die am häufigsten gestellte Frage lautet, wie man durch Weiterbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko mindern könne und welche Weiterbildung ist „sicher“. Recht groß geworden ist der Anteil derer, die beruflich umsteigen möchten, weil sie mit ihrer jetzigen Arbeit Probleme haben.

Der Anteil von Frauen an den Ratsuchenden liegt bei rund zwei Dritteln. Der Anteil der Klienten nicht deutscher Herkunft liegt seit Jahren bei einem Fünftel. Knapp 76 Prozent der Ratsuchenden sind 20 bis 39 Jahre alt (44,25 Prozent 20 bis 29

und 31,36 Prozent 30 bis 39). Unter 20 sind 17 Prozent und nur knapp elf Prozent sind 50 Jahre und älter.

Mehr als zwei Drittel haben einen mittleren oder höheren Schulabschluss, ebenso mehr als zwei Drittel eine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Bei Ratsuchenden ohne Studienabschluss handelt es sich jedoch nicht um echte Studienabbrecher, vielmehr suchen sie oft nach Wegen, das ursprünglich begonnene Studium berufsbegleitend zu Ende zu führen.

Was die Ratsuchenden erwarten

Die folgenden Erkenntnisse, die die Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main bilanzieren kann, sind sicherlich exemplarisch für die trägerunabhängigen öffentlichen Weiterbildungsberatungsstellen, die es in Westdeutschland seit Mitte der 1980er Jahre gibt.

Mit einem gewissen Stolz können wir berichten, dass *fast die Hälfte der Ratsuchenden sich auf Grund der persönlichen Beratung für eine Weiterbildung entschlossen* hat. Bei aller Wertschätzung des Internet stellen wir doch immer wieder fest: Es ist ein Trugschluss zu glauben, wenn man Informationen ins Internet stelle, brauche es keine persönliche Beratung mehr. Die meisten suchen Orientierungsberatung. Aus diesem Bedürfnis könnte sich die noch geringe Akzeptanz von Weiterbildungsdatenbanken im Internet erklären. Auch zugesandte oder mitgenommene schriftliche Datenbankausdrucke können nicht das persönliche Gespräch ersetzen, wenn sich der/die Ratsuchende noch in der Orientierungs- oder Entscheidungsphase befindet. Hinsichtlich der Informationsbeschaffung baut die Beratung das mulmige Gefühl ab, wichtige Punkte übersehen oder nicht gekannt zu haben. Dieses Gefühl der Unsicherheit wird der Unübersichtlichkeit und Weitläufigkeit des Weiterbildungsmarktes zugeschrieben.

Die Erwartungshaltung an die persönliche Beratung ist extrem hoch. Viele sind vor dem Beginn der Beratung unsicher in Bezug auf die Effektivität von Weiterbildung, die zeitliche und finanzielle Belastung und darüber, ob und inwieweit das Vorhaben zu ihrer persönlichen Grundhaltung und Eignung passt. Bei den Anforderungen an Beratung ergibt sich der höchste Stellenwert für das Zuhören, weit vor dem Wunsch nach Informationen. Besondere Bedeutung besitzt viel mehr das gemeinsame Entwerfen möglicher Perspektiven. Orientierungs- und Entscheidungsberatung setzt also voraus, dass der Berater/die Beraterin auch ausreichend Zeit hat. In der Regel dauert ein Beratungsgespräch eine Stunde und oft bleibt es nicht bei einem Gespräch.

Festzustellen bleibt noch: Beratung ist Vertrauenssache. Sie müssen sich in die Position ihres Gegenübers versetzen können, zugleich empathisch und empathiefähig sein und dabei im Bewusstsein ihrer eigenen Verständnisgrenzen agieren. Wichtig ist ferner eine die Schranken der Intimität achtende Flexibilität in Bezug auf Nähe und Distanz zu den Ratsuchenden.

Kooperationen, Vernetzungen und Perspektiven

Neben der unmittelbaren Beratung von Privatpersonen und Verantwortlichen für Personal oder Aus- und Weiterbildung in Unternehmen arbeitet die Weiterbildungsberatungsstelle Rhein-Main auf mehrfache Weise auch aktiv an der Weiterentwicklung von Weiterentwicklungsberatung: 1. durch unsere neue Strategie der „aufsuchenden“ Beratung, 2. Durch unsere überörtliche Vernetzung.

1. Um Jugendliche und Erwachsene zu erreichen, die von sich aus nicht in die Beratungsstelle kommen würden, haben wir das Konzept der aufsuchenden Beratung entwickelt. Dem liegt der Gedanke zugrunde, einerseits unsere Beratungskompetenz direkt vor Ort sinnvoll einzusetzen und andererseits Multiplikatoren in Institutionen zu gewinnen, die von orientierungsbedürftigen Menschen aufgesucht werden. Mit Unterstützung der Stabsstelle „Frankfurter Programm – Aktive Nachbarschaft“ haben wir Kontakt mit den dazugehörigen Quartiersmanagements und städtischen Bibliotheken aufgenommen. Seit geraumer Zeit sind wir regelmäßig mit Informationsständen und Sprechstunden ein Mal pro Woche sowohl in der städtischen Zentralbibliothek in der Innenstadt wie in der Stadtteilbücherei in der Nordweststadt präsent. Außerdem sind wir – ebenso wie bei der Langen Nacht des Lernens der IHK und größeren Berufsbildungsmessen – auch bei verschiedensten Quartiersveranstaltungen wie Stadtteilfesten oder stadtteilbezogenen kleinen Bildungsmessen vertreten. Schulämter, Sozialrathäuser und Jugendzentren in den Stadtteilen sind weitere Orte, die wir ins Auge gefasst haben. Hier geht es darum, – ebenso wie beim Fallmanagement der Agentur der Arbeit – die entsprechenden SachbearbeiterInnen bzw. BeraterInnen oder SozialarbeiterInnen über Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. Weiterbildungsberatungsmöglichkeiten zu informieren, damit sie ihre Klientel an die richtige Adresse weiterverweisen können.
2. Bei der überörtlichen Kooperation bildete die Entwicklung der Datenbank Bildungsnetz Rhein-Main den Anfang. Sie ist eine kleine Sensation: Denn eher wachsen die europäischen Staaten zusammen, als dass Offenbach und Frankfurt sich näher kommen, sagt der Volksmund. Insofern ist es eine Sensation, dass die Weiterbildungsberatungsstellen aus Frankfurt und Offenbach gemeinsam eine Weiterbildungsdatenbank für das Rhein-Main-Gebiet entwickelt haben. www.bildungsnetz-rhein-main.de ist ein wahrhaft grenzübergreifendes Projekt, weil die Entwicklung in das Bundesprojekt „Lernende Regionen“ eingebettet war und auch durch EU-Gelder möglich wurde. Die Datenbank bietet Zugriff auf mehr als 8000 Kurse und ist zugleich ein Informationsportal mit Beratungsmöglichkeiten, rund um die Uhr, an sieben Tagen der Woche erreichbar.

Seit geraumer Zeit engagieren wir uns auch im Arbeitskreis Weiterbildungsberatung Rhein-Main, den wir mit initiiert haben. Dieser Vernetzung von BeraterInnen von Darmstadt bis in die Wetterau und von Offenbach bis nach Wiesbaden liegt diese Erkenntnis zugrunde: Allerorten sind ganz verschiedene Beratungsprojekte tätig, sei es hinsichtlich regionaler Abdeckung, fachlicher Spezialisierung oder verschiedener

Zielgruppen, wie Migranten oder Frauen. Nun soll aber nicht etwa eine Meta-Beratungsstelle alles abdecken, sondern die verschiedenen Stellen sollen aufeinander verweisen können. Dazu muss man aber voneinander wissen und kooperieren. Daran arbeitet dieser Arbeitskreis, der mehrmals im Jahr zusammenkommt und gemeinsame Informationsveranstaltungen initiiert..

Zum leidigen Thema Finanzierung

Die Finanzierung von Weiterbildungsberatungsberatung ist nicht nur in Frankfurt ein leidiges Thema. Das Beispiel der Weiterbildungsberatungsstelle Rhein-Main kann deshalb wohl als exemplarisch angesehen werden. Das Land Hessen ist bereits vor einigen Jahren ausgestiegen, Frankfurt muss allein für die Kosten aufkommen. Bei der Finanzierung sehe ich einen Widerspruch zwischen dem Anspruch von Politik, wie er in Konferenzen auf europäischer und nationaler Ebene erhoben wird, und der tatsächlichen Realität vor Ort. Träger von allgemeiner Weiterbildungsberatung sind in der Regel Kommunen und/oder Länder, aber die Finanzierung ist nicht gesichert. Die Förderung muss zu jedem Haushaltsjahr immer wieder neu beantragt werden, gehört also zur Dispositionsmasse für Sparpolitik wie wir es bei der Verbraucher- und Schuldnerberatung erleben. Weiterbildungsberater müssen also zu Lasten ihrer Beratungstätigkeit zusätzlich ständig Lobbyarbeit zur Absicherung der eigenen Arbeit zu einem zweiten Hauptstrang ihrer Tätigkeit machen. Auch ein Indiz für die Problemlage ist, dass in Frankfurt früher zwei hauptberufliche Berater in Vollzeit tätig waren und es heute nur noch einer ist.

Der Deutsche Städtetag postuliert, dass der Zugang zur Bildungs- und Weiterbildungsberatung ein Recht für alle sei und damit eine Aufgabe die in öffentlicher Verantwortung zu realisieren ist. Allerdings ist ihre Institutionalisierung nirgends gesetzlich festgeschrieben. Auch das ist eine Problemanzeige für den Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Postschulische Bildungsberatung ist bei uns im Vergleich zu anderen Industrieländern nach wie vor unterentwickelt. Wir erleben eher Abbau als Aufbau. Wenn die Weiterbildungsberatung nicht ausgebaut wird, und zwar als Beratung für die Kompetenz zur Lebensgestaltung, wird die soziale Ungleichheit in unserem Land noch weiter verstärkt. Eine ein Mal erfahrene Dequalifizierung ist nur äußerst schwer zu kompensieren. Wer also, so frage ich, fühlt sich eigentlich verantwortlich dafür, dass es nicht bei schönen Reden und Beschlüssen auf der Ebene der politischen Kongress-Salons bleibt, wer dafür dass es auch in der Wirklichkeit dazu kommt, dass in Beratungsstellen, die für alle Bürgerinnen und Bürger zugänglich sind, Menschen Menschen helfen können, die Unwägbarkeiten des Lebens zu meistern? Eben als unerlässlichen Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge.

Walter-Kolb-Stiftung e.V., Kurt-Schumacher-Straße 41, 60322 Frankfurt/Main, Telefon 069/212 40 900, info@walter-kolb-stiftung.de, www.walter-kolb-stiftung.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Deutsche Teilung – deutsche Einheit

Heidi Behrens, Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hrsg.)

Lernfeld DDR-Geschichte

Ein Handbuch für die politische
Jugend- und Erwachsenenbildung

Mit diesem Band liegt ein Diskussionsbeitrag zum 20. Jahrestag der friedlichen Revolution und zum 60. der Gründung der Bundesrepublik vor. Er stellt Themen und Lernangebote der außerschulischen politischen Bildung vor und bietet unterschiedliche Zugänge: von wichtigen Forschungsgegenständen über didaktische Arrangements bis hin zu exemplarischen Lern- und Gedenkorten der SBZ-, DDR- und der deutsch-deutschen Geschichte.

Der dokumentierte Stand der Forschung und die Einblicke in die Arbeit der außerschulischen politischen Bildung eröffnen Chancen für eine alltagsnahe und wissenschaftlich gestützte professionelle Auseinandersetzung.



978-3-89974456-9, 480 S.,
Subs.-Preis (bis 30.06.09): € 29,80.
Ab 1.7.09: € 36,80

Stiftung Aufarbeitung

Bildungskatalog

SED-Diktatur und deutsche Teilung

Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit

Der Katalog enthält eine Sammlung von didaktischen Materialien der unterschiedlichsten Anbieter für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit der SED-Diktatur und der deutschen Teilung. Sie reichen von Arbeitsblättern über Stundenvorschläge bis hin zu Projekttagen. Die Zusammenstellung konzentriert sich auf Bildungsangebote zur Geschichte der SBZ/DDR, der deutschen Teilung und deren Überwindung und – soweit vorhanden – des Kommunismus in Osteuropa. Den Nutzern wird ein schneller Zugriff auf das Material ermöglicht. *Zielgruppe* sind Mittler und Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Ihnen wird mit der erarbeiteten Übersicht Auswahl und Anregung für die Unterrichtsgestaltung sowie zu grundsätzlichen Konzeptionen des Schulunterrichts zur Verfügung gestellt.



ISBN 978-3-89974517-7,
ca. 208 Seiten, ca. € 16,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65 824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65, Fax: 06196 / 8 60 60, info@wochenschau-verlag.de

Professionell beraten

Modelle, Methoden und Gestaltungsansätze für die konkrete Beratungs- situation

In der Beratungssituation kommt es vor allem auf die Fähigkeit zu wechselseitiger Wahrnehmung und angemessener Reaktion an.

Basierend auf Modellen aus der Psychoanalyse und anhand von Fallbeispielen aus der Praxis stellt Jörg Knoll Methoden, Gestaltungsansätze und Interventionsformen für die Beratung vor. Auf diese Weise sensibilisiert er die Beratenden für die spezifischen Lern- und Lebenskontexte der Ratsuchenden und schärft maßgeblich den Blick für professionelles Beratungshandeln.



Jörg Knoll

Lern- und Bildungsberatung

Professionell beraten
in der Weiterbildung

Perspektive Praxis

2009, 131 S.,

16,90 € (D)/36,60 SFr

ISBN 978-3-7639-1956-7

Best.-Nr. 43/0033

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Berichte

Nachhaltige Strukturpolitik statt Absichtserklärungen

„Notstand Weiterbildung“ ist das Thema der neuen Ausgabe (03.01.2009) des Onlinemagazins Denk-doch-mal. Grundlage ist die von der „Initiative Bundesregelungen“ vorgelegte Stellungnahme.

Diese hat zu Beginn des Jahres 2000 erstmals ihre Vorschläge zur Gestaltung eines zukunftsfähigen Weiterbildungssystems in Deutschland vorgestellt, um die immer deutlicher werdende Lücke zwischen den wachsenden Weiterbildungsanforderungen und der Weiterbildungsrealität zu schließen. Acht Jahre später, nach zwei nicht eingelösten Koalitionsvereinbarungen zum Ausbau der Weiterbildung sowie einer bildungsfeindlichen Föderalismusreform, stellt die Initiative fest, dass Deutschland im internationalen Vergleich weiter eine nachrangige Position einnimmt: Weiterbildung verschärft die soziale Selektion. Das System ist finanziell und konzeptionell nicht zukunftsfähig und wird zur Innovations- und Wachstumsbremse.

Die gewerkschaftliche Initiative hat sich aus diesen Gründen erneut zu Wort gemeldet. Sie fordert die Bundesregierung und den deutschen Bundestag auf, Bundesregelungen für die Entwicklung eines leistungsfähigen Weiterbildungssystems zu beschließen.

Die Weiterbildung sei ein Paradebeispiel dafür, welche Konsequenzen für Teilnehmende und Gesellschaft entstehen, wenn ein Bildungsbereich immer mehr auf den Markt gebracht wird. Für die AutorInnen befindet sich das deut-

sche Weiterbildungssystem in der Krise. Die Krise sei zugleich eine Folge des „Staatsversagens“ in der Weiterbildungspolitik.

„Es ist ein entscheidendes Versäumnis der Bildungspolitik der letzten 25 Jahre, dass öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung nicht ausgebaut und umgesetzt wurde. Mit dem Hinweis auf die Steuerungskräfte von Markt, Pluralität und Subsidiarität wurde stattdessen auf Deregulierung gesetzt und es wurden die Strukturdefizite billigend in Kauf genommen“.

Information: www.denk-doch-mal.de/node/156

Peter Faulstich

Öffentliche Gesamtverantwortung für Weiterbildung – Kann ein Bundesgesetz die Bedingungen für Interessenten und Teilnehmer tatsächlich verbessern?

Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg, und Prof. Dr. Dieter Gnahn, DIE Bonn sowie Universität Essen/Duisburg, plädieren für die öffentliche Gesamtverantwortung für Weiterbildung.

Eine nach dem Marktmodell funktionierende Regulation der Weiterbildung führt aufgrund von nicht zurechenbaren Erträgen und Kosten und unabsehbaren externen Effekten zu problematischen Defiziten. Weiterbildung ist insofern „kollektives Gut“ als Nutznießer sowohl die Lernenden, als auch beschäftigende Unternehmen wie der Staat sein können. Die Nutzenzuweisung ist unklar und führt deshalb zu einer Risikovermeidung bezogen auf Bildungsinvestitionen. Schon modelltheoretisch – von der Empirie noch ganz abgesehen – resultiert aus den isolierten Kalkülen einzelner Akteure ein Marktversagen und eine Unterversorgung mit Lernmöglichkeiten. Zwingend ergibt sich die Notwendigkeit

öffentlicher Sicherstellung von Ressourcen für Bildung...

Insgesamt liefern Rahmenregelungen für die Weiterbildung die Chance für eine Verbesserung der Situation der Teilnehmenden und Nachfragenden. Nicht passieren darf dabei allerdings eine Anpassung nach unten, indem zum Beispiel hinter Länder- oder Branchenregelungen zurückgegangen wird.

Man muss sich außerdem vor der Illusion hüten, durch Gesetze und Verordnungen sei alles zu klären. Es wird aber eine Arena definiert und die Spielregeln der Akteure werden verbindlich festgelegt. Damit entstehen neue Entwicklungshorizonte und -perspektiven, welche aufbauende, weitere Schritte ermöglichen, um „lebensentfaltende Bildung“ zu verwirklichen.

Information: www.denk-doch-mal.de/node/156

2008 noch positives Geschäftsklima in der Weiterbildungsbranche

Die Erwartungen der Weiterbildungsanbieter an die Entwicklung im kommenden Jahr wren 2008 gut. In der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vorgelegten bundesweiten Umfrage erwies sich die Stimmungslage bezogen auf den wbmotor Klimaindex als positiv.

Für den Klimaindex werden jeweils die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen zur gegenwärtigen Lage bzw. zur zukünftigen Erwartung gebildet und entsprechend der im Jahr 2007 erteilten Unterrichtsstunden gewichtet. Der Klimawert wird als geometrisches Mittel aus diesen Salden errechnet. Er kann zwischen -100 und +100 schwanken; höhere Werte stehen für eine bessere Stimmungslage. In der

Umfrage Mai 2008 lag der Gesamtindex bei + 42,4.

Es wird spannend sein, auf Basis der folgenden Umfrage vom Mai 2009 Aussagen darüber zu finden, ob sich trotz der Rezession das gute wirtschaftliche Klima in der Weiterbildungsbranche halten konnte. Es kann sein, dass der Wirtschaftsabschwung auf die Weiterbildung durchschlägt; es ist aber auch möglich, dass in den Betrieben eine Gegensteuerung greift durch die Nutzung von Kurzarbeit zur Weiterbildung.

pf

Krisenzeiten für Weiterbildung nutzen

Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) hat die Einbeziehung der Weiterbildungseinrichtungen in das Konjunkturpaket der Bundesregierung gefordert.

Gleichzeitig regt der bap an, bei anfallender Kurzarbeit die frei werdende Zeit als Lernzeit auch für Angebote der allgemeinen und politischen Weiterbildung zu nutzen. „Gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten müssen wir in Köpfe und Gebäude gleichermaßen investieren“, so Theo W. Länge, Vorsitzender des bap, dem Zusammenschluss von 30 bundesweit arbeitenden Trägerverbänden und Organisationen der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. „Wenn die Politik es ernst meint mit dem Anspruch, Deutschland müsse ‚Bildungsrepublik‘ werden, um international wettbewerbsfähig zu bleiben, dann muss sie nun entsprechend handeln.“

Meist allerdings ist der Blick dabei verengt auf die Bereiche Schule und Hochschule, notwendige Investitionen in Weiterbildungseinrichtungen bleiben aus. „Wer Lebenslanges Lernen fordert, muss auch in Weiterbildung investieren, und zwar sowohl in Infrastruktur wie auch in Inhalte“. Gebäude und Ausstattung von

Weiterbildungseinrichtungen seien vielfach dringend sanierungs- und modernisierungsbedürftig und dürften vom Konjunkturpaket nicht ausgeschlossen werden.

Weiterhin sollen Ausfallzeiten, bedingt etwa durch Kurzarbeit, von Betrieben aber auch jedem Einzelnen mit Weiterbildungsmaßnahmen sinnvoll genutzt werden. Eine Engführung rein auf die berufliche Weiterbildung lehnt der bap

ab. Die angekündigten Sonderprogramme sollen neben der beruflichen auch die Förderung der allgemeinen und politischen Weiterbildung umfassen. Gerade Maßnahmen in diesen Bereichen tragen zum Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen bei.

Die wachsende Legitimationskrise des ökonomischen und politischen Systems macht eine Orientierung notwendig, die neue Perspektiven eröffnet.

pf

Nachrichten

DIW-Studie: Geringere Wertschöpfung durch mangelnde Qualifizierung und Weiterbildung im IT-Sektor

Beträge im Milliarden-Bereich gehen der Bundesrepublik Deutschland durch fehlende Weiterbildung jährlich verloren.

Im europäischen Vergleich liegt Deutschland auf einem der letzten Ränge. Geringere Wertschöpfungszuwächse lassen sich auch auf mangelnde IT-Weiterbildung zurückführen. 75 Prozent des Produktivitätswachstums wird durch die Nutzung von Informationstechnologie generiert. IT-Kompetenz spielt deshalb eine entscheidende Rolle in der Gesamtwirtschaft. Das ist das Ergebnis einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), die die Initiative IT-Fitness der Microsoft Deutschland GmbH und Partnern in Auftrag gegeben hat.

Im Rahmen der Studie wurden neben der gesamtwirtschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung und Qualifizierung auch individuelle Effekte untersucht. Demnach lohnt sich kontinuierliche Qualifizierung auch für jeden einzelnen Arbeitnehmer. Das Einkommen steigt mittelfristig im Durchschnitt um zwei Prozent. Die Studie zeigt jedoch gleichfalls, dass nicht alle Beschäftigten den gleichen Zugang zu Weiterbildung haben und vor allem das Bildungsniveau dabei ein bestimmender Faktor ist.

Berufliche Qualifizierung hat eine enorme Hebelwirkung für die Gesamtwirtschaft, für Arbeitgeber und für Arbeitnehmer. Investitionen im Personalbereich legen den Grundstein für zu-

künftigen wirtschaftlichen und beruflichen Erfolg.

Dabei ist Deutschland bei der Weiterbildungsbeteiligung im europäischen Vergleich eines der Schlusslichter. Nur jeder dritte Erwerbstätige qualifiziert sich derzeit gezielt weiter. Die fehlenden Investitionen in Weiterbildung bleiben nicht ohne Wirkung. Während Schweden pro Jahr einen Wertschöpfungszuwachs von 329 Euro je Beschäftigten verzeichnet und damit in Europa Spitzenreiter ist, stehen dem nur 172 Euro in Deutschland gegenüber. Damit entgehen der Bundesrepublik Deutschland jährlich rund 4,5 Milliarden Euro an zusätzlicher Wertschöpfung.

2008 noch positives Geschäftsklima in der Weiterbildungsbranche

Die Erwartungen der Weiterbildungsanbieter an die Entwicklung im kommenden Jahr waren 2008 gut. In der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vorgelegten bundesweiten Umfrage erwies sich die Stimmungslage bezogen auf den wbmmonitor Klimaindex als positiv.

Für den Klimaindex werden jeweils die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen zur gegenwärtigen Lage bzw. zur zukünftigen Erwartung gebildet und entsprechend der im Jahr 2007 erteilten Unterrichtsstunden gewichtet. Der Klimawert wird als geometrisches Mittel aus diesen Salden errechnet. Er kann zwischen -100 und +100 schwanken; höhere Werte stehen für eine bessere Stimmungslage. In der Umfrage Mai 2008 lag der Gesamtindex bei + 42,4.

Es wird spannend sein, auf Basis der folgenden Umfrage vom Mai 2009 Aussagen darüber zu finden, ob sich trotz der Rezession das gute wirtschaftliche

Klima in der Weiterbildungsbranche halten konnte. Es kann sein, dass der Wirtschaftsabschwung auf die Weiterbildung durchschlägt; es ist aber auch möglich, dass in den Betrieben eine Gegensteuerung greift durch die Nutzung von Kurzarbeit zur Weiterbildung.

pf

„Berufliche Weiterbildung zahlt sich aus

Arbeitnehmer verdienen besser, erhöhen die Produktivität und sichern dadurch den Erfolg des Unternehmens und ihren eigenen Arbeitsplatz. Jobsuchende verbessern mit entsprechenden Zusatzkenntnissen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. IT-Kenntnisse spielen dabei eine entscheidende Rolle. 75 Prozent des Wachstums der Arbeitsproduktivität werden durch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie generiert. Dennoch finden bisher nur 36 Prozent der Weiterbildungsmaßnahmen zu IT-Inhalten statt. 1,8 Milliarden Euro des jährlichen Wertschöpfungszuwachses in Deutschland können auf IT-Qualifizierung zurückgeführt werden.

„Investitionen in IT versprechen höchste Produktivitätszuwächse. Aber nur mit einer entsprechenden Weiterbildung lassen sich alle Effizienzgewinne realisieren. Dieser Zusammenhang liegt auf der Hand und wird doch nicht berücksichtigt. Enorme gesamtwirtschaftliche Chancen und Potentiale warten darauf, durch Investitionen in Weiterbildung von uns realisiert zu werden“, betont Klaus Zimmermann, Präsident des DIW Berlin.

Betrachtet man das Weiterbildungsengagement, gibt es laut DIW-Studie signifikante Unterschiede hinsichtlich der Vorbildung von Berufstätigen. So bilden sich 34 Prozent der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss weiter. Bei den Arbeitnehmern ohne Hochschul- oder Be-

rufsausbildung sind dies lediglich acht Prozent. Für einen besseren Zugang zu Weiterbildung, so die Studienergebnisse, sind jedoch nicht nur Schul- und Ausbildung, sondern auch Alter, berufliche Stellung und Nationalität entscheidend.

Die Initiative IT-Fitness wurde im November 2006 von Bill Gates ins Leben gerufen, um bundesweit Menschen durch kostenlose Trainingsmaßnahmen und den IT-Fitness-Test zu qualifizieren. Über eine Million Teilnehmer haben bisher die Schulungsangebote und den Online-Test absolviert. Bis 2010 sollen vier Millionen Menschen in Deutschland durch den IT-Fitness-Online-Test und kostenlose Trainings fit im Umgang mit PC und Internet gemacht werden. Partner der Initiative sind neben der Microsoft Deutschland GmbH die Deutsche Bahn, die Bundesagentur für Arbeit, Cisco, Randstad, die Signal Iduna Gruppe, State Street, der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM) und der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH).

pf

HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung – Beschluss des 588. Präsidiums 2008

1. Bedeutung und Begriff

Wissenschaftliche Weiterbildung hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Kürzere Innovationszyklen

Der wissenschaftliche und technologische Fortschritt hat sich beschleunigt: Reichte früher ein Studium oft als Grundlage für das gesamte Berufsleben aus, müssen heute Qualifikationen auf den neuesten technologischen Stand gebracht, interdisziplinär ausgebaut und

nicht selten auch um völlig neue Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzt werden.

Demographische Entwicklung

Nach dem Ende des prognostizierten Studierendenhochs werden ab 2020 weniger Studierende und damit auch Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen erwartet, bereits jetzt steigt der Anteil älterer Akademikerinnen und Akademiker. Ist es bisher den Arbeitgebern möglich gewesen, aktuelles und innovatives akademisches Wissen durch Neueinstellungen junger Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen zu akquirieren, werden sie künftig verstärkt auf die Weiterqualifizierung von Personen setzen müssen, die bereits im Arbeitsleben stehen.

Umstellung auf gestufte Studienstruktur

Der Bolognaprozess trägt einerseits den o. g. Entwicklungen Rechnung, andererseits verstärkt er deren Wirkungen. Bachelorstudiengänge vermitteln breite fachwissenschaftliche, methodische und überfachliche Kompetenzen und ermöglichen einen frühen Berufseinstieg. Spezialisierungen und der Erwerb weiterer akademischer Grade können sich unmittelbar an ein Bachelorstudium anschließen, können aber auch später, nach einer Phase erster Berufstätigkeit, erfolgen...

2. Situation

Traditionell engagiert sich das hauptamtliche wissenschaftliche Hochschulpersonal mit Unterstützung der Hochschulen stark auf dem Gebiet der Weiterbildung in der Forschung und zwar über die wissenschaftlichen Fachgesellschaften. Die regelmäßigen Veranstaltungen werden weitgehend von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern getragen, obwohl auch forschendes Personal aus Unternehmen, Kliniken und außeruniversitären Forschungseinrichtungen daran par-

tizipiert. Das Engagement erfolgt ehrenamtlich, die Beteiligten sind intrinsisch motiviert, weil sie sich von dem wissenschaftlichen Austausch einen Erkenntnisgewinn erwarten, der die eigene Forschung und Lehre befruchtet.

Anders verhält es sich bei den Aktivitäten zahlreicher Lehrenden bei anderen Bildungsträgern wie Kammern, Akademien usw. Hier steht in der Regel die Aufbesserung des Gehaltes im Vordergrund. Gemeinsam ist den beiden Fällen, dass die Aktivitäten nicht der Hochschule zugeschrieben werden, auch sind sie nicht Bestandteil einer Strategie der Hochschule.

Wollte eine Hochschule zum Akteur werden, so gründete sie bis vor wenigen Jahren in der Regel eine GmbH, die gelegentlich auch als An-Institut auftrat. Verantwortlich dafür waren Rahmenbedingungen, die es den Hochschulen praktisch nicht erlaubten, ihrem gesetzlichen Auftrag innerhalb der eigenen Institution nachzukommen. So konnte das eigene Personal nicht in Nebentätigkeit beschäftigt werden, bei der Gewinnung externer Dozentinnen und Dozenten war man an nicht marktfähige Lehrauftragsätze gebunden, auch war keineswegs gesichert, dass Einnahmen aus der Weiterbildung in den Hochschulen verbleiben konnten usw. Die meisten dieser Hemmnisse sind inzwischen beseitigt, die Spielräume der Hochschulen sind allerdings länderspezifisch. Der wesentliche Vorteil einer externen Organisationsform liegt heute in der Unabhängigkeit vom Tarifrecht des öffentlichen Dienstes und damit der Möglichkeit, das Personal stärker leistungsabhängig zu bezahlen. Auch spielen Fragen der Studienplatzkapazität und des Einsatzes staatlicher Mittel hier keine Rolle.

Eine Reihe von Hochschulen bietet inzwischen wissenschaftliche Weiterbildung über eine zentrale Stelle innerhalb

der Hochschule an. Die Hochschule tritt hier nach außen als Träger in Erscheinung und kann Strategie und Abläufe beeinflussen. Meist gibt es daneben allerdings noch weitere Stellen innerhalb der Hochschule, die Weiterbildung anbieten, und gelegentlich sind die Aktivitäten zentraler Weiterbildungseinrichtungen auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne nicht sehr ausgedehnt

Erleichtert wird die Entwicklung neuer weiterbildender Studienangebote bei der Kooperation mehrerer Hochschulen, wie das beim Institut für Verbundstudien der Fall ist, das von den nordrhein-westfälischen Fachhochschulen getragen wird. Durchgeführt werden die Studiengänge durch die einzelnen Hochschulen.

Von einem strategisch geplanten, umfassenden und flächendeckenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen kann zur Zeit nicht die Rede sein. Es ist allerdings zu erwarten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses weiterbildende Masterstudiengänge erheblich an Bedeutung zunehmen. Zahlreiche Hochschulen stellen gegenwärtig fest, dass viele Absolventinnen und Absolventen von Bachelorstudiengängen, gerade in Fächern mit sehr guten Berufsaussichten und attraktiver Bezahlung, zunächst berufliche Möglichkeiten in der Praxis wahrnehmen und eine akademische Weiterqualifizierung erst für einen späteren Zeitpunkt ins Auge fassen, dann allerdings in berufsbegleitender Form. Davon werden für die Hochschule Anstöße ausgehen, sich mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung umfassender auseinander zu setzen.

3. Ursachen

Viele Hochschulen gehen das Thema wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig noch zurückhaltend an, weil sie

Hindernisse in den Rahmenbedingungen sehen, es an Anreizen für Institutionen und Personen fehlt und weil das Thema angesichts zahlreicher Reformvorhaben im Aufgabenbereich von Lehre und Forschung deshalb eine geringere Priorität erhält...

4. Empfehlungen

4.1 Empfehlungen an die Politik

Vor dem Hintergrund der deutschen Finanzierungssystematik werden die KMK-Strukturvorgaben (Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003]) für hilfreich gehalten, um die primäre Verpflichtung des Staates im Hinblick auf die Finanzierung des Erststudiums (Bachelorstudium sowie konsekutives und nicht-konsekutives Masterstudium) sicherzustellen. Das politische Ziel einer Erhöhung der Akademikerquote kann nur erreicht werden, wenn das Erststudium nicht mit kostendeckenden Gebühren belegt wird...

4.2 Empfehlungen an die Hochschulen

Bei einem klaren, auch finanziellen Commitment des Landes kann eine Hochschule wissenschaftliche Weiterbildung vorantreiben durch

- die Schaffung von Anreizen,
- Qualitätssicherung,
- die Entwicklung einer Strategie für wissenschaftliche Weiterbildung und
- die Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule...

pf

Durch Weiterbildung aus der Krise

Frank-Jürgen Weise, Vorstandsvorsitzender der Bundesagentur für Arbeit, kommentiert für die Bild-Zeitung,

Angesichts der Wirtschaftskrise, deren Folgen immer noch nicht absehbar sind, machen sich jetzt viele Menschen Sorgen um ihren Arbeitsplatz. Und es stimmt, dass in diesem Jahr Arbeitsplätze verloren gehen werden. Doch es gibt – bei allen Gefahren – auch Hoffnung.

In den vergangenen Jahren ist der Arbeitsmarkt flexibler geworden. Das heißt: Wer seine Arbeit verliert, hat bessere Chancen, wieder einen Job zu finden. Die Arbeitsagenturen können mit vielen Instrumenten helfen. Geld ist dabei nicht der begrenzen Faktor. Die Bundesagentur hat trotz gesunkener Beitragseinnahmen im Jahr 2008 rund eine Milliarde Euro Überschuss erzielt. Zusammen mit den Rücklagen aus den Jahren zuvor verfügen wir über etwas mehr als 16 Milliarden Euro Reserven. Wir sind also handlungsfähig und können beispielsweise mit Kurzarbeit viele Arbeitsplätze erhalten.

Zudem haben wir Mittel für Maßnahmen, die uns aus der Krise herausführen können: Dazu gehört vor allem die Qualifikation von Arbeitnehmern. *Denn Kenntnisse und Fähigkeiten sind das, was Deutschland braucht, um international mithalten zu können.*

Um diese Hoffnungen wahr werden zu lassen, müssen sich alle anstrengen (Gastkommentar bild.de 4.1.2009)

Kurzarbeit für Qualifizierung nutzen

Auf seiner speziell für den Themenbereich „Kurzarbeit“ eingerichteten Internetseite „www.einsatz-fuer-arbeit.de“ informiert das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit über alle anstehenden Veränderungen beim Kurzarbeitergeld und darüber, wie Unternehmen sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sie konkret nutzen können.

Unternehmen können die Phase der Kurzarbeit sinnvoll nutzen.

Durch finanzielle Unterstützung der Bundesagentur für Arbeit und mit Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds können Unternehmen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fortbilden und qualifizieren. Die Bundesagentur für Arbeit bietet unterschiedliche, auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittene Förderprogramme an und beteiligt sich an den Weiterbildungskosten während der Zeiten von Kurzarbeit. Arbeitgeber, die langfristig denken und diese Chance nutzen, können so aus der Not eine Tugend machen. Sie werden bei verbesserter Auftragslage über eine höher qualifizierte Belegschaft verfügen und somit gestärkt aus der Krise hervorgehen. Die konkrete Höhe der Förderung richtet sich nach Art des Programms, der Qualifizierung, der Betriebsgröße und der Person der Arbeitnehmerin oder des Arbeitnehmers.

Unternehmen, die die Förderungsmöglichkeiten zur Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter während der Zeiten der Kurzarbeit nutzen möchten, wenden sich direkt an ihre örtliche Agentur für Arbeit oder an den Arbeitgeberservice der Bundesagentur für Arbeit unter der Rufnummer 01801/66 44 66.

Weiterbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nicht kurzarbeiten

In schwierigen Zeiten sind gering qualifizierte oder ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfahrungsgemäß als erste betroffen, wenn es zu Personalabbau kommt. Hier hilft rechtzeitige Qualifizierung, bevor Kurzarbeit oder gar Entlassung droht. Die Qualifizierung ist aber auch für Beschäftigte möglich, die in nicht von Kurzarbeit betroffenen Bereichen eines Unternehmens arbeiten. Unternehmen können durch das Programm zur Förderung der „Weiterbildung Ge-

ringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen“ (WeGebAU) bei der Weiterbildung speziell dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finanziell unterstützt werden.

Durch die Qualifizierung werden berufliche Kompetenzen verbessert und die Beschäftigungsfähigkeit erhöht. Im Rahmen von WeGebAU können die Kosten für Weiterbildung oder zum Nachholen eines Berufsabschlusses durch ungelernete oder ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer voll übernommen werden. Zusätzlich werden dem Arbeitgeber bei der Weiterbildung Geringqualifizierter Zuschüsse zum Arbeitslohn gewährt. Die Bundesagentur für Arbeit setzt dafür 2009 insgesamt 200 Millionen Euro ein.

Unternehmen, die die Förderungsmöglichkeiten zur Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nutzen möchten, wenden sich direkt an ihren zuständige örtlichen Agentur für Arbeit oder an den Arbeitgeberservice der Bundesagentur für Arbeit unter der Rufnummer 0 18 01/66 44 66 (Festnetzpreis 3,9 ct/min; Mobilfunkpreise abweichend).

Quelle: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, www.einsatz-fuer-arbeit.de

Fest des österreichischen Radios: Radiopreise der Erwachsenenbildung überreicht

Im Wiener RadioKulturhaus wurden am 19. Januar zum elften Mal die österreichischen Radiopreise der Erwachsenenbildung überreicht: Produktionen von fünf Sendern – Ö1, FM 4, Radio Orange 94.0, Radiofabrik 107.5 & 97.3 – Freier Rundfunk Salzburg, Radio FRO 105.0 – Freier Rundfunk Oberösterreich – wurden ausgezeichnet. Die Preisüberreichung nahmen Repräsentant/innen der vier preisverleihenden Verbände der Er-

wachsenenbildung – Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser, BÜchereiverband, Verband Österreichischer Volkshochschulen und Wirtschaftsförderungsinstitut – vor.

Für die Preisvergabe wurden 73 Produktionen aus drei Sendern des ORF und sieben privaten Sendern eingereicht. Aus 16 für die Preisvergabe nominiert Produktionen wurden die Preise in den Sparten Kultur, Information, Bildung/Wissenschaft, Kurzsendungen und Sparte Sendereihen vergeben.

Die Überreichung der Radiopreise der Erwachsenenbildung war Anlass für rundfunkpolitische Statements. Hörfunkdirektor Dr. Willy Mitsche betonte besonders die Rolle von Ö1, „Zugänge zu Wissenschaft zu schaffen, Diskurse zu eröffnen und zu einer kritischen Öffentlichkeit beizutragen, um der Bildung der neuen Wissenschaftsgesellschaft gerecht zu werden.“

Für die „Freien Radios“ betonte Georg Wimmer, dass die „Freien“ nicht mit den Privatradios gleichzusetzen sind und dass in Österreich keine duales, sondern ein triales Rundfunksystem besteht: öffentlich-rechtliche, private und freie Sender. Letztere kämpfen auf der Basis prekärer Arbeitsbedingungen ständig um ihre Existenz.

Die Radiopreise der Erwachsenenbildung für 2008 gingen an sechs Produktionen:

In der Sparte *Kultur* wurde Mag. Ulla Ebner für die Gestaltung der Sendung „Medea hinter Gittern. Ein Häfn-Theater“ auf Radio Orange – „Redaktion Globale Dialoge – Women on Air“ ausgezeichnet. Im Mittelpunkt der Sendung steht Kulturarbeit hinter Gittern.

In der Sparte *Information* ging der Preis an Dr. Franz Zeller für die Dimensionen-Sendung „Böses Blut. 75 Jahre Tuskegee-Syphilis-Studie“ auf ORF Ö1. In der Sendung wurde das längste nicht-

therapeutische Experiment in der Medizingeschichte behandelt, das an 399 Schwarzen „verübt“ wurde. Studiert wurde, wie sich der Krankheitsverlauf einer schweren Syphilis ohne Behandlung entwickelt.

Der Preis in der Sparte *Bildung/Wissenschaft* ist nach dem langjährigen ORF-Kurator und Erwachsenenbildner Eduard Ploier benannt. Der „Eduard-Ploier-Preis“ ging an Mag. Georg Wimmer, an Mag. Erich Themmel sowie Andrea Schmid und Marcel Reidl, stellvertretend für die Schüler/innen der 4C des Christian Doppler-Gymnasiums Salzburg für die von der Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg geseendete Dokumentation „Das ‚Zigeunerlager‘ Salzburg Maxglan. Vorhof zum KZ. Ein HörMahnmal“. – Der „Eduard-Ploier-Preis“ ging außerdem für die gleich bewertete Sendung von Radio FRO 105.0 „FROzine: Ziviler Ungehorsam“ an Pamela Neuwirth.

In der Sparte *Sendereihe* wurde mit dem „Radiokolleg“ eines der Bildungsprunkstücke des öffentlich-rechtlichen Rundfunks ausgezeichnet. Den vom Vorstandsvorsitzenden des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Stadtrat Dr. Michael Ludwig übergebenen Preis, nahm die Redaktionsleiterin des Radiokollegs, Ina Zwirger, entgegen.

In der Sparte *Kurzsendungen* wurde Mag. Veronika Weidinger für die FM4-Connected Produktion „Follow the Women“ ausgezeichnet, mit der ein Statement für Frieden im Nahen Osten abgegeben wurde.

Volker Otto/NÖV-Info

Linzer Zukunftsforum 2009 anstelle der Salzburger Gespräche

Die „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter der Erwachsenenbildung“ erlebten 2007 zum fünfzigsten

Male eine auch international beachtete Auflage. Die Nachfolgeveranstaltung musste jedoch 2008 abgesagt werden. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen hat eine neue Konzeption für erarbeitet. Sie soll 2009 auf einem „Zukunftsforum“ im Linzer Wissensturm und damit in einer Europäischen Kulturhauptstadt in einem ersten Schritt realisiert werden.

Das Zukunftsforum wird vom 24. bis 26. Juni 2009 stattfinden. Ziel und Inhalt ist es, Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert zu beschreiben. Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt, welche Anforderungen auf die Erwachsenenbildung und insbesondere auf die Volkshochschulen zukommen und welche Aufgaben und Probleme sich für Organisationen stellen, die in Zukunft die Bildung Erwachsener fördern.

Volker Otto/NÖV-Info

Anfragen: stefan.vater@vhs.or.at

Neue Literatur: Kulturwirtschaft zwischen Künstlertum und Kreativwirtschaft

Konzentrierte sich die Kulturpolitik in der Vergangenheit vor allem auf den öffentlichen Kulturbetrieb, so rückt gegenwärtig die Kulturwirtschaft ins Rampenlicht. Dabei schwärmt mancher von der Zukunftsorientierung dieser Branche und beschwört neue Formen der Selbstständigkeit. Die soeben erschienene Veröffentlichung *„Zukunft Kulturwirtschaft. Zwischen Künstlertum und Kreativwirtschaft“* bietet einen Überblick zu den Feldern der Kulturwirtschaft in Deutschland und erläutert die spezifischen Herausforderungen der einzelnen Sparten. Ein besonderes Augenmerk wird auf die „neuen“ Kulturunternehmer gerichtet. Das Buch vertieft die bestehende Diskussion zur Kulturwirtschaft und berei-

chert diese um neue Gesichtspunkte, besonders durch konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Kulturwirtschaft. Dabei wird auch deutlich, welche Schnittmengen sich im Hinblick auf die Erwachsenenbildung ergeben. Kultur- und Kreativwirtschaft werden in sechs Kapiteln erläutert und problematisiert:

- Kulturwirtschaft: Zwischen Kulturindustrie und individueller Künstlerexistenz
- Kultur- und Kreativwirtschaft: Versuch einer Eingrenzung
- Die Magie der Zahl: Zentrale Aussagen ausgewählter Kulturwirtschaftsberichte
- Glanz und Elend in der Kulturwirtschaft: Ausgewählte Branchen
- Um die Ecke gedacht: Was braucht die Kulturwirtschaft?
- Was bleibt: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Literatur, Tabellen und Abbildungen ergänzen die Gesamtdarstellung von Olaf Zimmermann, Gabriele Schulz und Stefanie Ernst.

Bestellung: Olaf Zimmermann/Gabriele Schulz/Stefanie Ernst: Zukunft Kulturwirtschaft. Zwischen Künstlertum und Kreativwirtschaft (Kultur in der Diskussion, Bd. 4), Essen: Klartext-Verlag 2009, 268 S., 22,95€, info@klartext-verlag.de

Branchenspezifische Qualifizierung im Aus- und Weiterbildungsbereich

Branchenspezifische Qualifizierungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung sollen durch Qualitätsstandards europaweit konzipiert und implementiert werden. Dazu bedarf es Qualitätsstandards, die für die Ausgestaltung der Fortbildungs-

konzepte vor Ort hilfreich sind. Solche Qualitätsstandards wurden im Rahmen eines Leonardo-da-Vinci-Pilot Projekts EUREVINQ zunächst allgemein entwickelt; sie können nun auf unterschiedliche Branchen übertragen und auf diese zugeschnitten werden. Projektziel war es, über einen Gütesiegelverbund zu einem Zertifizierungsverfahren zu kommen, das als weiterführendes Transportinstrument für die europäische berufliche Bildung dient.

Information: www.eurevinq-eu, www.die-bonn.de/doks/mueller0801.pdf

Neues von DVV international

Nach über 25-jähriger Mitarbeit in der internationalen Arbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes schied Dr. Michael Samlowski nach Erreichung der Altersgrenze aus. Zuletzt war er stellv. Leiter von DVV international – der früheren Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern. Er widmete sich besonders der Entwicklungszusammenarbeit in Lateinamerika – u. a. als langjähriger Projektleiter in Kolumbien – sowie in Polen und anderen Transformationsländern Mitteleuropas. Im Europäischen Erwachsenenbildungsverband EAEA vertrat er als Vorstandsmitglied über lange Jahre den DVV. Seine Nachfolge in DVV international und im EAEA trat kommissarisch Uwe Gartenschlaeger an, der seit 1995 im Institut tätig ist und u. a. von 1995 bis 1999 die Auslandsvertretung in St. Petersburg, Russland sowie zwischen 2002 und 2006 das Regionalbüro Zentralasien/Kaukasus in Taschkent, Usbekistan, leitete.

Information: gartenschlaeger@dvv-international.de

Personalia

Gerd Kadelbach, u. a. langjähriger Vorsitzender der Redaktionskonferenz der „Hessischen Blätter für Volksbildung“, wäre 2009 90 Jahre alt geworden. Aus diesem Anlass veröffentlichen wir die stark gekürzte Laudatio, die Klaus Ahlheim 1988 zu seiner Ehrenpromotion in Marburg gehalten hat.

Laudatio zur Ehrenpromotion von Prof. Dr. phil. Gerd Kadelbach

Gerd Kadelbach wurde am 8. Januar 1919 in Pitschen/Oberschlesien als ältester Sohn des späteren Theologie-Professors Dr. D. Gerhard Schulze-Kadelbach geboren. Nach dem Abitur folgten Arbeits- und Wehrdienst, Kriegsteilnahme an der Ostfront, Verwundung. Noch 1940/41, während des Studienurlaubs, und dann ab Wintersemester 1945/46 Studium der Klassischen Philologie, Philosophie, Germanistik und Geschichte in München und Würzburg, Abschluss des Studiums mit dem ersten und zweiten Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen und der Promotion zum Dr. phil. (1949) mit dem Thema: „Herders Geschichtsdenken und Humanitätsidee im Zusammenhang mit seinem Griechenbild“.

In diesen kurzen Daten sind jene Einflüsse und Erfahrungen festgehalten, die Leben und Werk Gerd Kadelbachs geprägt und bestimmt haben. Traditionen, Wertvorstellungen, Erlebnisse, die – so typisch sie auch sein mögen für die Generation der um 1920 geborenen Intellektuellen – in ihrer Widersprüchlichkeit, ja Widersinnigkeit auch jetzt noch irritieren. Die aufklärerische Kraft des liberalen Protestantismus, der Wahnwitz des Faschismus, der jahrelange Stupor des zweiten Weltkrieges, die Ideale

des Humanismus und der griechischen Klassik. Gerd Kadelbach hat zeitlebens von dem Widersinn gewusst, er hat nicht den Weg gewählt, dessen Ende, wie Mitscherlich es genannt hat, „Die Unfähigkeit zu trauern“ war, die individuelle wie kollektive Verleugnung der Geschichte, bitter erkaufte auch noch mit dem Verzicht auf einen wirklichen Neubeginn. Der aufgeklärte Protestantismus war für Kadelbach historisch noch nicht am Ende, sein Bemühen um die Idee des Humanen und ihre Verwirklichung nicht der oberflächliche Versuch, das Erschrecken darüber zu vergessen, wozu der Mensch fähig ist. Erinnern, Rückgewinnung der Geschichte, Vertiefung politischer Bildung, nur so war der Rückfall in die Barbarei zu verhindern. Dabei blieb, was Adorno in der „Negativen Dialektik“ formulierte, als Zweifel an diesem Konzept der Aufklärung bestehen: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfershelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllt“. Diesen Satz Adornos hat Gerd Kadelbach nicht zufällig zum Motiv jenes Bändchens gemacht, das, 1970 erschienen mit dem Titel „Erziehung und Mündigkeit“¹, Vorträge und Gespräche Adornos aus der Reihe „Bildungsfragen der Gegenwart“ des Hessischen Rundfunks wiedergibt und dessen Herausgabe durch Kadelbach zu den Glücksfällen deutscher Paperback-Produktion gehört.

1956 wird Kadelbach von Eberhard Beckmann zum Leiter der Hauptabteilung ‚Bildung und Erziehung‘ des Hessischen Rundfunks berufen. Der Hauptabteilung gehören u. a. Kinderfunk, Frauenfunk und die Abteilungen Schulfunk und Erwachsenenbildung an. Jetzt, im Rundfunk, in der Erwachsenenbildung beginnt für Kadelbach wohl die bedeutendste Schaffensperiode.

Lebensläufe, Berufskarrieren sind ohne Zweifel stärker von sehr persönlichen, manchmal gar zufälligen Einflüssen und Entscheidungen geprägt, als es den auf Systematik erpichteten Laudatoren und Festrednern in den Sinn kommen mag, doch es entspricht durchaus der Logik seiner bildungspolitischen Einschätzungen, wenn der gelernte und erprobte Schulmann einen wesentlichen Schwerpunkt seiner Arbeit im Bereich der Erwachsenenbildung sieht. Die Träume von einer demokratischen Schule, die Bildungschancen für alle eröffnet statt Bildungsbarrieren im Interesse weniger aufzurichten, waren in der Restaurationsphase nach 1945 schnell zerstoßen. Noch 1969 spricht Gerd Kadelbach von der „Ständeschule der Privilegierten“², nicht ohne hoffnungsvoll zu vermerken, dass ihr Monopol schon gebrochen sei: durch Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges und andere Möglichkeiten für „unterrepräsentierte“ Bevölkerungsschichten wie Abendgymnasien und Fernunterricht jeder Art, Lehrveranstaltungen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, Öffnung der Universitäten, Bildungseinrichtungen der Kirchen und Gewerkschaften und Seminare der Volkshochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung als wesentliches Element einer zukünftigen Gesellschaft, die Bildung für alle ermöglicht. Erwachsenenbildung versteht er nicht als bloße Kompensation für schulische Defizite, Erwachsenenbildung vielmehr ist Teil jenes Weges, auf dem auch die Schule zu einer Bildungsstätte mit gleichen Chancen für alle werden kann.

Kadelbach scheut die Gremienarbeit nicht. Er wird vom Hessischen Kultusminister berufen in das Landeskuratorium für Erwachsenenbildung, in eine Kommission zur Vorbereitung des Bildungsurlaubsgesetzes. Er ist von 1958

bis 1968 stellvertretender Vorsitzender des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung, des jetzigen Volkshochschulverbandes, und leitet dessen Pädagogischen Ausschuss. In diese Zeit fällt die Gründung der Heimvolkshochschule in Falkenstein und die Mitarbeit im geschäftsführenden Vorstand ihrer damaligen Trägerorganisation, der Adolf-Reichwein-Stiftung. Seit 1958 ist Gerd Kadelbach Redaktionsmitglied der Hessischen Blätter für Volksbildung, deren inhaltliches Profil er auch durch ständige Mitarbeit als Autor wesentlich prägt.

Erweist sich Kadelbach in solchen Zusammenhängen durchaus als bildungspolitischer Pragmatiker mit Blick für das Machbare, in der jeweiligen Situation Erreichbare, so bleibt er gleichwohl in der Formulierung seiner Bildungsziele unerbittlich progressiv.

„Die Erwachsenenbildung hätte die Chance“, so formuliert Kadelbach 1973 in einem Gemeinschaftsartikel mit Edgar Weick, „eine soziale Erfahrung festzuhalten, aus der aller Widerstand gegen Repression und Unmündigkeit hervorging. An und aus dieser Erfahrung könnte gelernt werden, welche Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind, wie man sich diese Fähigkeiten aneignen kann und wo sie eingesetzt werden müssen, um die heute viel zitierte Lebensqualität zu verbessern. Erwachsenenbildung könnte ein politisches Handeln unterstützen, das sich heute noch vergeblich in Organisationsformen, die grau geworden sind, abmüht. Erwachsenenbildung könnte in neuen Formen des politischen Lernens sozialen Prozessen eine organisatorische Perspektive eröffnen, die im Dickicht der Institutionen und ohne Kritik eines radikalen Denkens kaum gefunden werden.“³ Rekurrierend u. a. auf frühere Arbeiten Wolfgang Klafkis wird als

als Ziel jeder Bildung festgehalten: Die Kompetenz sich selbst gegenüber, die Kompetenz in der Kooperation mit den anderen und die Kompetenz gegenüber den Dingen.⁴ So ‚subjektive‘ und ‚objektive‘ Seiten des Bildungsvorgangs beachtend, kann Kadelbach schon 1968, im Jahr der Revolte, hellsichtig vor irrationalen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung warnen: „Die Gefahr darf nicht übersehen werden, dass die Erfordernisse der Rationalität und ihre starke Betonung, ihre ständige Einübung und ihr fortwährender Einsatz in eine Gegenbewegung umschlagen. Erste Reaktionen zeigen sich bereits: Kitsch als Antwort auf die Bemühungen des Werkbundes oder des Rates für Formgebung. Die Rückkehr zum Unpolitischen als Reflex auf die Anstrengungen, die Vergangenheit zu bewältigen; die Hippiebewegung als Antwort auf die kritische Universität; die Gammlerbewegung als Gegenschlag zum Wirtschaftswunder und zum Sachzwang; ‚Seid nett zueinander!‘ als Gegenpol zur ständigen Diskussion und kritischen Auseinandersetzung. Hier machen sich irrationale Tendenzen breit, die eben überwunden waren. Frühere Stätten des Irrationalen: die Kirchen, die durchschaubare Kunst, die saubere Leinwand, Naturliebe und Heimatgefühl im Stile von ‚Blut und Boden‘, ‚die heile Welt‘, ‚das gesunde Volksempfinden‘, der Glaube an das ‚happy end‘ wurden mit Recht verdächtig gemacht, übrigens ebenso wie das schlichte ‚Glück‘, welches wir nur als Glück von ‚Einigkeit und Recht und Freiheit‘ im ‚Glanze‘ kennen. Eine Art Ersatzlösung für die abgewirtschafteten Irrationalitäten unserer Zeit ist im Augenblick noch nicht in Sicht. Volkshochschulen haben neben der Erziehung zum rationalen Denken auch die Aufgabe, einen Raum für das Irrationale – im Bereich der Kunst oder des Musischen, hier

freilich ohne die obligatorische Blockflöte und ohne ‚Tandaradei‘ – anzubieten. Die Pflege des Musischen muss sachverständig sein und kann auch technische Bereiche (Hörspiel, kybernetische Planspiele, elektronische Musik) zum Inhalt haben.“⁵

Das humane Pathos des Kadelbachschen Bildungsbegriffes hat alle Wenden und Moden überdauert. Demokratisierung und damit Chancengleichheit sind die Leitbegriffe seines bildungspolitischen Wirkens bis heute geblieben. Utopien formuliert er noch immer, wie etwa in dem gerade erschienenen Beitrag zu zwanzigjährigen Bestehen des Funkkollegs.⁶ Es grenzt angesichts des allgemeinen Diskussionsklimas schon an Altersweisheit, wenn Kadelbach unbeeindruckt das Recht auf ‚Träumereien‘ für sich reklamiert.

Klaus Ahlheim

Anmerkungen

- 1 Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hg. v. G. Kadelbach, Frankfurt/Main 1970, S. 9
- 2 G. Kadelbach: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld der Bildungseinrichtungen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/1969, S. 125 ff.; hier S. 126
- 3 G. Kadelbach/E. Weick: Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1973, S. 16 ff.; hier: S. 17
- 4 Vgl. ebd.
- 5 G. Kadelbach: Entwicklungsprobleme der hessischen Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1968, S. 76 ff.; hier S. 78
- 6 Vgl. G. Kadelbach: Zwanzig Jahre Funkkolleg. Erreichtes und Unerreichtes. Zukunftsperspektiven, in: 20 Jahre Funkkolleg. Vorträge und Berichte anlässlich der 8. Frankfurter Fernstudienkonferenz, hg. v. H. D. Schlosser, Alsbach 1988, S. 15 ff.; hier: S. 32 f.

Rezensionen

Rieger-Goertz, Stefanie: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2008, 463 Seiten

Innovationen werden in den Institutionen zumeist initiiert, indem neue Konzepte wie z. B. Wissensmanagement eingeführt werden. Gefürchtet sind Entwicklungen wie die sogenannte Überalterung in Organisationen oder Auswirkungen flexiblerer Arbeitsformen. Was haben denn nun hier Innovationen und Geschlechterbilder miteinander zu tun?

Das Thema Gender wurde in den letzten Jahren eher bilanzierend verarbeitet, es finden sich nur einige wenige Studien, die neues Wissen hervorgebracht haben. Die hier vorliegende leicht veränderte Dissertationsschrift ist aus verschiedenen Perspektiven als Grundlagenforschung zu betrachten: Sie zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass sie den Institutionalisierungsprozess Katholischer Erwachsenenbildung aufarbeitet und die Rolle der Kategorie Geschlecht als ein grundsätzliches tiefgreifendes Strukturierungsprinzip auf den verschiedenen Ebenen offenlegt und in seinen Wissensgrundlagen interdisziplinär zwischen Bildungswissenschaften und Theologie verwurzelt. Es entsteht so ein differenziertes Bild strukturierender Aspekte und Auslegungsweisen von Gender und einer daran anschließenden gelebten Bildungswirklichkeit. Besonders interessant aus heutiger Sicht ist es zu verstehen, wie stark sich Folgen von Beharrung und Stagnation sowie mangelnde Auslegungsflexibilität spezifisch-traditioneller Geschlechterbilder auf die Innova-

tionsfähigkeit von Weiterbildungsinstitutionen auswirken können. Betrachtet man die hier vorliegenden Ergebnisse aus der Distanz, legt sich die Befürchtung nahe, dass diese Institutionalisierungsform öffentlicher Weiterbildung von einem „Austrocknungsprozess bedroht“ ist, u. a. deshalb, weil sie Genderwissen nicht ausreichend in die Organisationsentwicklung und Bildungsarbeit einbezieht. Die sowohl theoretisch als auch empirisch angelegte Studie leistet darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Institutionenforschung und zur Programmforschung, aber auch zur erwachsenenpädagogischen Theoriebildung, jeweils aus der Genderperspektive.

Die Studie gliedert sich in vier große Teile und ein Fazit. In den ersten drei Teilen nimmt die Autorin eine umfassende theoretische Aufarbeitung und Bilanzierung des Wissensstandes über Gender vor; dies bezogen auf die Genderforschung insgesamt, es folgt eine Genderanalyse der Katholischen Erwachsenenbildung sowie eine Analyse der Geschlechterdebatten im erwachsenenbildnerischen Kontext. Am Beispiel katholischer Akademien – als wegführende Institutionen – werden in Teil vier die Ergebnisse einer Programmanalyse dargelegt.

Im ersten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht aus der Sicht der feministischen Theorie-tradition, der Männerforschung sowie aus der Sicht kirchlicher Quellen. Für erstere zeigt die Autorin die Kontroversen und Möglichkeiten des Gleichheits- und des Differenzdiskurses sowie des dekonstruktiven Feminismus. Das Doing Gender steht nun, so das Fazit (S. 60) im Fokus des Interesses. Die Diskurse der Männerforschung werden daran anschließend ebenso genau beleuchtet. Als entscheidende Differenz zu den feministischen Auslegungen wird ein primär

handlungstheoretisch an Praxis orientiertes Verständnis analysiert. Bei der quellenhermeneutischen Betrachtung kirchlicher Quellen (römischer, weltkirchlicher Schriften) setzt die Autorin nun die Genderkategorie als Analyseinstrument ein: Hier tritt die Frau hervor als das Andere, das Diskussionswürdige. Die Feststellung, dass es nur wenige Anknüpfungspunkte zwischen der sozialwissenschaftlichen Genderforschung und der kirchlichen Lehre gibt, führt die Autorin zu der Frage „Geht sie (Katholische Erwachsenenbildung, S. R.) der Fährte der katholischen Lehrmeinung nach oder wählt sie Wege aktueller Sozialforschung? Oder weicht sie dieser Entscheidung aus...?“ (S. 137) Dieser Frage zu folgen wird als ein zutiefst authentisches Interesse der Autorin deutlich, verbunden mit der Suche nach gleichberechtigten Anschlüssen für beide Geschlechter. Die tiefenstrukturelle Durchdringung von Gender und Institution zeigt sich in einer Parallele – so wie Katholische Erwachsenenbildung sich Erosionen und Dilemmata stellen muss befinden sich die tragenden Konzepte von Männlichkeit im Prozess der Erosion.

Im zweiten Teil der Studie wird Katholische Erwachsenenbildung näher beleuchtet, in ihren Dilemmata, ihrem Profil, in ihren Teilnehmerstrukturen sowie in ihrer Geschichte der Institutionalisierung.

Auch in den programmatischen Schriften zur Begründung Katholischer Erwachsenenbildung findet sich die Frau als das Andere, das Besondere wieder. Schlägt sich dieses vielleicht in der Schwierigkeit neue Teilnehmer/innen-Gruppen zu erschließen nieder? Sollten vielleicht die herauskristallisierten Kernmotive Katholischer Erwachsenenbildung – Dialog, Verhältnisbestimmung von Christentum und Moderne sowie das christliche Menschenbild (vgl. S. 199)

– nicht mehr ausreichend Orientierung und Lebensweltbezug als Bildungsmomente integrieren?

Auf der Suche nach theoretischen Impulsen für praxisöffnende Momente führt die Autorin in einem nächsten Schritt profund die verschiedenen Richtungen der Anthropologie systematisch zusammen und analysiert mitlaufende Geschlechterbilder, theologische und pädagogische Ansätze gehen hier Hand in Hand. Dabei interessiert, ob es überhaupt eine „schlüssige Theorie des Menschen“ gibt (S. 224). Die Autorin kommt hier zu interessanten Ergebnissen, die für die Bildungswissenschaften insgesamt relevant sind. Gleichzeitig schimmert implizit die Aufforderung durch, dass die anthropologischen Diskurse – radikal gedacht – der Ort wären, an dem eine Reaktivierung des Subjektes unter der Prämisse der Zweigeschlechtlichkeit geschehen müsste.

Der größte Teil drei beschäftigt sich mit den Geschlechterdebatten im erwachsenenbildnerischen Kontext. Die Autorin nimmt eine Analyse wichtiger Einführungen vor als auch wichtiger Zeitschriften. Für die Einführungen fällt die Bilanz ernüchternd aus: „Das Praxisfeld Frauenbildung erfährt in den achtziger/neunziger Jahren in den Einführungen mehr oder weniger Anerkennung und eine egalitäre Sprachregelung setzte sich langsam durch. ... Die Etablierung der Kategorie Gender indes ist nicht weit gediehen“ (S. 253). Die Genderanalysen des „Report“ belegen, dass sich durchaus ein bestimmter Genderdiskurs in der Auseinandersetzung durchgesetzt hat und sowohl die Teilnehmenden, die Lehrenden als auch die Lehrstrukturen, Lernumgebungen etc. einbezogen wurden. Während die Männerforschung im Report bislang marginalisiert blieb (vgl. S. 269), wird dieses Thema in der DIE-Zeitschrift innovativ mit einbezogen

(vgl. S. 275). Interessant sind die Analysen der Zeitschriften nicht nur in Bezug auf die Genderkategorie, sondern auch in Bezug auf die thematischen Linien und deren Ausformungen, die herausgearbeitet werden. Schade ist, dass die Zeitschrift *Hessische Blätter für Volksbildung* nicht berücksichtigt wurde.

Im Weiteren werden Entwicklungen und Stand der Frauenbildung und der Männerbildung aufgearbeitet. Allein mit dieser zweigeschlechtlichen Perspektive wird die Genderkategorie in innovativer Weise eingesetzt. Im zweiten Kapitel von Teil drei „Institutionen und Konzeptionen der Erwachsenenbildung im exemplarischen Vergleich“ nimmt die Autorin eine vergleichende Genderanalyse des Trägers der Katholische Erwachsenenbildung (KBE), der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) sowie des Deutschen Volkshochschulverbands vor. Darüber hinaus werden noch nationale und internationale Diskurse zur Geschlechtergerechtigkeit eingebunden (z. B. UNESCO).

Die Genderanalyse der KBE (analysiert wurden die Organisationsstruktur, Texte, Projekte und die Zeitschrift „Erwachsenenbildung. Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis“) belegen, dass Genderfragen noch eine „Leerstelle“ bilden (vgl. S. 335) und erst langsam an Raum gewinnen (vgl. S. 355). Dies ist erstaunlich, da andere Ziele wie z. B. eine lernende Gesellschaft zu schaffen, soziale Gerechtigkeit und die Achtung der Menschenwürde durchaus im Vordergrund stehen (ebd.).

Im Teil vier werden empirisch die Programmhefte aller Katholischen Akademien zwischen 1994 und 2004 ausgewertet im Hinblick auf geschlechtsspezifische und geschlechtssensible Angebote und Themen, die von oder für Frauen- oder Männergruppen angeboten werden. Ein interessantes Ergebnis ist z. B., dass

die Bildungswirklichkeit mancher Akademien (anders als ihr theoretischer Bezug) nahe an aktuellen Genderdiskursen liegt. Zwar haben nur wenige Institutionen das Engagement im Geschlechterverhältnis konzeptionell in ihr Hausprofil eingeschrieben, viele waren aber als offene, flexible Institutionen in der Lage, die Inhalte trotz innerinstitutioneller Widerstände überzeugend aufzunehmen. Der Praxis scheint Weitergehendes zugestanden zu werden als der Theorie.

Die erarbeitete Systematik und die Ergebnisse sind sowohl für Bildungswissenschaftler (in Bezug auf Programmforschung) als auch für die Praxis (in Bezug auf die Profilentwicklung) von hoher Bedeutung und sollten, damit kehre ich zum Eingangsthema zurück, unter dem Innovationsaspekt diskutiert werden.

Steffi Robak

Carsten Krinn, Zwischen Emanzipation und Edukationismus – Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD. Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 22. Essen (Klartext) 2007, 660 S., 44,90

Seit den Zeiten des Kalten Kriegs ist der Topos vom doktrinärem Charakter der sozialistischen Arbeiterbildung beliebt. Diese habe, speziell in ihrer marxistisch-leninistischen Variante, eine Schulungsarbeit betrieben, die gnadenlos auf die Rezeption marxistischer Literatur nach dem Lehrbuch setzte. Eine solche Einschätzung trifft nicht die Bildungsbemühungen der Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert (vgl. Erhard Lucas, „Vom Scheitern der Arbeiterbewegung“, oder Peter Faulstich/Christine Zeuner, „Erwachsenenbildung und soziales Engagement“). In den sozialdemokratischen Arbeiterbibliotheken vor dem Ersten Weltkrieg gehörten etwa naturwissenschaftliche, „materialistische“ Publikationen zu den Rennern; auch pseudoauf-

klärerische Titel wie Corvins berühmter „Pfaffenspiegel“, von dessen Lektüre die Parteiführung eher abriet.

Und später ergab sich ebenfalls ein anderes Bild. Max Hoelz, einer der führenden Kämpfer der Weimarer KPD, hat z. B. in seinen 1929 erschienenen Erinnerungen „Vom ‚Weißen Kreuz‘ zur roten Fahne“ eindrucksvoll beschrieben, wie er sich durch die Erfahrungen der Kriegsjahre 1914-18 vom überzeugten Mitglied eines evangelischen Keuschheitsbundes zum kommunistischen Agitator entwickelte: Er kam ganz ohne Kenntnis der marxistischen Klassiker aus. Was ihn politisierte, war der Herrenmenschenstandpunkt der wilhelminischen Offiziere, die ihr Fußvolk verheizten, so dass er sich 1918 sofort den Arbeiter- und Soldatenräten anschloss und in der Folge einige Aufstände anzettelte. Erst danach absolvierte er, wie er unter der Überschrift „Ich mache mich mit der Theorie des Sozialismus bekannt“ schilderte, bei Otto Rühle in Hannover einen sechswöchigen Kurs zum Marxismus-Leninismus.

Waren also die Kommunisten, wie es noch 1999 in einer zeitgeschichtlichen Publikation hieß, von einer „totalitären Ideologie durchdrungene und fanatisierte ‚politische Soldaten‘, die sich ihrer Partei als ‚williges Propaganda- und Kampfinstrument‘ zur Verfügung stellten“? Oder war die große Mehrheit der KPD-Mitglieder, wie der ehemalige KPD- und spätere SED-Funktionär Fritz Grosse kurz nach dem Zweiten Weltkrieg feststellte, von marxistischer Schulung völlig unbeleckt?

Mit solchen Fragen beginnt Carsten Krinns materialreicher Beitrag zur Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Der Autor thematisiert hier nicht nur ein weitgehend vergessenes Kapitel der Weiterbildungsgeschichte – das man in der

DDR eher im Lichte des späteren Parteierfolgs plakativ positiv aufarbeitete, während es im Westen unter Indoktrination abgebucht wurde. Er nimmt auch eine Korrektur am westdeutschen Paradigma der Kommunismusforschung, an Hermann Webers „Stalinisierungsthese“, vor. Weber zufolge hat sich die KPD Luxemburgs und Liebknechts unter dem Einfluss Moskaus zu einer „monolithischen, straff disziplinierten und zentralisierten Organisation“ entwickelt, in der das Prinzip „Partei befehl – wir folgen“ galt.

Diese Sicht ist, so Krinn, angesichts der mittlerweile verfügbaren Materiallage nicht haltbar. Krinns Studie, die nach einem ausführlichen zeitgeschichtlichen Einleitungskapitel Anspruch, Akteure und Praxis der KPD-Schulungsarbeit analysiert, kommt vielmehr zu dem Schluss, dass hier eine breite, von vielen Aktivisten mitgetragene und von den ‚bildungsfernen Zielgruppen‘ angenommene Bildungsbewegung entstand, die nicht als Indoktrination einer passiven Parteibasis durch einen autoritären Parteiapparat zu erklären ist; von einer Beherrschung der Schulungsteilnehmer durch Weisungen der „Stalinschen KPdSU“ könne keine Rede sein. So liefert das Buch auch eine Revision der aus der Zeit des Kalten Kriegs stammenden Totalitarismustheorie, die nach dem Ende des Ostblocks fröhliche Urständ feierte und mittlerweile in die Konzeptbildung zeitgeschichtlicher Bildungsarbeit Eingang gefunden hat.

Krinn bescheinigt den Anstrengungen der KPD, dass sie in Anspruch und Reichweite eine Arbeiterbildung geschaffen haben, die „in der damaligen politischen Landschaft einzigartig war.“ Dies gelte gerade auch im Vergleich zur gewerkschaftlichen oder sozialdemokratischen Bildungsarbeit, in der man eher dem Prinzip „Volksbildung als Volks-

Bildung“ gefolgt sei, also den Verzicht auf eine eigenständige emanzipatorische Bildungsperspektive für Arbeiter zugunsten einer Integration in den neu zu schaffenden Volkskörper des Weimarer Staates praktiziert habe. Die Probleme der KPD-Bildungsarbeit sieht der Autor vor allem in der mangelnden pädagogischen Reflexion: „Eine pädagogische Rezeption marxistischer Schriften fand nicht statt.“ So sei in der Praxis ein „Eduktionismus“ (W. F. Haug), d. h. ein dirigistischer pädagogischer Ansatz, dem emanzipatorischen Anspruch ständig in die Quere gekommen.

Was Krinn als edukationistisches Problem bezeichnet, betrifft wohl insgesamt die Tradition der Volksbildung, die die von höherer Bildung ausgeschlossenen Massen mit dem kulturellen Erbe der bürgerlichen Ära und einer darauf fußenden sozialistischen Weltanschauung versorgen wollte. Das ist etwa auch in der katholisch-sozialen Linie der Arbeiterbildung spürbar, die ihr ganz eigenes Problem mit autoritärer Leitung und autoritativen Texten hatte. Dass die Gleichsetzung von marxistischer Bildung mit Indoktrination nicht haltbar ist, dass vielmehr im Blick auf die Bildungsbestrebungen der Arbeiterbewegung einige antikommunistische Klischees über Bord zu werfen sind, belegt Krinns Studie jetzt nachdrücklich.

Johannes Schillo

Dollhausen, Karin: Planungskulturen in der Weiterbildung (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), wbv: Bielefeld 2008, 128 S., 19,90 Euro

Dollhausen stellt die Ergebnisse ihrer Studie in das Spannungsfeld der Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung eines Projekts, das von der

Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gefördert wurde. Im Mittelpunkt steht die Programmplanung als pädagogisch-didaktisches und organisationskulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen. „Wichtig in der Programmplanung sind die pädagogischen Ziel und die Inhalte, die vermittelt werden sollen, und jenseits aller betriebswirtschaftlichen Paradigmen bleibt dies als Kernaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen bestehen“ (Eckehard Nuissl in den Vorbemerkungen S. 7).

Theoretischer Bezugsrahmen des Projekts (Teil 1) ist ein systemtheoretisches Verständnis von Weiterbildungsorganisationen. Während in der Debatte zwei prominente Argumentationsmuster ausgemacht werden: prinzipielle Unverträglichkeit (S.10) vs. Vereinbarkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen (S. 11) konstatiert Karin Dollhausen, „dass eine scharfe Abgrenzung der pädagogischen Handlungslogik gegenüber administrativen und betrieblichen Handlungslogiken zunehmend an Plausibilität verliert“ (S. 17). Den pädagogischen Programmen wird eine „zentrale und zugleich dynamische Referenz der Regulierung des organisatorischen Selbst- und Umweltverhältnisses“ zugeschrieben (S. 28).

Vor dem Hintergrund einer Analyseperspektive ausgehend von „Planungskulturen“ (Teil 2) und von ethnographischen Interviews mit Mitarbeiter/innen in sieben Einrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung (Teil 3) entwickelt Dollhausen drei Typen von Planungskulturen: integrierte, differenzierte und fragmentierte (Teil 4). Dabei werden die folgenden Bezugspunkte berücksichtigt (S. 49-116):

- Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation (4.1.1)

- Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses (4.1.2)
- Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung (4.1.3)
- Spannungsfelder (4.1.4).

Die *integrierte Planungskultur* zeichnet sich durch pädagogisches Engagement der Handelnden unter gleichzeitiger Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma aus; dies wird am Beispiel einer kulturellen Weiterbildungseinrichtung dargestellt.

Eine Volkshochschule, die gleichzeitig als Amt für Weiterbildung in die kommunale Verwaltung eingebunden ist, zeigt eine *differenzierte Planungskultur*, in der sich Widersprüche aufzeigen zwischen kulturellen Perspektiven und dem öffentlichen Bildungsauftrag.

Eine *fragmentierte Planungskultur* wird am Beispiel einer Einrichtung für Jugend- und Erwachsenenbildung unter kirchlicher Trägerschaft im ländlichen Raum vorgestellt. Die Planungskultur „changiert“ unter dem „Diktat der Wirtschaftlichkeit“ (S. 95). Die Angebotspla-

nung findet statt zwischen Ansprüchen des Trägers, der Stiftung, Leitung und Mitarbeiter/innen und den Anforderungen, die sich aus dem Zwang der Wirtschaftlichkeit ergeben.

Die Untersuchung von Karin Dollhausen zeigt „zunächst, dass das Vordringen von wirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern heute unabhängig von bestimmten Organisationsituationen und planungskulturellen Ausprägungen an Bedeutung gewinnt“ (S. 117). Zugleich zeigt sich eine „Verschränkung von wirtschaftlichen und pädagogischen Leistungs- und Bedarfsaspekten“, sodass nicht durchgängig „Ökonomisierung“, ‚Verbetrieblichung‘ oder ‚marktbewusste Modernisierung“ unterstellt werden kann (S. 118). Möglicherweise ist dieses Resultat aber nur logische Konsequenz eines dualistisch angelegten Analyseproblems, in dem die systemtheoretische Perspektive sich der Komplexität der mikropolitischen Prozesse in der Organisation nicht stellt – wie sie am Beispiel der „fragmentierten Planungskultur“ herausgearbeitet werden könnten.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Andrea de Cuvry, Dr. phil., Jg. 1965, Wiss. Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung Helmut-Schmidt-Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Bewusstsein über Kompetenzen: Ausgangspunkt zur Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit, Berlin 2002.

Ottmar Döring, Dr. rer. pol., Jg. 1960, Stellvertretender Leiter des Forschungsinstitutes Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH – Veröffentlichungen u. a.: Döring/Gottwald/Hinz/Löffelmann: Organisations- und Qualifizierungsberatung (unter bes. Berücksichtigung von Klein- und Mittelbetrieben), in: Loebe/Severing (Hg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung, Bielefeld 2008.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Jg. 1947, Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik Humboldt-Universität zu Berlin, zur Zeit Dekanin der Philosophischen Fakultät IV – Veröffentlichungen u. a.: Bildungsberatung und Professionalität, in: Kieneke/Schröder (Hg.): Qualität in der Bildungsberatung, Berlin 2008.

Peter Kossack, Dr. (phil.), Jg. 1960, Wiss. Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung Helmut-Schmidt-Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Selbstsorgendes Lernen gestalten, Bern 2007; Lernen Beraten, Bielefeld 2006.

Heinrich Krobbach, Jg. 1954, Leiter Kreisvolkshochschule Groß-Gerau – Veröffentlichungen u. a.: TZI als Konzept politischer Bildung, in: Themenzentrierte Interaktion 1/2006, Ostfildern.

Barbara Lampe, Jg. 1955, Wiss. Mitarbeiterin im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz – Veröffentlichungen u. a.: Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung. Das Entwicklungsvorhaben „Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung“, in: Kieneke/Schröder (Hg.): Qualität in der Bildungsberatung, Berlin 2008.

Edeltraud Moos-Czech, Dipl.-Päd., Dipl. Betriebswirtin (FH), Jg. 1949, Direktorin der Volkshochschule Main-Taunus-Kreis – Veröffentlichungen u. a.: Die vhs als Motor kommunaler Kulturentwicklung, in: Spurensuche, Wien 2004.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: Persönliche Erinnerungen und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung (mit C. Maier), Opladen 2006.

Dieter Schütz, Dipl.-Päd., Jg. 1947, Leiter der Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main, Berater und Geschäftsführer der Walter-Kolb-Stiftung e. V.

Reinhard Völzke, Jg. 1964, Referent im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, z. Zt. Berater bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung – Veröffentlichungen u. a.: Biografisch-narrative Gesprächsführung im pädagogischen Alltag. Kontexte, Interventionsstrategien, Anwendungsformen, in: Kirchhof/Schultz (Hg.): Biografisch lernen und lehren, Flensburg 2008.

Christine Zeuner, Prof. Dr., Jg. 1959, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung Helmut-Schmidt-Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenbildung, in: Faulstich-Wieland/Faulstich (Hg.): Grundkurs Erziehungswissenschaft, Reinbek bei Hamburg 2008.