

# 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)<sup>1</sup>. 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 haben<sup>2</sup>. Dennoch ist der Umstand, dass selbst im Bewusstsein der jungen Studentengeneration eine so enge Koppelung zwischen Beratung und Psychologie besteht, erklärungsbedürftig. Ob-

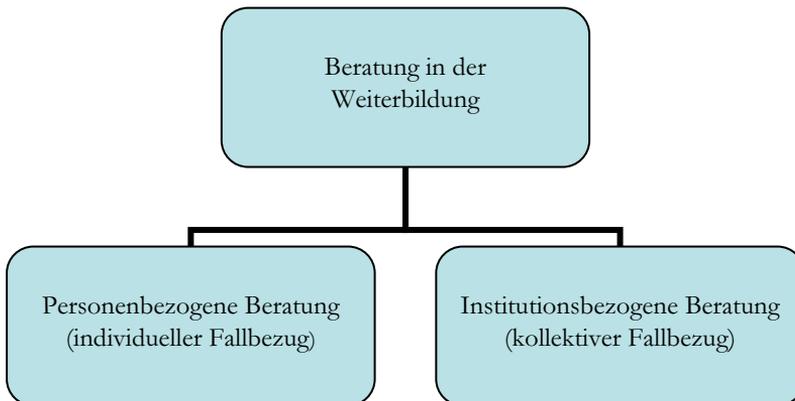
wohl Beratung seit mehr als dreißig Jahren einen interdisziplinären Gegenstandsbe-  
reich darstellt und folglich keiner wissenschaftlichen Disziplin allein zurechenbar ist,  
scheint sich die Tendenz abzuzeichnen, ihn eher der Psychologie als der Pädagogik  
zuzuordnen.

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.

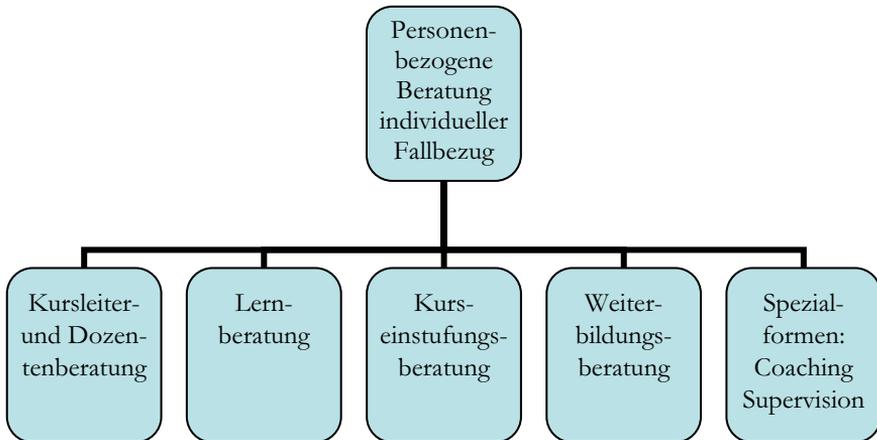
## 2. Beratung in der Erwachsenenbildung versus Bildungsberatung?

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 Kompetenzentwicklungsberatung<sup>3</sup>) 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 dar<sup>4</sup>. (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 Ermitteln*s 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 Problempräsentation 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](http://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 Abschlussarbeiten<sup>5</sup>. Neben eigener Forschung und grundlagentheoretischer Vergeisserungsarbeit 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 rolleungebunde-

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 Subjektkonstitution 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: Gülich, 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