

Beratung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung – Konzepte und Spannungsfelder

Tagungsreferat vom 31.1.2019 an der PH Zürich

Geri Thomann

1. Was ist Beratung? Einführende Gedanken

«Du Papa, was macht eigentlich ein Berater?»

Der Vater überlegt angestrengt.

Währenddessen sieht er einen Baum voller Krähen und sein Gesicht hellt sich auf.

Er nimmt einen Stein und wirft ihn in den Baum.

Aufgeschreckt fliegen alle Krähen in die Höhe.

Einen Moment später sitzen die Krähen an anderen Stellen wieder im Geäst desselben Baumes.

Zufrieden teilt der Vater seinem Kind mit:

«Genau das macht ein Berater!»

(aus: Groth 1999, S.7)

Wir wissen nicht, ob dieser Steinwurf nun effizient war oder nicht. Auftrag und Ziel der Beratungsperson sind zudem nicht geklärt. Vielleicht beruft sie sich auf ihre reichhaltige Erfahrung, vielleicht weiss sie vertrauensvoll, dass die Krähen nicht ihren Baum verlassen (wenn das eine wichtige Voraussetzung für Erfolg ist); vielleicht ist diese Intervention auch in verschiedenen Kontexten unter verschiedenen Bedingungen evaluiert worden und der Berater kann bezüglich Wirkung auf Nummer sicher gehen, vielleicht ist es aber einfach nur Intuition, ein kunstvoller Versuch, der gelingen oder scheitern kann; was wäre gewesen, wenn sich die Krähen nicht bewegt hätten? Vielleicht handelt es sich bei diesem Akt aber auch um Scharlatanerie, eine vordergründig wirkungsvolle Feuerwerks-Intervention, welche eigentlich unbegründet und nicht ziel- oder zweckdienlich ist, dafür aber immerhin nicht schadet. Weil die Krähen bald wieder an ihren angestammten Plätzen sitzen. Eventuell schadet sie auf Dauer aber doch. Vielleicht wäre es gescheiter gewesen, den Baum genauer zu untersuchen und die Intervention auf ihn zu richten, vielleicht wäre es angemessener gewesen, zu bewirken, dass die Krähen einen anderen Baum oder andere Bäume suchen, vielleicht hätten nur bestimmte Krähen den Platz wechseln müssen. Vielleicht stellt sich, was erfolglos und sinnlos erscheint, später jedoch trotzdem als Erfolg heraus und legitimiert im Nachhinein die Intervention, welche vorerst fragwürdig, wirkungslos und unprofessionell zu sein schien. Vielleicht hat sich das Risiko der Intervention gelohnt.

Ich weiss, das Krähen- Beispiel soll wohl eher Kritik an der Unbedachtheit und Verantwortungslosigkeit in Bezug auf das Beratungshandeln üben.

Und doch: Die Wirkung von Interventionen und Vorgehensweisen in Beratungen scheint manchmal planbar zu sein, manchmal erst im Nachhinein eruierbar – dies auch bei komplexerer Vorgehensweise, als sie im Zitat weiter oben beschrieben ist. Wirkungen von

Beratungen sind untersuchbar, jedoch schliesslich nicht unbedingt direkt in Beziehung zu den entsprechenden Beratungsintervention zu setzen. Mit Unvorhersehbarem und Nebenwirkungen in Beratungen muss also gerechnet werden. Zum Glück - das macht nämlich für Beratende einen grossen Teil des Reizes von Beratung aus.

Deshalb sei Beratung eine Kunst - sagen die einen – und keine Wissenschaft, weil Beratungssituationen immer unberechenbar seien, jeder Dialog eine neue Welt eröffne. Sie darf jedoch keine beliebige Kunst sein, sagen wiederum diejenigen, welche für Professionalität und Standards einstehen, schliesslich soll Beratung und deren Wirkung transparent, berechenbar und vergleichbar sein sowie Sicherheit bieten in einer komplexen Welt. Professionalisierung hat immer auch mit Legitimierung zu tun und Legitimierung geschieht heutzutage auch durch Wissenschaftlichkeit, durch Evidenzbasierung, behaupten wieder andere, Wirkungen sollen untersucht werden.

Ist Beratung nun Kunst, Profession oder Wissenschaft (vgl. Moldaschl 2009)?

„Raten“ hiess ursprünglich „aussinnen“, später „Vorsorge treffen“. Mit „Rat“ wurden einst sowohl die Besorgung lebensnotwendiger Mittel, als auch diese Mittel selbst bezeichnet. Die Begriffe „Vorrat“, „Hausrat“, „Zierrat“, „Geräte“ etc. erinnern daran. Allgemeiner wurde „Rat“ auch als „Fürsorge“ und „Abhilfe“ für die Lösung von lebensnotwendigen Problemen verstanden.

Später wurden dann auch Institutionen, in welchen „Abhilfe“ geschaffen wurde oder Personen, welche „deuteten“ mit „Bundesrat“, „Stadtrat“ oder „Rathaus“ bezeichnet (vgl. Mutzeck 2008 und Looss 2006)

Der englische Begriff „counseling“ hingegen lässt sich auf das lateinische „consilium“ beziehen, was auch „Einsicht“ und „Überlegung“ heisst.

Interessanterweise misst man dem Begriff „raten“ auch die alte Bedeutung von „deuten“ bei - erkennbar wird dies im Wort „Rätsel“ oder im englischen „read“.

Nahezu in jedem Bereich menschlichen Lebens wird gedeutet und gerätselt, Beratung angeboten, und offenbar auch ungebrochen nachgefragt, - bei ratgebenden Personen, medialen Ratgebern, zunehmend online¹.

Beratung lässt sich in meinem Verständnis als definierte, situationsbezogene und spezifische Hilfestellung bei Analyse und Lösung von Problemen oder der Bearbeitung von Fragen bezeichnen. Eine solche Beratung bezieht sich zudem auf ein professionelles Handlungsmodell.

Professionelle Beratung zeichnet sich somit durch bestimmte Beratungskompetenzen der Beratungsperson sowie durch deutliche Abgrenzung der Beratung von alltäglichen Situationen aus.

¹ Psychosoziale Beratungen und Lebensberatungen werden schon seit Jahrzehnten – in der Schweiz z.B. durch die Landeskirchen – online angeboten. Pionierarbeit hat hier die traditionellen Telefonseelsorgeinstitutionen geleistet. Etliche Erfahrungsberichte über die zunehmenden Online-Beratungen zeigen, dass paradoxerweise eine ungeahnte Nähe durch Distanz entsteht – gerade bei Tabu-Themen. Interessant dabei ist die Paradoxie, dass die Möglichkeit eine Identität zu maskieren, zur schnelleren Problemmunikation führt als bei face to face - Beratungen. Schon vor über zehn Jahren veröffentlichte der FSP (Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen) weiterhin anerkannte „Qualitätskriterien für psychologische Online-Beratung“ <https://www.psychologie.ch/politik-recht/berufspolitische-projekte/onlineinterventionen/fachpersonen-beratung/>. Seit 2006 bietet die deutsche Gesellschaft für Online - Beratung Richtlinien zur Anerkennung für Online -Beratungen an.

Das Schwergewicht der Beratungskompetenz liegt bei Formen der Expertenberatung oder der Fachberatung eher im jeweilig spezifischen Fachwissen, bei Formen der Prozessberatung in stärkerem Masse in Kenntnissen von sozialwissenschaftlichen Theorien und Verfahren. Dazu aber später mehr².

2. Beratungsboom: Beratung als Unsicherheitsabsorption?

Der Boom von Beratung³ (die Grossen der Unternehmensberatungsbranche berichten trotz Kritik jährlich von Umsatzrekorden) und speziell von Beratungsliteratur oder Ratgeberliteratur, stützt die These der Dynamik von offensichtlich notwendiger Sicherheitsproduktion als Kontingenzschutz in der Moderne: Bezüglich Beratungskonzepten lässt sich ein regelrechtes „Lösungsfieber“ konstatieren, für jede Problemlage scheint es passende Problemlösungen zu geben, ohne die Probleme zeitraubend diagnostizieren zu müssen. Beratung stellt gelegentlich unhinterfragt schlüssige Erklärungs- und Handlungsmodelle zur Verfügung. Da kann plötzlich „erfolgreich gescheitert“ oder eine dringliche Entscheidung auf einer Hotline an das Medium Shiva delegiert werden.

Komplexitätsreduktionshilfe bieten und Sicherheit verkaufen. Ist das wirklich die Aufgabe von Beratung? Ist das die Antwort auf die Kritik am Krähenbeispiel?

Gesellschaftliche Konzepte beschwören das »Ende der Eindeutigkeit« (Bauman 1995) im Zusammenhang mit einer Abkehr von einer passiv-theologisch-ergebenen Haltung des Menschen zu einem postmodernen Risikoverhalten.

Was früher „allgemeines Schicksal“ war, ist heute „individuelles Problem“; wir haben nicht nur grosse Aussichten, sondern müssen auch Brüche, Unvorhergesehenes, erzwungene Richtungswechsel, Orientierungswechsel und Stillstand aushalten und verantworten. Wenn man alles aus sich machen kann, kann man auch wenig oder nichts aus sich machen; wer alles aus sich machen soll, ist vielleicht bereits schon gescheitert.

Jeder wird sozusagen auch „seines Unglückes Schmied“. Auch ein Berufsleben wird so zum riskanten Gestaltungsfeld.

„Lob des Risikos – ein Plädoyer für das Ungewisse“ heisst ein lesenwertes Buch der französischen Philosophin Anne Dufourmantelle (2018).

Paradoxerweise scheinen konsistente Konzepte - seien es Lebenskonzepte, Organisationsdesigns, Managementsysteme, Lehrpläne oder eben Beratungsangebote - unumgänglich für ein Sicherheit bietendes Leben; zumindest wird offensichtlich eine beruhigende Kalkulation des Risikos von Unplanbarem notwendig. Unsicherheitsabsorption nannte dies Luhmann (2000).

² Ich habe für das Referat den Begriff «Beratung» gewählt, mit Absicht nicht das schillernde «Coaching», welches methodisch orientiert ist und von Instruktion bis Reflexionsunterstützung alles beinhalten kann. Zu dieser Thematik wäre ein separates Referat notwendig.

³ Über 90 Millionen Einträge zu «Beratung» und über 300 Millionen zu Coaching finden 2017 sich bei der web-weiten Suche im Internet.

Beratung zeigt sich dabei u.a. als PC-Support, Suchtberatung, Rechtsberatung, Wellnessberatung, Finanzberatung, Laufbahnberatung, Mobbingberatung, Gesundheitsberatung, Studienberatung, Familien- und Eheberatung, Lebensberatung, Schulberatung, Elternberatung, Schwangerschaftsberatung, Schuldnerberatung, Umweltberatung etc. etc

Chaos, Unordnung, Disharmonie und Überraschungen scheinen in unserer Kultur grundsätzlich negativ belegt. Sogar das Projekt „Leben“ sollte eigentlich ohne Umwege effizient geplant sein, obwohl gleichzeitig ein unheimlich reiches und divergierendes Angebot an Lebensentwürfen existiert, welches Umbrüche, Umwege und Perspektivenwechsel ermöglicht und provoziert. Wir unterliegen dem mythisch-magischen Glauben an Berechenbarkeit und Kontrollierbarkeit der Welt. Eigentlich ist aber nicht die prognostizierbare Ordnung das Primäre, sondern das unberechenbare Chaos. Ordnung und Planbarkeit sind eventuell darum angstverringend, damit wir von der Einmaligkeit abstrahieren können und imstande sind, Komplexität zu reduzieren.

Dies ist vielleicht wirklich eine Erklärung für den boomenden Ratgebermarkt. Die Zukunft ist immer riskant und benötigt offensichtlich sicherheitsbietende Planung. Das geht von religiösen Prophezeiungen über astrologische Vorhersagen bis hin zu wissenschaftlichen Prognosen. Fieberhaft wird an Computerprogrammen gearbeitet, welche auf Basis intelligenter Algorithmen und etlichen Daten aus der Vergangenheit unsere Zukunft voraussagen sollen. Die Auswahl der von Amazon mir zum Kauf angeratenen Musikträgern (auf Basis der Big Data Analyse meiner Kaufgewohnheiten) ist übrigens gar nicht so schlecht.

Wir spätmodernen Menschen werden dann - wie es der Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch nennt - zum „homo consultabilis“, zum Menschen der beratbar ist (1989).

Eine kleine Gegenbewegung manifestiert sich in der Antiratgeberliteratur seit Watzlawicks „Anleitung zum Unglücklich sein“ (1983). Z.B. aktueller : Rebecca Niazi-Shahabi mit „Ich bleib so scheisse wie ich bin - lockerlassen und mehr vom Leben haben“ (2013). Es heisst hier zum Beispiel: *«Besser werden heißt wahnsinnig werden, also: Bleiben Sie dick, faul, jähzornig – und glaubwürdig» (s. 14).*

Gut, Antiratgeber fungieren eben auch als Ratgeber.

Erfahrene Beraterkolleginnen und -kollegen erzählen mir, dass in den letzten 5-10 Jahren Entscheidungsberatungen, resp. Beraterische Unterstützung von Entscheidungsprozessen massiv zugenommen haben: Optionen klären, Dilemmata lösen, Entscheidungen kommunizieren, Umsetzungen von Entscheidungen unterstützen.

Nun: Je mehr Optionen für das Handeln bestehen, desto mehr abwägende Reflexion für Entscheidungen ist notwendig. Hier kann Beratung ja durchaus hilfreich sein.

These 1

Bei steigender Systemkomplexität in Beruf und Gesellschaft dient Beratung als Orientierungshilfe, als Hilfe bei Entscheidungen in der Komplexitätsreduktion, als risikominimierende Sicherheitsproduktion.

3. Die Pädagogik und ihr Sicherheitsbedürfnis

Die Erwachsenenbildung ist eine Disziplin der Erziehungswissenschaften oder der Pädagogik. Bildung oder erzieherisches Handeln setzen immer Fortschritt und Entwicklung zum potentiell Guten sowie das Erreichen von Zielen voraus; gerade die deutschsprachige Bildungstradition ist durch harmonisierende Züge und die Mission eines Hoffnungsprogrammes gekennzeichnet. Das Gelingen pädagogischer Bemühungen ist – auch für die Legitimierung der Pädagogik selber - von zentraler Bedeutung, allfälliger Misserfolg wird ungern in Kauf genommen und wenn, mit einem angenommenen unrechtmässigen Ausnahmezustand begründet (schlechte Rahmenbedingungen, überfordertes Personal, resistente Nicht- Erziehbare).

Eine „Kultur des Scheiterns“ ist in der Pädagogik offensichtlich nicht vorgesehen, scheinbare Planbarkeit wird als Illusion aufrechterhalten, obwohl die Realität einen jeweils eines Besseren belehrt. Oelkers schrieb von der Erziehung als „Paradoxie der Moderne“ (Oelkers 1991), weil der Erziehungsanspruch nicht verschwinde sowie nie zur gegebenen Wirklichkeit passe.

Eine Ausnahme - gerade in der deutschsprachigen Pädagogik - stellen übrigens die Bildungsromane dar (etwa Gottfried Kellers „Grüner Heinrich“ , Goethes „Wilhelm Meister“ , Günter Grass „Die Blechtrommel“), welche seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts - das Nichtlineare, auf Umwege Angewiesene des individuellen ausserinstitutionellen Bildungsprozesses, zu welchem zu überwindende Zustände und Ereignisse gehören, thematisieren. Ambivalenzen erscheinen hier als normale Begleiterscheinung für Neuorientierung und Entwicklungsschritte, Paradoxien können nicht gelöst werden, Dilemmata zwingen zu Entscheidungen. Bildung wird als individuelle nicht lineare biografische (Lebens-) Bildung in einem spezifischen spannungsvollen gesellschaftlich-historischen Kontext verstanden. Bildungsbegleitenden oder eben Beratenden kommt eine zentrale Funktion zu. Eine modernere italienische Version finden Sie in Elena Ferrantes Neapel-Saga.

Pädagogische Konzeptionen sind somit weitgehend nicht auf Scheitern eingestellt, weil sie sich wohl genau davor mittels Phantasien künftigen Gelingens schützen müssen, was schliesslich die Frage aufwirft, wie denn Pädagoginnen und Pädagogen mit dem alltäglichen Scheitern (ihrer Bemühungen) umgehen und wie sie die Kluft zwischen normativen Ansprüchen und sperriger Realität überbrücken.

Pädagogische Konzepte lassen sich vielleicht als nie umsetzbare Sicherheitskonzepte (gegen drohendes Scheitern) verstehen, weil die Pädagogik durch ihren existentiellen Charakter - im Gegensatz zur Kunst beispielsweise - über ein grosses Sicherheitsbedürfnis verfügen muss.

Die Vorstellung der treppenförmigen steten Weiterentwicklung nach oben zum „Besseren“ repräsentiert eine alte Metapher, welche bis heute Gültigkeit hat – z.B. im Rahmen der Verbildlichung von Prinzipien der Kompetenzorientierung (aufsteigende Kompetenztreppen oder - stufen).

Wie wenn man nicht Treppenstufen zurückfallen oder -steigen könnte oder einige Stufen miteinander bewältigen muss. Zudem gibt immer auch Lernphasen der Konsolidierung ohne steigenden Fortschritt im Takt.

In sehr jungen Jahren und im Alter ist übrigens der Abstieg die wesentlich grössere Herausforderung.

These 2

Pädagogik ist normativ orientiert, auf Planbarkeit angewiesen und wenig auf Unvorhersehbares oder gar auf Scheitern eingestellt, zudem ersetzen in pädagogischen Feldern nicht selten Glauben und Hoffnung Evidenz. Im pädagogischen Kontext kumuliert sich sozusagen in Beratungssituationen der Bedarf nach Orientierung und Sicherheit

4. Beratung in pädagogischen Feldern, z.B. in der Weiterbildung - systemadaptiv oder aufklärerisch?

Wenn meine bisherigen Thesen zutreffen, trifft ein Verlust des „Kontingenzschutzes“ in der Moderne die Bildungswelt und ihre Protagonisten in starkem Masse. Im pädagogischen Kontext kumuliert sich sozusagen der gesellschaftliche Bedarf nach Sicherheit und Orientierung, nach Unterstützung im Umgang mit Mehrdeutigkeit und Unvorhersehbarkeit, was wiederum einen hohen Beratungsbedarf schafft sowie die Paradoxie, dass Beratung selber in ihrer Wirkung schlecht berechenbar ist.

Es eröffnen jedoch sich weitere Spannungsfelder, wenn wir einen historischen Rückblick auf die Beratung im Bildungsfeld richten:

Bildungshistorischer Rückblick

Beratung entwickelt sich im deutschsprachigen Raum seit der Aufklärung in Anlehnung an die bürgerliche Bildungstheorie als neuer Interaktionstypus, zunächst nur literarisch (Briefe, Wochenschriften, Erziehungsromane (Lenzen/Mollenhauer 1996, S. 336).

Institutionelle und professionelle Ausdifferenzierung entstehen in Europa um 1900, als sich Bildungslaufbahnprobleme komplizierten und im Bereiche von Berufsberatung, Gesundheitsberatung sowie Einzelhilfe in der Sozialarbeit mehr Bedarf entstand. Zudem verspricht die «neue Psychologie» als empirische Tatsachenforschung, Erziehungsprobleme beratend oder therapierend lösen zu können.⁴

Das Aussondern von Beratungsaufgaben aus ganzheitlichen Erziehungsprozessen und die Differenzierung und Zerstückelung in diverse Kompetenzbereiche lässt sich an der Institutionalisierung der Berufsberatung oder heutigen Berufs- und Laufbahnberatung (vgl. ebd. S. 337) gut aufzeigen.

Seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts wird Beratung im Bildungswesen wieder allmählich zu einem zentralen Bereich pädagogischen Handelns erklärt - dies vor allem im Zuge von Systeminnovationen und didaktischen Konzeptionen in Bezug auf Individualisierung von Lernprozessen.

Einhergehend mit dieser Entwicklung wurde aber auch verstärkte Kritik an der (Bildungs-)Beratung deutlich, die beispielsweise dahin ging, dass Beratung fälschlicherweise

⁴ Nach dem 1. Weltkrieg etablierte sich die Beratung innerhalb von Erziehungsfürsorge und Jugendwohlfahrtspflege.

strukturelle Probleme des Erziehungs- und Bildungswesens sowie gescheiterte Bildungsreformen auffangen oder «abfedern» solle – dies im Speziellen im Schulbereich. Hornstein (1976) wies darauf hin, dass vieles, was sich im Rahmen von pädagogischen Verhältnissen «Beratung» nannte, innerhalb der «Asymmetrie» von Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen gar keine sei (S. 381);

Zudem sei die Ausgliederung von Beratungsangeboten nicht genügend reflektiert, was einerseits zum «Abschieben» von Problemfällen und zum Austrocknen des Elementes Beratung als pädagogische Handlungsform führe (1976, S. 692).

Innerhalb der tertiären Ausbildung oder der Weiterbildung hingegen wird Beratung häufig als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung situiert. Beratung besteht hier als Weiterbildungsberatung unter anderem in der nicht einfachen Aufgabe, zwischen Bedürfnis und Bedarf Passungen zwischen (unübersichtlichen) institutionellen Vermarktungsinteressen von Anbietern, individueller Orientierungsnotwendigkeit und Employability zu finden.

Oder aber sie repräsentiert eine didaktische Form der Lehre im Rahmen von Konzepten der Selbststeuerung und des selbstbestimmtem Lernens. Der „Dozent als Coach“ (Blom 2000) oder „Coaching als Türöffner für gute Lehre“ (Bessenrodt-Weberpals et al 2013) sind hier etwa einschlägige Buchtitel. Lernen in diesem Sinne kann von Lehrenden lediglich angeregt, initiiert, begleitet und damit «ermöglicht» (Arnold 2012) werden.⁵

Grundsätzlich wird deutlich, dass Beratung im Bildungskontext (sei das nun in der Schulpädagogik oder in der Bildungsberatung von Erwachsenen) von Ambivalenz und Paradoxien gekennzeichnet ist, Beratung bleibt da nicht immer einfach freiwillige Inanspruchnahme von Unterstützung, Beratung kann systemadaptiv gedacht sein, ruft aber andererseits auch wieder aufklärerische Tendenzen bei kritischen Systemvertretern ab und möchte (und kann) gleichzeitig bei «Klienten» in der Tat Identität stärken und Orientierung bieten.

Selbstverständlich stossen wir unweigerlich auf die Frage, ob Beratung denn nicht einfach zur Pädagogik gehöre. Jede Kommunikation kann Beratungsmomente enthalten, falls ein Problem analysiert oder Hilfestellung angeboten werden soll. Insofern ist Beratung in der Tat schon immer ein Aspekt pädagogischen Handelns gewesen. Oder wohl eher: Pädagoginnen und Pädagogen oder Weiterbildungsfachleute verfügen über Beratungskompetenzen.

These 3:

Vieles, was sich im Rahmen von pädagogischen Verhältnissen «Beratung» nennt, ist im Kontext von institutionellen Bedingungen (z.B. asymmetrische Rollenkonstellationen) keine. Was nicht bedeutet, dass Pädagoginnen und Pädagogen über keine Beratungskompetenzen verfügen sollen.

⁵ In den USA hat sich übrigens das pädagogische «counseling» von der vormals fast ausschliesslich schülerbezogenen Orientierung hin zu einer Sichtweise entwickelt, welche die gesamte Lebensspanne vom Vorschul- bis zum Rentenalter einbezieht.

Ich fasse die drei Thesen zusammen:

Zusammenfassung der Thesen

Bei steigender Systemkomplexität in Beruf und Gesellschaft dient Beratung als Orientierungshilfe, Im normativen pädagogischen Kontext kumuliert sich sozusagen in Beratungssituationen der Bedarf nach risikominimierender Sicherheitsproduktion. Zudem: Vieles, was sich im Rahmen von pädagogischen Verhältnissen «Beratung» nennt, ist im Kontext von institutionellen Bedingungen keine.

5. Konzepte in der Beratung - zwischen Instruktion, Fachberatung und Prozessberatung

Eine kurze Durchsicht der Curricula der aktuell in der Schweiz 16 BSO- (Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung) anerkannten Lehrgängen in Beratung ergibt ein ähnliches Bild wie eine kleine Stichprobe der einschlägigen aktuellen Literatur zu Coaching oder Beratung im Lehr-/Lernkontext:

Referenzkonzepte für Beratung waren (und sind immer noch) - weitgehend auf Basis der Psychoanalyse abgeleitete oder davon abgegrenzte Verfahren (z.B. Themenzentrierte Interaktion nach Cohn, die nondirektive Gesprächsführung nach Rogers, die Gestalttherapie, familientherapeutische Konzepte und an Skinner orientierte Verhaltensmodifikation).

Die beiden meistgenannten Basiskonzepte sind

- die amerikanische Prozessberatung (nach Edgar Schein) angelehnt an das Modell des Problemlösezyklus, an akkomodative Lerntheorien und die nondirektive Gesprächsführung nach Rogers - mit den Prinzipien der „gleichen Augenhöhe“ und der Selbstverantwortung des Klienten (Schein 2010).
- Das systemische Coaching oder das systemisch-lösungsorientierte Coaching (u.a. hergeleitet aus der systemischen Familientherapie und der systemisch – lösungsorientierten Therapie), mit den selben Prinzipien wie die Prozessberatung, jedoch statt problemanalytisch lösungs- und ressourcenorientiert ausgerichtet. (De Shazer 2015)

Autorinnen und Autoren erwähnen zur Erreichung von Komplexitätsreduktion bei beiden Beratungskonzepten notwendige professionelle Vorgehensweisen wie:

- Präzise Kontraktierung (z.B. klare gegenseitige Erwartungsklärun)
- Die Möglichkeit eines Recontracting bei veränderten Fragestellungen
- Differenzierte Diagnostik als gemeinsame Aufgabe Beratungsperson-Klient/in
- Begrenzung der Beratungsintervention auf einen beeinflussbaren Realitätsbereich
- Adäquate Methodenwahl (z.B. in Entscheidungsberatung)
- „Ownership“ des Problems/der Fragestellung bei Klient/in

Nach längerer Auseinandersetzung nähern sich die beiden Konzepte an, Gunther Schmidt schreibt dazu von „Liebesaffären zwischen Problem und Lösung“ (2007).

Beide Basiskonzepte betonen zudem die Freiwilligkeit seitens der Beratungsklienten und die Neutralität der Beratenden⁶

In den letzten beiden Jahrzehnten veränderte sich diese Praxis insofern, als zunehmend Personen aus einer «internen» (Management-) Laufbahn aussteigen und sich in Beratung und psychologischen Techniken weiterbilden (Coaching).⁷

Wenn wir nun aber – im Schweizer Kontext – einen Blick auf Websites von Beratungsstellen im weitgehend pädagogischen Feld (z.B. Weiterbildungs- oder Berufs- und Laufbahnberatung oder Studienberatung) werfen, fällt auf, dass zu einem grossen Teil Informationen oder *Fachberatungen* angeboten werden, nur zu einem kleineren Teil begleitende Prozessberatung wie oben beschrieben.

Dieser Umstand deckt sich auch mit neuerer Literatur, in welcher zunehmend Misch- oder Ergänzungsformen zwischen Fachberatung und Prozessberatung diskutiert werden (in der deutschsprachigen Fachliteratur gab das Konzept der Komplementärberatung von Königswieser et al (2008) dazu den Anstoss.

Vorläufig zusammenfassend könnte man das beratende Handeln in der pädagogischen Praxis somit auf einem Kontinuum lokalisieren, dessen Pole einerseits die direktive Instruktion und zum andern die nondirektive Prozessberatung bilden. Die normative Ausrichtung im Verlaufe eines Interaktionsprozesses geht gemäss den präferierten Konzepten immer gegen links (vgl. Lippitt und Lippitt 2006, S. 56 oder Thomann 2017, S. 24).

6. Felder der Beratung im Bildungsbereich

Im spezifischen Bildungskontext lassen sich nun verschiedene Felder von Beratung unterscheiden – ich werde aus Zeitgründen in einem weiteren Schritt lediglich eines dieser Felder etwas genauer beleuchten können; ich tue dies wiederum mit dem Blick auf Spannungsfelder – die vorher hergeleiteten Thesen gelten für alle Felder:

⁶ Eine der bekanntesten und anerkanntesten Definitionen des Begriffes «Beratung» im Sinne der Prozessberatung stammt von R. Lippitt (1959, in: Fatzer 2005, S. 56):

«Beratung (...) ist eine allgemeine Bezeichnung für mancherlei Beziehungsformen. Die allgemeine Definition von Beratung (...) hat folgende Voraussetzungen:

- Das Beratungsverhältnis ist eine freiwillige Beziehung zwischen einem professionellen Helfer (Berater) und einem hilfsbedürftigen System (Klient).
- Der Berater versucht, dem Klienten bei der Lösung laufender oder potenzieller Probleme behilflich zu sein;
- die Beziehung betrachten beide Partnern als zeitlich befristet.
- Ausserdem ist der Berater ein «Aussenstehender», d. h. er ist nicht Teil des hierarchischen Machtsystems, in dem sich der Klient befindet.»

⁷ Gerade im Bereiche der Organisationsberatung finden sich somit bei den so genannten externen Berater/innen sowohl «psychotherapeutisch» orientierte Fachleute (häufig aus der so genannten OE) als auch ehemalige organisationsinterne Verantwortungsträger (als Unternehmensberater/innen) neben internen Beratungsfachpersonen (z.B. aus dem HR oder der Personalentwicklung).

- Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungen für Jugendliche und Erwachsene (dazu gehört: Wahl von Ausbildungen, Schulzweigen, Studiengängen etc. sowie Begleitung bei Laufbahngestaltungen)⁸
- Pädagogisch-psychologische Beratung für Lernende (bei Verhaltens- und Lernschwierigkeiten, Kommunikationsproblemen und Krisen, spezielle Beratungen wie Suchtberatung etc)
- Eltern- und Familienberatung / Erziehungsberatung
- Lernberatung für Lernende (als integralen Bestandteil von Unterricht, als institutionell eingerichtete Unterstützung oder als externe Hilfe)
- Beratung von Lehrenden (Fachberatung, Mentoring, Unterrichts- und Lehrberatung Beratung im Umgang Schwierigkeiten im Umgang mit Teilnehmenden, bei Konflikten etc.)
- **Beratung als Handlungsfeld der Lehre/Weiterbildung**
- Beratung einer Bildungsorganisation als System oder eines Teils davon (Team, Abteilung etc.).

7. Beratung in der Weiterbildung – zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Spannungsfelder

Beratung repräsentiert also gemäss den präferierten Konzepten einen möglichst selbstbestimmten Dialog zwischen nicht immer gleichen Partnern auf gleicher Augenhöhe. Mit freiwilligen Teilnehmer/innen ist das eher möglich als in obligatorischen Weiterbildungen. In nicht zertifizierenden Weiterbildungsangeboten treten diesbezüglich wahrscheinlich weniger Ambivalenzen auf als in zertifizierenden.

Angeregt durch die Arbeiten von Jenert und Fust (2012) sowie von Reinmann und Jenert (2011) werden im folgenden mit drei verschiedenen Begriffen unterschiedliche Rollen Inanspruchnehmender von Weiterbildungen unterschieden, um dadurch damit zusammenhängende Spannungsfelder zu beschreiben.

Spannungsfeld 1: „Beraten von Lernenden“ – das Beurteilungsdilemma

Die Idealvorstellung des konstruktivistischen Lernparadigmas versteht Lernen zunehmend als aktiven und konstruktiven Prozess, Lehren soll dabei Lernen ermöglichen, Lernende werden in diesem Sinne vor allem angeregt, begleitet und beraten. Der ideale Lernende ist

⁸ Der Berufsberatung kam im deutschsprachigen Raum eine Pionierfunktion zu sie war die erste staatliche Funktion, welche Beratungsdienstleistungen flächendeckend anbot

nicht Konsument, sondern aktiver Mitgestalter und „Co-konstrukteur“ von Wissen in Lernprozessen.

Trotz der vorgesehenen Co-Konstrukteur-Rolle der lernenden Person bleibt das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem zwangsweise *auch asymmetrisch*: Die lehrende Person ist Expertin, führt, wählt Inhalte aus, gestaltet das Lehr-/Lerngeschehen und beurteilt schliesslich den Lernerfolg.

Dies widerspiegelt einen der grössten alltäglichen Rollenkonflikte von Lehrenden in zertifizierenden Weiterbildungsangeboten: Der prozessberaterisch orientierten Begleitung folgt nicht selten die summative Beurteilung von Leistungen, einer scheinbar symmetrischen Beziehung kann der asymmetrische Bruch folgen. Die Nähe der beratungsorientierten formativen Beurteilung wird durch die Distanz der summativen Beurteilung in Frage gestellt, Enttäuschungen können auf beiden Seiten entstehen. (Stichwort: „Der Coach als Wolf im Schafspelz“). Wenn Leistung und Zertifizierung eine grosse Rolle zukommt, ist die Beurteilungsröle wesentlich sanktionstärker als die Beratungsrolle.

Spannungsfeld 2: „Beraten von Teilnehmenden“ – das Individualisierungsdilemma

Die so genannte Teilnehmer/innenorientierung verlangt als erwachsenenpädagogisches Prinzip eine konsequente Ausrichtung an den Interessen, Wünschen und Erfahrungen der Teilnehmenden. Diesem Konzept kommt im Bereiche der Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu. Im Rahmen einer so genannten Bedingungsanalyse werden Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen abgeklärt, die Teilnehmenden werden in Zielformulierungen sowie in die Gestaltung von Bildungssituationen miteinbezogen .

Hier lässt sich auch eine Schnittstelle zum Konzept der Anerkennung von Kompetenzen im Rahmen des Life long Learning erkennen.

In Weiterbildungen sind die Teilnehmenden altersheterogen, gelegentlich auch berufsheterogen zusammengesetzt und verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen und Kompetenzen. Im Sinne einer Teilnehmerorientierung ist diese Differenz zu berücksichtigen, erwartet werden Vorabklärungen und eine Individualisierung der Veranstaltung, um diese den unterschiedlichen Zielen und Vorerfahrungen anzupassen. Dieser Anspruch kann Lehrende gerade bei grossen Gruppen vor Ressourcenprobleme stellen, wenn am Schluss eines Bildungsganges ein einigermaßen standardisierter Kompetenzstand anzustreben ist. Individuelle Beratung stösst hier an Grenzen. Um einer Ungerechtigkeit entgegenzutreten entsteht der Druck schneller Empfehlungen.

Spannungsfeld 3: „Beraten von Kunden“ – das Verantwortungsdilemma.

Ansprüche aus Kundensicht treten umso stärker auf, je mehr ein Bildungsangebot von ihnen selbst finanziert wird und je grösser die Auswahl an äquivalenten Bildungsangeboten ist (Marktsituation) . Kundinnen und Kunden bezahlen die Weiterbildung und beurteilen die Investition danach, inwiefern sie sich gelohnt hat und ob sie nützlich für den Berufsalltag ist. Die Anbieterinstitution ist auf der anderen Seite auf zufriedene Kundinnen und Kunden angewiesen, weil sie zur Existenzsicherung von Weiterempfehlungen ihrer Angebote abhängig ist. Eine zeitgemässe Didaktik und das Prinzip einer erwachsenenpädagogischen Teilnehmer/innen-Orientierung setzt eigentlich Selbstverantwortung und Eigenaktivität von Lernenden oder Teilnehmenden voraus. Gerade in berufsbegleitenden Weiterbildungen sehen sich Lehrende häufig durch Teilnehmende als Kundinnen oder Kunden, aber auch durch ihre Arbeitgeber mit der Forderung nach einem unmittelbaren Praxisnutzen ihrer Veranstaltung konfrontiert. Zeitknappheit oder hohe Orientierung an Leistungsnachweisen in engmaschig modularisierten Bildungsgängen führen unweigerlich zu Phänomenen des

„Nürnberger Trichters“ und zur Verantwortungsdelegation an Lehrende. Beratung wird dann ungewollt häufig zu Instruktion oder Information. Das hat dann wenig mehr mit prozessberaterischen „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu tun.

Rollenerwartungen an Weiterbildner/innen

Es wird noch komplizierter: Weiterbildner/innen sollen ja nicht nur beraten, sie agieren in ihrer Fachexpertise, inszenieren Lehr-/Lernveranstaltungen, beurteilen Kompetenzen, führen und moderieren Gruppen und dienen als Modelle. Die Komplexität dieses „Rollenstrausses“ erhöht sich zudem durch die spezifischen und divergierenden Rollenerwartungen der Inanspruchnehmenden. Weiterbildungslehrpersonen müssen somit in der Lage sein, sich in Spannungsfeldern zwischen differierenden Rollenerwartungen zu bewegen und dabei Prioritäten zu setzen, indem sie zwischen eigenen Rollenvorlieben und den Rollenerwartungen von Institution und Teilnehmenden verhandeln.

In Bezug auf die Rolle der Beratung stellt sich grundsätzlich die Frage, wo Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird, wo sie persönliche Defizite ausgleichen soll und wo Ziele oder System - Standards mittels Beratung erreicht werden sollen.

Das je spezifische Interesse an der erhofften Wirkung von Beratung steuert jeweils massgeblich deren Prozess und Erfolg.

8. Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Professionalisierung im (Weiter-)Bildungsbereich wird auf individueller Ebene (Reflexion und Rollenmanagement bei Lehrenden, Lernverständnis im didaktischen Alltag) sowie auf organisationaler Ebene zunehmend mittels Formen von Beratung zu erreichen versucht.
- Beratung scheint sich im Felde der (Erwachsenen-)Pädagogik zu «pädagogisieren». In allen geschilderten Feldern und Formen erscheint Beratung als mehr oder weniger heimlich «absichtsvolles» Instrument, um Ziele zu erreichen, welche mit anderen pädagogischen Mitteln nicht erreicht wurden.
- Berater/innen im Bildungsbereich stehen unter Druck der „Sicherheitsproduktion“ oder der „Unsicherheitsabsorption“, halten selber Ambivalenzen, Dilemmata und Paradoxien aus und sind den Klientinnen und Klienten oder den Teilnehmenden behilflich in der Entwicklung derselben Kompetenz. Sie verspüren Druck, Druck zu minimieren und geraten dabei selber unter Druck.
- Der kontextuelle Bedarf (Unsicherheitsabsorption) steht in krassem Widerspruch zu den präferierten Beratungskonzepten (Prozessberatung, systemisches Coaching) und führt für beratende Weiterbildungsfachpersonen unweigerlich zur Notwendigkeit, didaktische Spannungen zu bewältigen oder aber den Konzepten nicht zu entsprechen.

- Zusammenfassend liegen keine grundlegenden spezifischen Beratungstheorien oder durchgängige Beratungskonzeptionen für das Feld der Weiterbildung vor, welche sich von traditionellen psychologischen oder psychotherapeutischen Annahmen unterscheiden.⁹
- Wenn Beratung als zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns in der Weiterbildung gelten soll (was begrüssenswert ist), müssten angepasste didaktische Konzepte entwickelt werden, welche Antworten auf Dilemmata und Rollenkonflikte geben.
- Beratung generell ist – gerade im Kontext von Weiterbildung - bisher schlecht untersucht, meistens werden Aktivitäten gleich von den Akteuren evaluiert; dies führt gelegentlich zum Eindruck einer „Black Box“ (Galdynski und Kühl 2009). Erst von einer umfassenden und soliden theoretischen Begründung her könnten Modi und Techniken von Beratungsinterventionen - gerade im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung legitimiert, validiert und evaluiert werden.

Fazit

Sie erinnern sich an das Bild der Krähen zu Beginn meiner Ausführungen und an meine Frage „Ist Beratung nun Kunst, Profession oder Wissenschaft?“

Zweifel und Neugierde sind der Beginn der Wissenschaft. Wer nichts anzweifelt, prüft nichts. Wer nichts prüft, entdeckt nichts. Kunst ist zudem nicht nur Intuition, sondern auch Reflexion unter Bezugnahme zu Modellen.¹⁰

Auch wenn der am Anfang des Textes im Zitat erwähnte Steinwurf ein erfolgreicher Kunstgriff gewesen sein sollte, gehört es zur Professionalität der beratenden Person an seiner Wirkung und an derjeniger seiner Intervention zu zweifeln und diese zu überprüfen oder überprüfen zu lassen. Für diesen Distanzierungsprozess kann Wissenschaftlichkeit gut sein. Was wiederum der Professionalisierung des Berufsstandes zu Gute kommt. Bei einer Profession geht es schliesslich nicht nur um einen Berufsstand und Standards, sondern auch um ein leidenschaftliches Bekenntnis dazu.

Die am Schluss des Zitates erwähnte Zufriedenheit des Beraters kommt zu früh, es mangelt ihm an der Kunst des produktiven Zweifels.

Dazu bräuchten wir eigentlich keine Beratungswissenschaft. Und doch: Vielleicht könnte eine solche der notwendigen Distanzierung des „Beratungs- und Weiterbildungskünstlers“ von seiner gestaltenden Tätigkeit dienen und dadurch sein Handeln für Teilnehmende, Klienten und System berechenbarer machen. Das könnte für die Beratenden den scheinbar

⁹ Dieselbe Lücke lässt sich bei Berater/innen und Beratungsstellen im Bildungsbereich selbst ausmachen: auf Websites und in Prospekten erscheinen zwar aufgelistete Aus- und Vorbildungen oder leitbildartige Sätze zu Menschenbild oder Werthaltungen, jedoch keine ausgereiften Konzepte.

Dabei würden theoriegeleitete Annahmen es im Sinne von Professionalität den Berater/innen ermöglichen, im Beratungsalltag die Beobachterrolle beizubehalten und eine reflexive Distanz zum Klientensystem aufrechtzuhalten, um dadurch nicht gleich in der Rolle von Mitakteuren zu verschwinden.

Zudem würden nur so den Klientensystemen Kriterien zur Beurteilung von Beratung zur Verfügung stehen.

¹⁰ In diesem Sinne kann gute Beratung durchaus Meisterschaft im kunsthandwerklichen Sinne sein. Eine solche Kunst benötigt jedoch auch einen souveränen Zugriff auf Wissensbestände sowie ein Reflexionsniveau, welches das eigene Handeln kritisch zum Thema macht. Die reine Anhäufung von unreflektierter Erfahrung führt auch bei noch so viel Intuition nicht automatisch zur Meisterschaft.

Sicherheit produzierenden Empfehlungsdruck eventuell minimieren, das Risiko ungewohnter Beratungsinterventionen abfedern.

Es wäre gerade in der Erwachsenenbildung wünschenswert, Beratung in der pädagogischen Praxis und die da wirksamen Spannungsfelder näher zu beleuchten – Vielleicht bestünde dann die Chance, die Beratung sozusagen zurück in die Pädagogik, die Weiterbildungspädagogik zu holen und diese damit anzureichern. Notwendig wäre das ohne Zweifel.

Literatur

Arnold, R. (2012). Ich lerne, also bin ich: eine systematisch-konstruktivistische Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Baecker, D. (1999): Organisation als System, Frankfurt: Suhrkamp

Bauman, Z. (1995): Moderne und Ambivalenz, Frankfurt am Main : Edition Suhrkamp

De Shazer, St. (2015): Der Dreh – überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie (13. Auflage). Heidelberg: Carl Auer

Dell, Ch.:(2012): Die improvisierende Organisation – Management nach dem Ende der Planbarkeit, Bielefeld: transcript

Dufourmantelle, A.(2018): Lob des Risikos. Berlin: aufbau

Groth, T. (1999): Wie systemtheoretisch ist „systemische Organisationsberatung“? (2. Auflage) Münster: Lit.-Verlag

Hornstein, W. (1976): Beratung in der Erziehung und Aufgaben der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 22, 5, 1976,S.673-697

Galdynski, K. und Kühl, St. (2009): Black Box Beratung? Wiesbaden: VS Verlag

Jenert, T.& Fust, A. (2012). Studierende als Kunden?! Zum Umgang mit einer herausfordernden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In T. Zimmermann und F. Zellweger (Hrsg.), Lernendenorientierung. Bern: hep-Verlag, S. 63-86

Königswieser, R. et al (2008): Komplementärberatung. Stuttgart: Schäffer Poeschel Verlag

Kühl, St. (2002): Rationalitätslücken, in: Zeitschrift Profile, Köln, S.106-124

Lenzen, D. / Mollenhauer, K. (1995): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart: Klett Cotta

Lippitt, G., Lippitt, R. (2006): Beratung als Prozess. Leonberg: Rosenberger Fachverlag

Loss, W. (2006): Unter vier Augen - Coaching für Manager. Köln: EHP

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung , Wiesbaden: Springer

- Moldaschl, M. (2009): Beratung als Wissenschaft, als Profession oder Kunst? In: Möller, H. und Hausinger, B. (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: VS Verlag
- Mutzeck, W. (2008): Kooperative Beratung. (6. Auflage) Weinheim: Beltz
- Niazi-Shababi, R. (2013): Ich bleib so scheisse wie ich bin. München: Piper
- Oelkers, J. (1991): Erziehung als Paradoxie der Moderne, Weinheim: Beltz
- Reinmann, G.& Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(2), S. 106-122
- Schein, E. (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln: EHP
- Schmidt, G. (2007): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Heidelberg: Carl Auer
- Thiersch, H. (1989): Homo consultabilis. Zur Moral institutionalisierter Beratung. In: Böllert, K. und Otto, H.-U. (hrsg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft. Bielefeld, S. 175-193
- Thomann, G. (2017). Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre. In G. Thomann, M. Honegger & P. Suter (Hrsg.), Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre (2. Auflage). Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2 (S. 12-32). Bern: hep
- Thomann, G. (2013): Ausbildung der Auszubildenden (4. Auflage), Bern: hep
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. (2011): Das Unerwartete managen, Stuttgart: Klett Cotta
- Weick, K.E. (1995): Der Prozess des Organisierens, Frankfurt: Suhrkamp