

Peter Faulstich

Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung

(Erscheint in: Severing u.a.: Qualifizierungsberatung. Bielefeld 2008)

Die Diskussion um die Notwendigkeit und den Stellenwert von Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland, welche gegenwärtig wieder ein Hoch erreicht, ist keineswegs neu. Sie verweist auf den Kontext langfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen, die unter dem Stichwort Individualisierung zusammengefasst werden können und die jeweils in Krisensituationen neu aufbrechen. Beratung ist zu einer Allerweltsaktivität geworden: sie reicht von der Aktienberatung bis zur Sexualberatung.

In unserem Zusammenhang haben wir es mit Bildungsberatung – insbesondere mit Weiterbildungsberatung – zu tun, was auch immer noch ein weites Feld umfasst. Bei der Bildungsberatung geht es um Entscheidungen über Lernprozesse, -institutionen und -systeme. Sie umfasst unterschiedliche Reichweite:

- *Informationsaspekte:* Bereitstellen von Informationen über Träger, Einrichtungen, Programme und Kurse.
- *Adressatenzentrierte Aspekte:* Einlassen auf die Situation der Lernenden, Beziehen auf reale Konstellationen im Lebenszusammenhang z.B. von Frauen oder von Arbeitslosen.
- *Themenorientierte Aspekte:* Gegenstandsbezogene Klärung der Interessen im Kontext der Rahmenbedingungen und der Relevanz der Aufgaben.

Ein so gefasstes Beratungsspektrum hebt Sachaspekte gegenüber unmittelbarem Personenbezug hervor und ermöglicht eine Abgrenzung zur Psychotherapie, bei der die individuellen Probleme der Patienten im Mittelpunkt stehen. Ziel soll sein, Transparenz über Lernmöglichkeiten und -übergänge zu schaffen und Kompetenz und Motivation für Bildungsfragen zu erhöhen.

Es wird mittlerweile als Selbstverständlichkeit konstatiert, dass „Bildungsberatung“ zu den Grundformen pädagogischen Handelns gehört (Faulstich-Wieland/ Faulstich 2006). Bildungsberatung zählt zum Repertoire der Profession und findet ihren Ort in einer Vielzahl explizit ausgewiesener Beratungseinrichtungen (Engel 2008). Darüber hinaus ist Bildungsberatung in fast allen Lebensbereichen gefordert und durchdringt nahezu alle gesellschaftlichen Verhältnisse von der Geburt (Elternberatung) und der Schule (Erziehungs- und Bildungsbera-

tung), über den Lebenslauf (Berufs- und Beschäftigungsberatung) bis zum Tod (Sterbeberatung).

Dem unterliegt ein generalisierender Wandeldiskurs (Teil 1), der überlagert wird durch jeweilige gesellschaftliche Problemkonjunkturen (Teil 2). Entsprechend verschiebt sich auch der Schwerpunkt fundierender Theoriekonzepte, die das Beratungsproblem begrifflich zu fassen versuchen (Teil 3).

1. Wandeldiskurs

Zentrale Metapher für die Diskussion um die wachsende Notwendigkeit von Beratung ist die Modernisierungsdebatte und die Unterstellung gesellschaftliche Strukturen würden instabil und deshalb sei Flexibilität wichtigste Strategie. Einige unabwiesbare langfristige Trends werden unterstellt:

- Standardisierte Bildungs- und Berufsverläufe lösen sich auf. Die Individuen stehen vor der Herausforderung, *diskontinuierliche Biographien* immer wieder neu zu gestalten und lange Linien ihres eigenen Lebenslaufs zu konstruieren. Dieser Trend wird etikettiert durch Begriffe wie „employability“, d. h. der Erwartung der Unternehmen, dass die Arbeitskräfte für ihre eigene Qualifikation und Beschäftigungsfähigkeit sorgen. Potenziert wird dies, durch das Bild des „Arbeitskraftunternehmers“, der sich zu sich selbst als Verkäufer verhält.
Bildungsberatung wird so zur Orientierungshilfe für die Auswahl ‚passender‘ Bildungsangebote. Allerdings wird die breit akzeptierte Ausbaunotwendigkeit angesichts hohen Finanzbedarfs immer wieder dethematisiert. Sie wird in instrumentelle Konzepte wie NLP, Coaching u.a. verkehrt, die einen sich ausweitenden Markt besetzen.
- Mit dem Leitbild einer „neuen Lernkultur“ wird die „*Selbstorganisation von Lernprozessen*“ in den Mittelpunkt gerückt. Selbstbestimmtheit setzt jedoch hohe reflexive Kompetenz voraus. Gerade die Bevölkerungsgruppen mit niedriger Bildungsbeteiligung haben oft entgegenstehende Lernerfahrungen. Entsprechend werden Information und Motivation zur notwendigen Supportstruktur für die Lernenden selbst.
Beratung wird sich also nur dann erfolgreich realisieren lassen, wenn angemessene institutionelle und personelle Ausstattung bereit gestellt werden.

- Erfolg und Tragfähigkeit von Lernprozessen wird zunehmend bewertet nach den – unabhängig davon, wie und wo - erworbenen *Kompetenzen* und weniger nach den erreichten Abschlüssen. Dazu braucht es Konzepte und Instrumente, um Lernprozesse zu dokumentieren und zu zertifizieren (Gnahs 2007). Die Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotentialen und die Einschätzung zukünftiger Kompetenzentwicklungsstrategien ist nicht ohne professionelle Unterstützung möglich.
Beratung weitet damit ihre Reichweite und ihre professionellen Anforderungen aus.
- Hinzu kommt eine größere Bedeutung arbeitsintegrierter sowie *computer- bzw. netz-basierter Lernkontexte* für das Lernen im Lebenslauf.
Die Dokumentation und Bewertung informell erworbener Kompetenzen muss ebenfalls von Beratungsangeboten begleitet werden.

Angesichts zunehmender Unübersichtlichkeiten und Unsicherheiten wird Beratung also immer wichtiger und – in Paradoxie dazu – immer schwieriger. Bezogen auf die Notwendigkeit von Bildungsberatung besteht hoher Konsens. Im Koalitionsvertrag der „Großen Koalition“ wird dies benannt: „Wir werden die Vielzahl der bestehenden Weiterbildungsangebote durch die Optimierung der Bildungsberatung transparenter machen“ (Koalitionsvertrag CDU, CSU, SPD – 11.11.2005). Von allen Parteien, von Arbeitgebern und Gewerkschaften wird Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung ein hoher Stellenwert beim „Lebenslangen Lernen“ eingeräumt. Ein deutliches Signal ist auch die Gründung des „Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (NFB) am 27.9.2006.

Angesichts gesteigener Offenheit der Lernwege wachsen die Entscheidungsspielräume der Lernenden – bis hin zur Überforderung. Beratung scheint ein geeigneter Ansatz, um Selbstverantwortung zu stärken und zu steigern. Deutlich wird beim Nachdenken, dass hinter verschiedenen Bildungsberatungskonzepten divergierende Vorstellungen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft stehen.

2. Problemwandel von der individuellen Bildungswerbung zu den „Lernenden Regionen“

Impulse zum Ausbau der Bildungsberatung folgen wechselnden Problemlagen. Es gab in der Bundesrepublik Deutschland sechs Wellen (vgl. a. Sauer-Schiffer 2004, S. 17, mit einer anderen Periodisierung; oder Pätzold 2004), die zur Diskussion über Weiterbildungsberatung und Institutionalisierung entsprechender Beratungsstellen geführt haben:

Begonnen bzw. ausgeweitet wurde erstens die Diskussion über Bildungsberatung im Kontext der *Bildungsreformdiskussion* der 1970er Jahre. Hier war ein Hauptaspekt für die Forderung nach Bildungsberatung die Frage der Aufstiegschancen durch Bildung. Im Zusammenhang der Diskussion über Bildungsexpansion und Wirtschaftswachstum sollten „bildungsferne Schichten“ an Bildungsbeteiligung herangeführt werden. Gleichzeitig machten die Individualisierung der Lebenslagen und die Differenzierung in dem geplanten reformierten Gesamtschulsystem begleitende Beratungsstrategien notwendig.

„Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten. ... Bildungsberatung ist ein Strukturelement des Bildungswesens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 91)

In den 1970er Jahren entsprang so (Aurin 1973) aus den früheren Auseinandersetzungen um den Beratungsbegriff und aus vereinzelt Beratungsangeboten und -institutionen wie Erziehungs-, Berufs-, Rechts- und Eheberatung eine Beratungsflut im Bildungswesen (Faulstich - Wieland 1981) hat eine umfassende Literaturrecherche zu „Beratung“ zwischen 1972 und 1980 vorgelegt, die 681 Titel umfasst), die ihren Höhepunkt im Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“ (1975/76) erreichte. Sie war eingespannt in die Diskussion um Bildungsreform und Chancengleichheit. Allerdings erfüllte sich die reformorientierte Hoffnung auf den Abbau von Bildungsbarrieren und Beteiligungsschranken nicht.

Danach führte zweitens die steigende *Arbeitslosigkeit* Anfang der 1980er Jahre zu der Etablierung einiger kommunaler Beratungsstellen in Aurich, Gelsenkirchen, Göttingen, Kassel, Köln,

Ludwigshafen und Hamburg. Es ging um Entwicklung und Erprobung geeigneter Organisationsformen in den Kommunen (Braun u. a. 1983). Wissenschaftliche Begleitung diese Modellvorhaben lag beim Deutschen Institut für Urbanistik.

Aus dieser Wurzel wuchs die intensiviertere Beschäftigung mit Beratung als kommunale Aufgabe im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Deutschen Städtetags seit 1987. Es geht um Bildungs- und Weiterbildungsberatung in öffentlicher Verantwortung.

„Zentrale Aufgabe von Bildungs- und Weiterbildungsberatung ist die Beratung von Bürgerinnen und Bürgern und Bildungs- und Weiterbildungsakteuren zu allen Fragen der Bildung und Weiterbildung Deutscher Städtetag 2004, S.4).

Um Beratung und Information kompetent und umfassend ausüben zu können, stellen sich in der konkreten Arbeit zahlreiche Aufgaben:

- Kontinuierliche Bildungsmarktrecherche.
- Öffentlichkeitsarbeit, Zielgruppenansprache, Bildungs- und Weiterbildungswerbung.
- Einbeziehung neuer Medien und des Internet in Informations- und Beratungsprozesse.
- Weiterbildungsbedarfsermittlung, Erstellen von Bildungsmarktanalysen und Abgleich mit dem regionalen Arbeitsmarkt, Initiierung von Bildungs- und Weiterbildungsangeboten.
- Kontaktaufbau und Kontaktpflege mit Multiplikatoren.
- Kooperation mit Institutionen wie Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, Behörden, Verbänden, Initiativen, anderen Beratungsstellen etc.
- Kooperation mit Betrieben.
- Unterstützung der Umsetzung regionaler Qualifizierungs-, Beschäftigungs- und Strukturentwicklungsprogramme.
- Aufbau von Strukturen regionaler Entwicklungsprozesse“ (ebd.).

Ebenso werden Ziele und Leistungen von Bildungs- und Weiterbildungsberatung benannt:

- „Zugänge zu Bildung und Weiterbildung zu schaffen.
- Transparenz in der Weiterbildung herzustellen.
- die Entscheidungskompetenz in Bildungsfragen zu verbessern.
- die Bildungs- und Weiterbildungsbereitschaft im Sinne eines lebenslangen Lernens zu erhöhen.
- die Nutzung neuer Formen selbstgesteuerten Lernens zu unterstützen“ (ebd.)

Als dritter Impuls führte Ende der 1980er Jahre die „Entdeckung“ der Klein- und Mittelbetriebe als wirtschaftlicher Faktor und deren defizitäre Nutzung der Weiterbildungsangebote zu

Aktivitäten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, die in eine Modellversuchsreihe mündeten. Diese hatte zum Ziel, durch die Entwicklung von maßgeschneiderten Angeboten und damit der Verbesserung des regionalen Weiterbildungsangebotes eine erhöhte Nutzung von Weiterbildung durch Klein- und Mittelbetriebe zu erreichen (Faulstich 1989; Koch/Kraak 1989, 1994). „*Qualifizierungsberatung*“ wechselte die Adressatenebene von individuellen Lerninteressierten auf die Unternehmen bzw. Organisationen, die an der Qualifikation ihrer Beschäftigten interessiert sind.

Viertens beförderte die Intransparenz durch das schnelle Wachstum der Weiterbildung in den „*neuen Bundesländern*“ Anfang der neunziger Jahre zu einer Etablierung zahlreicher Weiterbildungsberatungsstellen (Harke/Krüger 1999). Durch den Strukturbruch des Arbeitseinsatzsystems gerieten die Rahmenbedingungen von Weiterbildung insgesamt in Bewegung und Bildungs- und Weiterbildungsberatung wurde als Heilmittel gehandelt. Weiterbildungsberatung erhielt angesichts des zusammenbrechenden Arbeitsmarktes und der gleichzeitig zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung hohen Stellenwert. Das zeigte sich an der starken Nachfrage nach Beratung und der hohen Resonanz bei den Bürgern

Daneben gab es – fünftens – ebenfalls seit Anfang der 1990er Jahre Bemühungen, die *Benachteiligung* von Frauen auf dem Arbeitsmarkt, etwa bei Berufsrückkehrerinnen, durch die Etablierung spezieller Weiterbildungsberatungsstellen zu vermindern. In Schleswig-Holstein z.B. wurden zu diesem Zwecke gesonderte Frauenberatungsstellen eingerichtet, die aber auch Beratungsleistungen in anderen gesellschaftlichen Feldern wie z.B. Kinderbetreuung, Finanznöte, Scheidungsfragen usw. anboten. Von diesen verschiedenen Entwicklungsanstößen sind Beratungsstellen in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg übrig geblieben. Darüber hinaus beraten Arbeitsagenturen traditionell zur geförderten Weiterbildung, die Kammern in einigen Bereichen und einige andere Institutionen mehr.

Der vorerst letzte Impuls zur Expansion von Bildungs- und Weiterbildungsberatung erfolgte - sechstens - durch die Debatte um „*Lebenslanges*“ und „*Selbstorganisiertes Lernen*“. Mit dem Postulat LLL geht die Erwartung einher, dass die Individuen selbst für seine Gestaltung verantwortlich sind. Ungeachtet der bildungs- und als Konsequenz für die Beratung ist unumstritten: Wer selbstorganisiert lernen soll, muss dabei unterstützt und beraten werden.

Im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ werden „Bildungsberatungsagenturen“ als Schnittstellen und Motoren im Prozess des lebenslangen Lernens bewertet. Es geht um Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Modelle, welche bildungsbereichs- und trägerübergreifend vernetzt sowie trägerneutral arbeiten.

Als Resultat der Impulse und Konjunkturen ist ein vielfältiges Feld entstanden. Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung wird in Deutschland von einer großen Anzahl verschiedener Beratungsakteure für eine Vielzahl verschiedener Adressatengruppen in unterschiedlichsten Lebenssituationen angeboten. Beratungseinrichtungen und Ratsuchende finden in unterschiedlichsten Beratungskonstellationen zueinander. Kurz gesagt: Die Beratungslandschaft ist heterogen und unübersichtlich. Rambøll Management hat im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Bestandsaufnahme der bestehenden Angebote der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungs- (BBB-) Beratung vorgenommen. Den empirischen Kern der Studie bildete eine bundesweite Befragung von relevanten Beratungseinrichtungen. Die Umsetzung wurde in der vom BMBF in Auftrag gegebenen Erhebung dokumentiert:

„BBB-Beratung in Deutschland wird von einer großen Anzahl verschiedener Beratungsakteure für eine Vielzahl verschiedener Nutzergruppen in unterschiedlichsten Lebenssituationen angeboten. Beratungseinrichtungen und Ratsuchende finden in unterschiedlichsten Beratungs-Settings zueinander.“ (BMBF/Ramboll 2007, S. VII)

Beratungsanlässe entstehen v. a. aus Übergängen zwischen Lebensphasen. Solche Übergänge können durch „externe oder interne Faktoren“ motiviert sein. „Interne Faktoren“ bedeuten, dass Individuen selber und bewusst nach Veränderungen suchen. Durch „externe Faktoren“ veranlasste Übergänge können institutionell bedingt oder zufallsbedingt entstehen. „Die Befragungsergebnisse untermauern die Relevanz von Übergängen für die Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiographie: Beinahe zwei Drittel aller Organisationen haben spezielle Angebote für Übergänge. Dabei dominieren die rechtlich geregelten, institutionalisierten Übergänge, wie Schule-Ausbildung, Schule-Schule, Schule-Studium und Arbeitslosigkeit-Beruf. Durch interne Faktoren motivierte Übergänge werden – mit Ausnahme des Übergangs Ausbildung-Beruf – wesentlich seltener angegeben. Auffällig ist auch, dass die Angebote v.a. die Bedürfnisse der Arbeitnehmer mit einem Normal-Arbeitsverhältnis abdecken. Das Normal-Arbeitsverhältnis ist aber in der Wissensgesellschaft nicht mehr das gängige Modell der Berufsbiographie und wird es prognostisch zukünftig auch nicht wieder werden. Diese Entwick-

lung spiegelt das bestehende Angebot an Übergangsberatung gegenwärtig nicht wider.“ (ebd. S. II)

Zielgruppen die durch interne Faktoren Bildungsberatung nachfragen sind vor allem Auszubildende und Ausbilder, Studierende an Hochschulen, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Selbständige und Eltern in Elternzeit. Zu durch externe Faktoren beeinflusste Zielgruppen gehören v.a. Personen in Statuspassagen wie (Schüler sowie deren Eltern und Lehrer; Wehr- und Ersatzdienstleistende; Schulanfänger und -abgänger, Senioren) oder in Problemsituationen gera- tene (Erwerbslose, Berufsunfähige) (ebd. S. III)

Die *Themenschwerpunkte* im inhaltlichen Fokus von Angeboten der BBB-Beratung werden in spezifischer Perspektive bearbeitet: Lernberatung, Sozialberatung, Schuldnerberatung und Beratung über finanzielle Leistungen sowie Angebote zur Beratung von Gruppen in Problem- konstellationen, sowie einzelnen übergangsspezifischen Laufbahnphasen: Schulwahl- und Schullaufbahnberatung, Ausbildungs-, Studien- und die Berufswahlberatung, Wehr-, Zivil- und Freiwilligendienstberatung, Berufs- und Existenzgründerberatung, Beratung im Zusam- menhang mit Arbeitsvermittlung und Wiedereinstiegsberatung, Personalberatung, Weiterbil- dungs- und Qualifizierungsberatung, Karriere- und Laufbahnberatung (ebd.).

Betrachtet man zusammenfassend Prozess und Resultat der Entwicklung von Bildungsbera- tung und bezieht sie auf aktuelle bildungspolitische Äußerungen zum lebenslangen Lernen, gleich welcher politischer Couleur, so lässt sich feststellen, dass der Beratung in diesem Zu- sammenhang weitgehend übereinstimmend eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Im internati- onalen Kontext hat die Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung (8448/04 EDUC 89 SOC 179) vom 18.5. 2004 über den Ausbau der Politiken, Sys- teme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa deren Bedeu- tung untermauert:

„Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Viel- zahl von Tätigkeiten, 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 Kompe- tenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen.“ (Europäische Union 2004, S.2)

Hier wird vor allem abgestellt auf die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft.

- „Die Entstehung einer wissensbasierten Gesellschaft und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordern einen wesentlichen Schwerpunkt auf der Beratungspolitik auf nationaler, sektorieller, regionaler und lokaler Ebene. Es muss entsprechende Dienste geben, die jederzeit zugänglich und so gestaltet sind, dass alle Bürger dazu angehalten werden, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen lebenslang – entsprechend den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes – weiterzuentwickeln. Diese Dienste sind als ein aktives Instrument zu betrachten, und die Bürger sollten ermutigt werden, von ihnen Gebrauch zu machen.“

Angesichts der Heterogenität der Beratungsaktivität und -institutionen wird deren Koordination für notwendig gehalten.

- „Unter Ausrichtung auf das lebensbegleitende Lernen sollte eine verstärkte Kooperation bei der Beratung auf allen Ebenen angestrebt werden, damit die Vielfalt der Systeme, die es derzeit in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union gibt, uneingeschränkt genutzt werden kann und damit die Fragmentierung zwischen den verschiedenen Angeboten überwunden wird.“ (ebd. S. 6)

Für die deutsche Diskussion ist die Empfehlungen des von der Bundesministerin für Bildung und Forschung eingerichteten Innovationskreis Weiterbildung, der politische Handlungsempfehlungen und Forschungsschwerpunkte benennen soll, hervorzuheben, Einer von vier Arbeitskreisen hat sich dem Thema der Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung gewidmet. Bei den Diskussionen des Innovationskreises ist der Beratung eine Schlüsselstellung für die Realisierung von Lernen im Lebenslauf zugewiesen wird.

„Um ein quantitativ ausreichendes 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. dazu gehören auch niedrigschwellige und aufsuchende Beratungsangebote. die Beratungsangebote unterschiedlicher Akteure sind besser aufeinander abzustimmen.“ (Innovationskreis 2007, S. 17)

3. Konzeptwandel von der psychoanalytisch- zur „subjektorientierten“ Beratung

Beratung erscheint nach den dargestellten Prozessen und Konstellation als ein geeigneter Ansatz, um durch bessere Information und höhere Transparenz, Entscheidungsfähigkeit und Selbstverantwortung zu steigern. Deutlich wird, wenn wir im Weiteren die Versuche theoretische Begründung verfolgen, dass hinter spezifischen Beratungskonzepte divergierende Menschenbilder und Perspektiven zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft stehen. Integriert in eine psychosoziale Perspektive sind Beratungskonzepte, bei notwendiger Abgrenzung (Nestmann/Engel/Sickendiek 2004) gegenüber therapeutischen Settings, innerhalb einer Vielzahl von Beratungskontexten relevant und fundierend und sie können personenbezogene Veränderungsprozesse initiieren und begleiten.

War zunächst Beratung entlang von psychoanalytischem oder humanistischem Wissen und Vokabular denkbar, stellt dies nunmehr eher einer Ausnahme dar. Eine interpretierende Perspektive auf die jeweiligen individuellen Biographieverläufe und Problemgeschichten ist komplexer und bezogen auf die Ressourcen des einzelnen Subjekts im systemischen Kontext. Dem versuchen systemische, konstruktivistische oder subjektbezogene Beratungsansätze gerecht zu werden (zum Überblick auch Nestmann u. a. 2004, Bd. 2, S. 609-856; Kossack 2006). Im Zentrum stehen dann weniger persönlichkeits-theoriespezifische, als vielmehr an konkreten Handlungspotentialen orientierte Konzepte.

Im psychoanalytischen Muster (zusammenfassend Datler u. a. (2004, S. 613-626) hat vor allen die „*Individualpsychologische Beratung*“ hohen Stellenwert erreicht. Sie greift auf die Tradition bei Alfred Adler zurück. Der Name Individualpsychologie, soll das Verständnis der Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Individuums betonen. Adler sah die menschliche Persönlichkeit als unteilbares Ganzes, die als souveräne und selbstbestimmende Macht, mit einem relativen Maß an Freiheit ihren Lebensstil entfaltet - ohne dabei weder biologisch noch durch ihr Milieu determiniert zu sein. Lebensäußerungen haben nicht kausalen, sondern finalen Charakter. Sie sind auf Zukunft gerichtet. Indem Adler sich mit seinen Ideen auch an Lehrer wandte und an von ihm angeregten Erziehungsberatungsstellen öffentliche Familienberatungen hat er die Anwendung individualpsychologischer Sichtweisen auch Erzieherinnen und Erziehern nahegebracht (Tymister 1995, 57). „Individualpsychologische Beratung“ bezieht sich auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei der Lösung von Problemen und Konflikten in den drei

Lebensaufgaben – Liebe und Ehe – Arbeit und Beruf, – Gemeinschaft (Gemeinwesen, Kunst, Religion, Natur)“ (ebd. 59). Es geht um „Enthüllung irrtümlicher Anteile des Lebensstils“ (ebd. 61). Die Individualpsychologie unterstellt dabei mit den Begriffen Selbstvertrauen, Macht und Lebensstil ein relativ geschlossenes und normativ aufgeladenes Menschenbild, als Leitbild der Beratung.

Demgegenüber öffnet die „*humanistische, klientenzentrierte Beratung*“ die Persönlichkeitskonzeption und räumt den eigenen Interessen der Beratenen mehr Spielraum ein. „Humanistische Psychologie“ hat sich zunächst in den USA als „dritter Weg“ zwischen Behaviorismus und Psychoanalyse etabliert. Entscheidenden Anstoß gab die „Nicht-direktive Beratung“ von Carl Rogers, die englisch bereits 1942 erschienen war und deutsch erst dreißig Jahre später 1972 veröffentlicht wurde. Das Menschenbild der klientenzentrierten Psychotherapie und Beratung unterstellt, dass der Mensch eine angeborene „Selbst-Verwirklichungs-, und „Vervollkommnungstendenz“ (Aktualisierungstendenz) besitze, die für eine Weiterentwicklung und Reifung der Persönlichkeit Sorge. Die Ratsuchenden trügen alles zur Heilung in sich und seien selbst am besten in der Lage, ihre persönliche Situation zu analysieren und Lösungen zu erarbeiten. Daraus folgte Rogers, Psychotherapie und Beratung müsse ein günstiges Klima für den gestörten Wachstumsprozess schaffen. Zentraler Begriff seines Persönlichkeitsmodells einer „fully functioning person“ ist „Selbstkonzept“. Aus einer Diskrepanz (Inkongruenz) zwischen dem Erleben und dem Selbstkonzept entstehen psychische Spannungen und erscheinen als Konflikte und Probleme. Beratungs- und Therapieziel ist eine reifere emotionale Anpassung, indem Ideal- und Selbstbild in Übereinstimmung gebracht werden. Rogers verwendet öfters den Begriff des Wachsens. „Beratung besteht aus einer eindeutig strukturierten, gewährenden Beziehung, die es dem Klienten ermöglicht, zu einem Verständnis seiner selbst in einem Ausmaß zu gelangen, das ihn befähigt, aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen“ (Rogers 1976, 28).

Erweitert wurde der Ansatz der humanistischen Beratung durch das Modell der Themenzentrierten Interaktion TZI, das von Ruth Cohn begründet wurde. Hier geht es um die Klärung des Zusammenspiels von Person (Ich), Gruppe (Wir), Thema (Es) und Umfeld (Globe). Dies war auch Theoriedesign für den Modellversuch Lernberatung bei Berufsförderungswerk Hamburg in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (Harke/Volk von Bialy 1991) zur Beratung der Lernenden durch Lehrende (1981-1985). Weiterentwickelt wurde dieses Konzept im Projekt „Lernberatung als Antwort auf Individualisierung und Flexibilisierung

von Lernprozessen“ im Rahmen von EUROPOOL (Kemper/Klein 1998; Klein/Reutter 2005) mit Elementen humanistischer, systemischer, konstruktivistischer bis zu subjektwissenschaftliche Konzepte. Lernberatung braucht dabei kein festes Persönlichkeitsmodell, sondern verfährt eklektizistisch und zeigt gleichzeitig Offenheit für spezifische Interessen der beratenen Individuen.

Die Theoriegrundlagen der Beratung werden somit zunehmend komplexer und umfassender. Mit dem Begriff der „*Systemischen Beratung*“ (unter vielen anderen: Brunner 2004; Henning/Knödler 2007) ist allerdings alles andere als ein einheitliches Konzept umrissen. Die trivial klingende Grundidee, die aber zur Zeit ihres Aufkommens in den 1970er Jahren einen wichtigen Komplexitätsgewinn darstellte, war, dass Lebens- und Lernprobleme nicht nur Resultat innerpsychischer Prozesse oder individueller Interpretationen sind, sondern dass das soziale System, in das Personen eingebettet sind, dies umschließt. Den vielfältigen Interaktionen und Kommunikationen im System kommt somit Bedeutung in der Entstehung, Aufrechterhaltung und auch bei der Behebung von Problemen zu. Systemische Beratung hat sich aus der Familientherapie entwickelt. Sie bezeichnet beraterische Unterstützung von unterschiedlichen Systemen, basierend auf dem theoretischen Hintergrund u. a. der Systemtheorie (in ihren vielfältigen Varianten) und der Kommunikationstheorie.

Bei systemischer Beratung geht es primär um das Stärken der Ressourcen und Kompetenzen des zu beratenden „Systems“. Deshalb wird systemische Beratung häufig auch als „ressourcenorientierte Beratung“ bezeichnet. Systemische Denk- und Handlungsmodelle wurden im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung (Training, Bildung und Beratung) – aber auch im Bereich Management und Führung aufgenommen und diskutiert. Man konstruiert Lösungen und die Nutzung von Potentialen anstatt Defizite. Neuere organisationsbezogene Verfahren im Sinne der an einem „Sozialen Konstruktivismus“ (Gergen 2001) orientierten Appreciative Inquiry (wertschätzenden Befragung) lassen konzentrieren sich auf die Etablierung gelingender Kommunikations- und Interaktionskulturen.

Einerseits sollen Betrachtungen und Problemsichten so angepasst („rekonstruiert“) werden, dass sie mit dem Selbst- und Weltverständnis der Klienten vereinbar sind, andererseits müssen eingeschränkte oder einseitige Wirklichkeitsverständnisse relativiert („aufgeweicht“) und ressourcen- und lösungsorientiert weiterentwickelt werden.

Dies wird fortgesetzt durch eine *konstruktivistisch orientierte Beratung* (Gerstenmeier 2004), für die Kontext- und Situationsbedingungen nur insofern relevant sind, als sie durch die Wahrnehmung der Klienten immer schon gefiltert und „konstruiert“ sind. Kontexte sind demnach von den Individuen selbst aktiv organisierte Schemata und Stereotypen, die verhaltensleitend wirken. Konstruktivistische Positionen haben in den 1990er Jahren in vielen Disziplinen wissenschaftliche Konjunktur gehabt. Genutzt wurde das Verblüffungspotential des „Radikalen Konstruktivismus“, wobei moderate konstruktivistische Positionen als Rückzugspeditionen offengehalten wurden. „Konstruktivistisch“ im Sinne einer Herstellung und Deutung von „Wirklichkeit letztlich jede Wissenschaft ist, die nicht einem schon lange nicht mehr haltbaren naiven Realismus einer Identität von Denken und Sein anhängt.

Ein konstruktivistisches Konzept von Beratung hat Horst Siebert zu entwickeln versucht (Siebert 2000). Er begreift Beratung als reflexive Beobachtung. „Lernberatung – das ist die Kernthese ... - ist eine Beobachtung zweiter Ordnung, die zur Optimierung selbstgesteuerten Lernens beiträgt“ (ebd. S. 93). Dahingestellt, was hier „Optimierung“ heißen soll, reduziert sich Beratung auf interne psychische Prozesse und bleibt für ihre Handlungskonsequenzen blind. Die „Beobachtung zweiter Ordnung“ meint die Selbstbeobachtung der Lehrenden, deren Beobachtung der Lernenden und die Einsicht in die Bedeutungsrelativität der Lernthemen (ebd. S. 96).

Henning Pätzold schließt zusammenfassend: „Der Konstruktivität menschlicher Erkenntnis ist auch in Bezug auf Lernen und Beratung Rechnung zutragen. Das bedeutet insbesondere, dass sich der Wert eines in einer Beratung gefundenen Verfahrens allein daran bemisst, ob das Verfahren für den Klienten annehmbar und hilfreich ist. Der Blick auf die Relativität von Lösungen schärft dabei auch das Konzept der ‚Lernkultur der Postmoderne‘, welches Pluralität zum Mittelpunkt der Konzeptbildung macht und damit ebenso wie der Konstruktivismus skeptisch gegenüber dem Anspruch der Verallgemeinerbarkeit von Lösungen ist“ (Pätzold 2004, 190).

Im Sog von „Pluralität“ und im Gegensatz zu „Verallgemeinerbarkeit“ droht „konstruktivistische Beratung“ sich allerdings in Beliebigkeit aufzulösen. Demgegenüber versuchen „*subjektwissenschaftliche Ansätze*“ die Lebens- und Lerninteressen der Adressaten zu verstehen und zu begreifen. Joachim Ludwig modelliert den Beratungskontext als didaktisches Konzept nach dem Vorbild kooperativer Lernprozesse. Die prinzipiell differenten Bedeutungshorizon-

te von Ratsuchenden und Beratenden werden als Chance für neue Perspektiven begriffen und so erweiterte Handlungsfähigkeit erreicht (Ludwig 2002, S. 122). In der Interaktion der Beratung besteht die Möglichkeit kooperativ Probleme zu erörtern, zu reflektieren und alternative Strategien zu kreieren.

Wenn Handeln der Ratsuchenden im sozialen Kontext verstanden werden kann, dann besteht in Lehr-, Lernverhältnissen die Möglichkeit, Lernhandlungen als Selbstverständigungsprozesse zwischen subjektiv gegebenen und noch nicht verfügbaren gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten zu vermitteln und zu unterstützen. Lernberatung zielt dann auf die Unterstützung der Verfügungserweiterung im gesellschaftlichen Rahmen.

Ausgangspunkt „subjektorientierter Beratung“ ist das Selbst im Rahmen jeweils bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse. Kristallisationszentrum der „subjektwissenschaftlichen“ Theorieperspektive ist der Standpunkt des „Subjekts“, in seiner gesellschaftlichen Unverfügbarkeit (Holzkamp 1993). Das Individuum gilt als „Intentionalitätszentrum“, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht (ebd. S. 21). Die Welt und die Anderen sind mir gegeben im Eigenpsychischen bezogen auf meinen eigenen Subjektstandpunkt und meine Lebensinteressen. Die Welt, auf die ich mich in meinen Handlungen beziehe, bedingt mich nicht, sondern ist für die Erfüllung meiner Interessen voller Bedeutungen und stellt einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum als Prämissenhorizont und der Gründe meiner Handlungen dar. Diese Prämissen werden für mich zu Begründungen meiner Handlungen. „Gründe“ sind als solche stets ‚je meine Gründe‘, also (anders als ‚Ursachen‘, ‚Bedingungen‘, ‚Ereignisse‘) quasi ‚erster Person‘“ (ebd. S. 23). Meine Handlungen sind nicht kausal verursacht, sondern haben einen Spielraum bedingter Freiheit.

Der „Subjektstandpunkt“ ist nicht einfach mein Standpunkt, sondern als „verallgemeinerter Subjektstandpunkt“ eine spezielle Perspektive des Wirklichkeitsaufschlusses. Wenn ich von den Gründen eines anderen rede, dann rede ich immer von seinen Gründen für sein Handeln, also nehme ich dabei seinen Subjektstandpunkt ein. Es besteht eine „Reziprozität“ der Begegnung mit anderen als von mir unterschiedenen Intentionalitätszentren. Wir begegnen einander, nehmen uns wahr und sprechen miteinander. Perspektivenverschränkung als Spezifikum menschlicher Sozialbeziehungen beruht auf Reflexivität, mit welcher ich vom Standpunkt meiner Welt- und Selbstsicht den anderen in seiner Welt- und Selbstsicht anerkenne.

Lerninteressen klären sich erst im Abgleich zwischen individuellen Interessen und handlungsleitenden Gründen und gesellschaftlich relevanten Problematiken. Dies für die Lernenden selbst offen zu legen, ist kooperative Arbeit im Beratungsprozess, in dem Gründe deutlich und Bedeutsamkeiten offengelegt werden. Kern der Beratung ist dann, gemeinsam Lernmotivationen und -strategien zu entwickeln, um individuelle Biographien durch Lernen zu gestalten. Dies geht aus von den Lebens- und Lerninteressen der Lernenden.

Eine „subjektorientierte“ Beratung ist keinesfalls ein individualistisches Konzept. „Subjektorientierte Beratung“ geht aber bewusst aus von den Lernenden. Dies schließt Lernberatung auf den Ebenen Organisation und System nicht aus, verankert diese jedoch bei den lerninteressierten Adressaten. Dem sind Qualifikationsberatung für Unternehmen oder Weiterbildungspolitik nachgeordnet.

Zusammenfassen ergibt sich: Beratung ist hinsichtlich der in ihr angesprochenen und behandelten Probleme und aufgegriffenen Konzepte immer in die spezifischen Konstellationen ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft eingebunden und herausgefordert mit Blick auf ihre theoretischen Konzepte, wissenschaftliche Begründungen und Reflexivität wie auch in Bezug auf ihre praktischen Handlungsformen und professionellen Profile sich weiterzuentwickeln.

Der Einbezug der Beratung in die Diskussion im „Lebenslanges Lernen“ führt nach den vorhergehenden Impulsen zu einem gesteigerten Aktivitätsniveau der Bildungsberatung. Mit der „subjektorientierten Beratung“ ist eine Komplexitätsstufe der Konzeptentwicklung erreicht, welche tragfähig für die weitere Diskussion sein kann.

Literatur

- Aurin, K. u. a. (Hrsg.) (1973): *Bildungsberatung*. Frankfurt/M.
- Braun, J. u.a. (1984): *Technologische Entwicklung und Arbeitslosigkeit als Herausforderung für die Weiterbildungsberatung*. München
- Brunner, E. J. (2004): *Systemische Beratung*. In: Nestmann, F./Engel, F./Siekendiek, U. (Hrsg.) (2004), S. 655-662
- CEDEFOP/Sultana, R. (2004): *Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung, Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa*. Paris
- Datler, W. u.a. (2004): *Psychoanalytisch orientierte Beratung*. In: Nestmann, F./Engel, F./Siekendiek, U. (Hrsg.) (2004), S. 613-626
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart
- Deutscher Städtetag (2004): *Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung*. Köln
- Eckert, T./Schiersmann, Chr./Tippelt, R. (1997): *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Hohengehren
- Engel, F.: (2008): *Beratung*. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H.: *Grundkurs Erziehungswissenschaft*. Reinbek
- Europäische Union (2004): *Entschließung des Rates der EU über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung vom 24. Mai 2004 (Dokument 9286/04 EDUC 89 SOC 234)*
- Faulstich, P. (1989): *Modell einer trägerunabhängigen und –übergreifenden Qualifizierungsberatung*. Kassel
- Faulstich, P. (1993): *Neue Aufgaben der Bildungs- und Weiterbildungsberatung. I.* In: *Deutscher Städtetag: Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung – Aufgaben und Perspektiven – Fachtagung 2./3, November*. S. 6-21
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2006): *Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2008): *Grundkurs Erziehungswissenschaft*. Reinbek
- Faulstich-Wieland, H. (1981): *Beratung im Bildungssystem*. Duisburg
- Faulstich-Wieland, H./ Faulstich, P. (2006): *Bachelor Erziehungswissenschaft*. Reinbek
- Gergen, K. (2001): *Social Construction in Context*. London
- Gergen, K. (2002): *Konstruierte Wirklichkeiten*. Stuttgart
- Gerstenmaier, J. (2004): *Konstruktivistisch orientierte Beratung* In: Nestmann, F./Engel, F./Siekendiek, U. (Hrsg.) (2004), S. 675-690
- Gnahn, D. (2007): *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld
- Harke, D./Krüger, H. (1999): *Weiterbildungsberatung in den neuen Bundesländern*. Berlin BiBB

- Harke, D./Volk-von-Bialy, H. (1991): „Lernberatung“ Ein Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal in der beruflichen Fortbildung. In: BWP H.3, 23-28
- Hennig, C./Knödler, U. (2007): Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Beratung. Weinheim
- Hessische Blätter für Volksbildung (1980). Schwerpunkt: Beratung
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt/M.
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (2005): Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Klevenow, U. (1980): Weiterbildungsberatung – Prämissen und Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, S. 11-17
- Koch, J.; Kraak, R. (1989): Vom Weiterbildungsträger zum regionalen Dienstleistungszentrum für die mittelständische Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis : BWP. H. 6, S. 13-19
- Koch, J./Kraak, R. (1994): Qualifizierungsberatung als Dienstleistung für die regionale Wirtschaft. In: Kailer, N.: Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Wien. S. 141-161
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld
- Ludwig, J. (2002): Anforderungen an Lernberatung in online-Foren. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld, S.255-266
- Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, S. 112-126
- Mader, W. (1994): Beratung in der Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 272 – 283
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung, Band 1 und 2. Tübingen
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Report (2000): Thema: Beratung. Bielefeld
- Rogers, C. R. (1972, 1976): Die nicht-direktive Beratung. München 1976
- Sauer-Schiffer, U. (2004): Bildung und Beratung. Münster
- Schiersmann, Chr. (1993): Weiterbildungsberatung im regionalen Bezugsfeld: Eine Analyse von Kooperationsstrukturen. Berlin: CEDEFOP
- Schiersmann, Chr./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung“. Baltmannsweiler
- Schober, K. (2000a): Einführung in den Workshop. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld, S. 5-6
- Schober, K. (2000b): Die Pluralisierung der Beratungslandschaft. In: Schober, K. (Hrsg.): Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld, S. 7 – 23
- Siebert, H. (2000): Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen. In Report (2000) S. 92 - 99

Tymister, H. J.: Stichwörter Berater/in; Beratung In: Brunner, R. u. a. (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. München 57 - 63