

4 Von der Beratung zur Lernberatung

4.1 Beratung

Das Thema ‚Beratung‘ gewinnt seit den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts an Bedeutung. In den zwanziger bis dreißiger Jahren wurde Beratung erstmals in einem Zusammenhang thematisiert und konstruiert wie er heute noch gebräuchlich ist und vielleicht als typische Thematisierung einer bestimmten Interaktionsform für die Moderne gelten kann. Als modern lässt sich diese Interaktionsform kennzeichnen, da sie formiert wird in Reaktion auf einen gesellschaftlichen Zustand, der als Wandel beschrieben ist. „Beratung wird als Strukturelement eines modernen Bildungswesens angesehen, das hauptsächlich mit der Individualisierung und Differenzierung des Lernens begründet wird [...].“ (Aurin 1975: 366) Das bedeutet, Beratung wird sozusagen in dem Moment entworfen, indem davon ausgegangen wird, dass die Veränderung der (Um-)Welt, die Veränderung der Gesellschaft und damit die Veränderung der Aufgaben und Anforderungen an die Elemente der Gesellschaft einen Veränderungsbedarf schafft, der von diesen Elementen (Individuen, Institutionen usw.) nicht mehr einfach nebenbei alleine bewältigt werden kann.¹ Die Beratungskonzepte orientieren sich von Anfang an an einer anderen, scheinbar ähnlich konfigurierten, spezifischen Interaktionsform: der psychologischen Therapie. Genauer müsste man sagen, dass die ersten Beratungskonzepte aus der Tiefenpsychologie und genauer gesagt aus der Individualpsychologie Adlers herausentwickelt wurden. Im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts gesellen sich zu dem individualpsychologischen Beratungsansatz weitere psychodynamische Ansätze und vor allem aber sich auf die humanistische Psychologie beziehende Beratungsansätze hinzu. Parallel zu der Entwicklung der therapeutischen

1 So spricht Rogers schon 1942 davon, dass es sich in der Beratung um „den Umgang mit Anpassungsproblemen“ handelt (Rogers 1972: 17; vgl. auch Dewe 1996: 119 sowie Fuchs und Pankoke 1994).

Ansätze entwickelt sich so eine Serie von Beratungsansätzen, ausgehend von psychodynamischen Theorien, humanistischer Psychologie und Verhaltenstheorie. Auf dieser Basis entsteht eine schier unüberschaubare Anzahl an Beratungsansätzen in der Psychologie. Cunningham und Peters unterscheiden 43 Konzeptionen der Individualberatung (vgl. Cunningham und Peters 1973). In der Regel werden die Beratungsansätze allerdings in drei bis fünf grundsätzlich zu unterscheidende Gruppen differenziert.² Die Aufteilung in drei grundlegende Ansätze entspricht der schon genannten Unterscheidung in psychodynamische, behavioristische und humanistische Ansätze (vgl. Thomas 1985). Schwarzer und Posse unterscheiden vier Ansätze und fügen der Dreiergruppe damit einen Ansatz zu, die ‚Trait-and-Factor‘ Beratung (vgl. Schwarzer und Posse 1986). Nestmann wiederum unterscheidet ebenfalls vier Ansätze. Der vierte Ansatz verdankt sich in diesem Schema einer Binnendifferenzierung der humanistischen Ansätze in die klientenzentrierte Beratung sowie die Gestaltberatung (vgl. Nestmann 1999). Scheller und Heil wiederum fügen der Differenzierung, wie sie auch von Schwarzer und Posse vorgenommen wurde, noch entwicklungsbezogene Beratungsansätze hinzu (vgl. Scheller und Heil 1977). Chronologisch betrachtet ist die Veränderung der Zahl der Beratungsansätze zwischen Scheller und Heil sowie Schwarzer und Posse genau umgekehrt. Schwarzer und Posse, wie auch Nestmann ziehen die Unterscheidung in vier grundlegende Beratungsansätze vor. Als Ausgangspunkt der umfassenden Darstellung, was Beratung denn sein könnte kann Rollo Mays ‚Die Kunst der Beratung‘ gelten. ‚Was ist der Mensch?‘ oder ‚What is a human being?‘ Mit dieser bemerkenswerten Frage wird die erste Monografie (1939), die sich ausschließlich dem Thema Beratung widmet, eröffnet. Rollo May, der Autor von ‚The Art of Counseling‘ eröffnet diesen Text zur Kunst der Beratung nicht zufällig mit der Frage nach dem Menschen, steht und fällt doch das, was Beratung genannt wird, worauf Beratung zielt, mit der Antwort auf diese Frage. May lässt den Leser dann auch nicht lange ohne eine erste Antwort. „A man is more than his body, more than his job, more than his social position, and a woman is more than a mother, more than her attractiveness, or her work. These are but aspects through which they express themselves. The totality of this expression is the external mirror of that inner structure which we call, somewhat vaguely ‚personality‘.“ (May 1939: 13)³

-
- 2 Die Unterscheidung in der aktuellen Literatur zur pädagogischen Beratung basiert auf dieser Grundlage, wird aber ergänzt durch jüngere Entwicklungen und Moden auf dem ‚Beratungsmarkt‘, wie den Ansätzen, die systemisch, lösungsorientiert-neurolinguistisch oder ressourcenaktivierend genannt werden (vgl. z.B. Krause et al. 2003).
 - 3 „Die Ganzheit dieser Ausdrücke ist der äußerliche Spiegel einer inneren Struktur, die wir etwas vage Persönlichkeit nennen.“ Es fällt hier auf, dass

Europäische Psychologen würden dies, so May, Seele nennen. Für Amerikaner sei aber Persönlichkeit der angemessene Ausdruck. May geht davon aus, dass es grundlegend ist, ein Konzept der Persönlichkeit zu entwickeln. Selbst wenn dies unterlassen wird, würde ein Berater immer unbewusst mit einem Persönlichkeitskonzept arbeiten. „The counselor [...] will [...] unwittingly work on the assumption, for example, that the counsellee should develop a personality just like the counselor’s own, or like that of the counselor’s particular hero, or like the personality ideal of the particular culture.“ (Ebd.: 14) In der Folge charakterisiert May das, was er Persönlichkeit (personality) nennt: „[...] personality is characterized by freedom, individuality, social integration, and religious tension. These are the four principles [...] that are essential to human personality. To make a more complete definition, it could be stated that personality is an actualization of the life process in a free individual who is socially integrated and is aware of spirit.“ (Ebd.: 14) Damit sind schon 1939 einige Invariablen genannt, die in allen mir bekannten erwachsenenpädagogischen Beratungsansätzen wieder zu finden sind. Die Persönlichkeit ist nach May die Aktualisierung des Lebensprozesses eines freien Individuums, das gesellschaftlich ist und ein Bewusstsein von sich selbst hat. Nur drei Jahre nach May veröffentlicht Rogers ‚Die nicht-direktive Beratung‘.⁴ Rogers grenzt seine Auffassung von Beratung zu den ‚alten Beratungstechniken‘ ab. Zu diesen alten Beratungstechniken zählen:

- Anordnen & Verbieten
- Ermahnen
- Suggestion
- Katharsis
- Ratschläge & Überreden
- Intellektualisierte Interpretation (Erklärung)

Abgesehen von der Katharsis ist allen anderen ‚Techniken‘ gemein, dass sie unterstellen, dass der Berater derjenige ist, der über die Entwicklung eines zu beratenden Individuums am besten entscheiden könne. Eine zweite Gemeinsamkeit dieser Beratungstechniken liegt in der Annahme, dass der Berater, die Techniken einsetzen kann, mit denen der Klient am besten zu dem vom Berater ausgewiesenen Ziel gelangen kann. Dieser Auffassung setzt Rogers nun einen neuen Ansatz von Beratung und Psychotherapie entgegen.

May zwischen äußerem Ausdruck und innerer Struktur unterscheidet. Beides zusammen wird dann Persönlichkeit genannt.

4 Die deutschsprachige Fassung wird erst 1972, also fast dreißig Jahre später, veröffentlicht (vgl. Rogers 1972).

„Er zielt direkt auf die größere Unabhängigkeit und Integration des Individuums ab, statt zu hoffen, daß sich diese Resultate ergeben, wenn der Berater bei der Lösung des Problems hilft. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so daß es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird. Wenn es genügend Integration gewinnt, um ein Problem unabhängiger, verantwortlicher, weniger gestört und besser organisiert zu bewältigen, dann wird es auch neue Probleme auf diese Weise bewältigen.“ (Rogers 1972: 36)

Damit geht Rogers über die Person an das Problem. In den jüngeren Beratungsansätzen wird dagegen das Problem fokussiert, nicht die Person. Es stellt sich die Frage, ob mit Rogers so nicht auf eine zentrale Schwierigkeit der Lernberatungsansätze aufmerksam gemacht wird. Wie kann ich als Berater mit einer Person arbeiten, ohne an ihr zu arbeiten? Rogers Auffassung von Beratung ist, ganz ähnlich wie die von May, ausgerichtet auf die größere Unabhängigkeit, Integration und Entwicklung der Persönlichkeit. Integration heißt in diesem Zusammenhang so viel wie die individuelle Ganzwerdung. Beratung zielt nicht einfach auf die Lösung eines bestimmten, gerade vorliegenden Problems, sondern zielt darauf ab, ein Individuum in seinem Entwicklungsprozess zu unterstützen. Rogers geht davon aus, dass ein erfolgreich verlaufender Entwicklungsprozess, der ein Prozess der Integration ist, dann auch nicht nur das Vorliegende, sondern auch neu auftretende Probleme lösen kann. Die neuen Beratungstechniken werden von Rogers in Opposition zu den alten Techniken eingeführt. Es geht diesem neuen Verständnis von Beratung nach, um

- Wachsen lassen vs. Veranlassen
- Emotion vs. Intellekt
- Hier & Jetzt vs. Vergangenheit
- Beratung als Entwicklung vs. Veränderung nach der Beratung⁵

Für Rogers gilt diese neue Auffassung von Beratung in gleicher Weise für die Psychotherapie. Das bedeutet, dass er nicht zwischen Beratung und Therapie unterscheidet.⁶ Während Rogers die Unterscheidung für überflüssig hält, da strukturell Beratung und Therapie für ihn identisch sind, ist in der weiteren Entwicklung sowohl aus einer professionspolitischen Perspektive als auch theoretisch der Versuch erkennbar, Therapie und Beratung systematisch voneinander zu trennen. Die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Therapie und Beratung würde die Frage nach der Zuständigkeit für solche Interventionen auf die Seite der schon etablierten Profession der

5 Auch in dieser Gegenüberstellung zeigen sich Invariablen, die für erwerbspädagogische Beratungskonzepte konstituierend zu sein scheinen.

6 Vgl. ebd.: 17.

Therapeuten hin auflösen. Interessanterweise wird in der Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie genau ein Aspekt als Differenzmerkmal für die Beratung akzentuiert, das Rogers in seiner Definition der Beratung ablehnt. Während Rogers darauf besteht (s.o.), dass Beratung immer Beratung des Individuums hinsichtlich seiner Entwicklung ist, grenzt z.B. Dewe für die pädagogische Beratung, in Anlehnung u.a. an Schmitz (Schmitz 1983), genau an dieser Stelle Beratung von Therapie ab. „Im Sinne einer noch vorläufigen Differenzierung ist es zunächst hilfreich, Beratung als fall- und sachbezogen, aber an sozial anerkannten Mustern der Problembearbeitung orientierten punktuellen Deutungsvorgang individueller, situativ-konkreter Problemlagen zu unterscheiden [...].“ (Dewe 1996: 124) Im Gegensatz zu Therapie geht es der pädagogischen Beratung darum, ein konkretes Problem „auf der Grundlage sozial typischer Problemkonstellationen zu interpretieren“ und in Hinsicht darauf sozial angemessene Muster problem- und fallbezogen anzubieten (vgl. ebd.: 125). Die pädagogische Beratung zielt auf Variationen der Problemsicht und Handlungsalternativen, „wobei die soziale und strukturelle Seite des je thematischen Problems expliziter Gegenstand der Beratungskommunikation ist.“ (Ebd.: 125) Dewe sieht als Voraussetzung dazu einen Klienten, der in der Lage ist, diese Perspektivveränderungen mitzugehen und das jeweils notwendige „Verweisswissen“ hat – und sich nicht selbst als psychopathologischen Fall einstuft.

Gerade die Nähe der Beratung zur Therapie, die sich ausdrückt in der Übersetzung von (psycho-)therapeutischen Ansätzen in Beratungsansätze, zeigt aber auch die grundlegende Schwierigkeit der Abgrenzung. So stellt sich z.B. die Frage, ob der Klientenbegriff im pädagogischen Kontext angemessen ist, als er aus dem psychologischen Gebrauch übernommen wurde und „der dem Therapeuten anvertraute“ (Dorsch 2004: 481) meint. Die Übernahme des Klientenbegriffs deutet vielmehr darauf hin, dass mit diesem ein Grad an Professionalität und professioneller Beziehung angezeigt werden soll, wie er in der Psychologie bzw. im psychotherapeutischen und psychiatrischen Kontext etabliert ist. Der Funktion der Rezeption und Integration disziplinfremder Fachbegriffe wie zum Beispiel der des Begriffs ‚Klient‘, könnte eine eigene Untersuchung gewidmet werden.⁷ Insofern verwundert es nicht, dass trotz der Abgrenzungsversuche, die Beratung auch als ‚kleine Therapie‘ verstanden wird (vgl. Nestmann 1999: 80). Ein durchgängiger Aspekt der Beratungsdefinitionen ist die Freiwilligkeit des Eintritts in die Beratungsinteraktion. Ein zweiter durchgängiger Aspekt in der Beschreibung der Beratungsinteraktion liegt in der Überlassung der Verantwortung für die Umsetzung der Ergebnisse der Beratungsinteraktion bei dem Rat Suchenden, also dem Klienten.

7 Nolda legt eine interessante Argumentation vor, in der sie die Rezeption und den Umgang mit der eigenen Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorieansätze untersucht (vgl. Nolda 1996).

In der Literatur wurde dabei davon ausgegangen, dass der Gegenstand der Beratung das Problem eines Klienten ist. Wie schon beschrieben, argumentiert Rogers nicht problemzentriert, sondern klientenzentriert (vgl. z.B. Dietrich 1983: 2; Schwarzer und Posse 1986: 634; Biggs 1994: 63). Mindestens seit Mitte der neunziger Jahre gibt es aber neben der Orientierung an Klienten und deren Problemen auch die Orientierung an deren Ressourcen (vgl. z.B. Nestmann 1997: 33 f.). Mit der Ressourcenorientierung zielen die Beratungstheorien auf eine Abkehr von der Defizit- oder Mangelhypothese.⁸ Beratung lässt sich so definieren als

„[...] ein vom Berater nach methodischen Gesichtspunkten gestalteter Problemlösungsprozess [...], durch den die Eigenbemühungen des Ratsuchenden (Rs.) unterstützt/optimiert bzw. seine Kompetenzen zur Bewältigung der anstehenden Aufgabe/des Problems verbessert werden. B. vollzieht sich im Medium sozialer Interaktion und wird daher i.w.S. als Kommunikationsprozess zwischen zwei (Individualb.) oder mehr (Gruppenb., Systemb.) Interaktionspartnern verstanden.“⁴ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2004: 122)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die psychologischen Beratungstheorien sich aus den drei großen ‚Kräften‘ der Psychologie herausentwickeln. Gleichzeitig versuchen sie sich von diesen abzugrenzen. Beratung wird als Interaktionsform aufgefasst, in der eine Beraterin den Entwicklungsprozess eines Klienten begleitet, allerdings einen Entwicklungsprozess, der begrenzt wird auf ein spezifisches Problem bzw. hinsichtlich einer Ressource des Klienten. Die psychologischen Beratungskonzepte sind wiederum die Basis, von der aus sich die pädagogischen Beratungsansätze entwickeln, obgleich wenigstens in der deutschsprachigen Pädagogik noch andere Wurzeln auszumachen sind.

4.2 Pädagogische Beratung

In einer jüngeren Veröffentlichung versteht Tymister pädagogische Beratung als Grundqualifikation für die Arbeit in der Erwachsenen- und Jugendbildung (vgl. Tymister 2004). Schwarzer und Posse unterscheiden für diese Grundqualifikation aktuell vier verschiedene Kompetenzfelder, die

8 Um eine modernisierungstheoretische und auch im Kontext der Erwachsenenpädagogik gebräuchliche Figur aufzugreifen, könnte man sagen, dass Beratung sich entgrenzt, indem sie nicht mehr nur indiziert ist, wenn ein bestimmtes Problem, ein Mangel oder ein Defizit vorliegt, sondern allgemein zur Entwicklung von vorhandenen Ressourcen taugt. Inwieweit diese Ressourcenmetapher verfängt, wird an anderer Stelle ausgeführt werden (vgl. den Abschnitt 8.5 Vom Mangel ressourcenorientierter Lernberatung).

für die Beratenden, hinsichtlich eines gelingenden Beratungsprozesses, notwendig sind.

„Solche Kompetenzen unterscheiden wir in Feld- und Fachkompetenzen sowie Prozess- oder soziale Kompetenzen. Erstere stellen aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie Kenntnisse über theoretische Hintergründe von Erziehung, Lernen und Entwicklung sowie Kenntnisse über entsprechende Angebote zur Optimierung von Erziehung und Lernen dar. Letztere beschreiben die Fähigkeiten, Beratungsprozesse ökonomisch, sozial angemessen und effektiv auf das gemeinsame Ziel hin zu organisieren.“ (Schwarzer und Posse 2005: 143)

Das gemeinsame Ziel wird, in einem solchen Verständnis von pädagogischer Beratung, auf der Basis der Stärken und Ressourcen des zu Beratenden erarbeitet.

„Pädagogische Beratung kann gegenüber möglichen anderen Beratungsformen von sich sagen, mit dem Dialogpartner im Beratungsprozess *ohne in Anspruchnahme einer wie auch immer gearteten Defizithypothese* ein von ihm artikuliertes Problem zu bearbeiten. Ziel ist das Auffinden von alternativen Lösungswegen mittels der *Hervorbringung neuer Qualitäten* im Umgang mit dem in Rede stehenden Problem.“ (Dewe und Winterling 2005: 136)

Dewe und Winterling plädieren dafür nicht mehr von der ‚pädagogischen Beratung‘ zu sprechen, sondern von dem ‚Pädagogischen in der Beratung‘, dass dann ein zentrales Merkmal von Beratung im Allgemeinen darstellt. „Denn ein guter, d.h. pädagogischer Rat führt aus einer Unmündigkeit bzw. Abhängigkeit hinaus und belässt den Ratsuchenden nicht darin zurück oder wirft ihn in eine neue, – unabhängig von Anlass und Gegenstand einer Beratung.“ (Dewe und Winterling 2005: 137)⁹ Krause u.a. bieten eine Definition dessen an, was sie unter pädagogischer Beratung verstehen:

„Pädagogische Beratung ist Hilfe und Unterstützung bei der Selbstorganisation von Individuen, Gruppen, Organisationen zur Verbesserung ihrer Lebens- und Leistungsqualität durch Ressourcenentdeckung, -aktivierung und -entwicklung sowie zur Anleitung und Unterstützung von Lernprozessen. Sie fördert – kurz gesagt – die Mit- und Eigenverantwortung und die Erweiterung der Handlungsalternativen.“ (Krause et al. 2005: 175)

Damit liegt eine aktuelle Definition von pädagogischer Beratung vor, die sich versteht als Unterstützung der Selbstorganisation der Gegenüber, indem deren Ressourcen entdeckt, aktiviert und entwickelt werden. Die Diskussion zur pädagogischen Beratung hat allerdings selbst schon eine kleine

9 Vergleiche diese Aussage auch mit der ‚pädagogischen Formel‘ in Kapitel 7 unter ‚Das Begehren der Pädagogik‘.

Geschichte. Diese Geschichte soll im Folgenden an einigen markanten Punkten nachvollzogen werden. Vor fast genau fünfzig Jahren findet sich ein erster Eintrag in einem pädagogischen Überblickswerk zum Thema Beratung. Dolch beschreibt im Jahr 1952 Beratung in seinen ‚Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache‘ wie folgt:

„Beratung als pädagogischer Begriff ist die Bezeichnung für diejenige didaktische Situation und das dabei übliche Verfahren zugleich, in welcher einem Menschen die für die Bewältigung einer einzelnen oder umfassenderen Schwierigkeit zweckmäßigen Möglichkeiten, Wege, Maßnahmen und Hilfsmittel zur selbständigen, freien Annahme und Durchführung aufgezeigt werden. Die Beratung gehört zum Lernverhältnis [...] der Unterweisung, da ihr mit dem einfachen Räte (im Unterschied von der bloßen Mitteilung) gemeinsam ist, nicht nur das sachliche Moment, sondern vor allem auch die Hilfeleistung für den Menschen im Auge zu haben. Vom einfachen, gelegentlichen Rat unterscheidet sich die Beratung jedoch durch eine gewisse Gründlichkeit, Dauer, Eindringlichkeit und zumeist größeren Gegenstandsbereich. Erziehungsgeschichtlich ist die Beratung etwas jederzeit zwischen Menschen Vorkommendes, befindet sich aber z. Zt. im Übergang von der natürlichen zur kunstvollen und organisierten Form (Beratung für Gesundheit, Rechtspflege, Seelenzustand, Wirtschaftslage, Berufswahl, Steuererklärung, für Mütter usw. bis zur Beratung durch den Innenarchitekten), weshalb auf die sich damit jetzt bildenden Einzelbegriffe größtes Augenmerk zu legen ist.“ (Dolch 1952: 31)

An dieser Beschreibung der ‚didaktischen Situation‘ Beratung ist vielerlei interessant. Besonders hervorheben möchte ich, dass auch Dolch von einem Übergang der Beratung aus einem natürlichen in ein kunstvoll organisiertes Stadium spricht. Die Diktion ist hierfür allerdings nicht modernisierungstheoretisch, sondern steht in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Einige schon als wesentlich gekennzeichnete Merkmale der Beratung tauchen auch bei Dolch auf. So ist mit der Beratung ein Verfahren gekennzeichnet, dessen Annahme dem Rat Suchenden per Definition frei gestellt ist. Interessant ist, dass Dolch die Beratung der Unterweisung zuordnet, von der sie gegenwärtig scharf abgegrenzt wird. Das Argument Dolchs für die Verbindung von Unterweisung und Beratung scheint dabei eben das gleiche zu sein, welches heute für deren Abgrenzung gebraucht wird. Gleichfalls interessant ist der Hinweis Dolchs, dass das Beratungsgespräch nach Art einer Stufenfolge aufgebaut ist: Er schließt damit an die Vorstellung an, dass der Beratungsdiallog ein Dialog ist, der einer bestimmten Abfolge, einem bestimmten Schema zu folgen hat.¹⁰

10 Um noch einmal auf die psychologischen Beratungstheorien zurückzublicken. Auch Rogers versteht unter Beratung einen Prozess in zwölf Schritten: 1. Der Klient will Hilfe, 2. Die Situation ist definiert, 3. Die Ermutigung zum freien Ausdruck, 4. Der Berater akzeptiert und klärt, 5. Der stufenweise fortschrei-

4.2.1 Beratung als unetstetige Form der Erziehung

Ende der fünfziger Jahre wird dann das Sujet ‚Beratung‘ pädagogisch zum ersten Mal ausführlicher in den Blick genommen. Pöggeler vermerkt dazu, nur ein paar Jahre später in einem Beitrag, der sich der Bildungsberatung widmet, in einer Fußnote:¹¹ „Es ist das Verdienst Bollnows, erstmalig ausführlich und gründlich das Phänomen der Beratung und ihres Verhältnisses zur Erziehung analysiert zu haben. Früher wurde der Rat bzw. die Beratung gewöhnlich im Rahmen der ‚Erziehungsmittel‘ erwähnt, allerdings nur selten (so z.B. von A. Gögler: Anfrage und Rat, in: J. Spieler: Die Erziehungsmittel [Olten 1944]: 422 ff.).“ (Pöggeler 1964: 59) Der Vorläufer der pädagogischen Beratung ist der ‚Rat‘, der als Erziehungsmittel allerdings in einer ganz anderen Tradition steht, als das was gegenwärtig Beratung genannt wird. Die Tradition des Rates ist die der klugen oder weisen Antwort auf die Anfrage eines Zöglings im pädagogischen Verhältnis. Mit Rogers können wir sagen, dass der Rat zu den alten ‚Beratungstechniken‘ zu zählen wäre. Aber gehen wir zurück zu Bollnow, der in ‚Existenzphilosophie und Pädagogik‘ der Beratung ein Kapitel widmet. Damit könnte er der Erste sein, der in einem pädagogischen deutschsprachigen Text der ‚Beratung‘ größere Aufmerksamkeit schenkt. Beratung steht hier neben Krise, Erweckung, Ermahnung und Begegnung als eine der unetstetigen Formen der Erziehung. Die Spezifikation dieser Formen als unetstetig ist für Bollnow bedeutsam, weil mit diesen Formen eine Erweiterung pädagogischen Denkens verbunden ist, die zugleich die Öffnung der Pädagogik hin zur Existenzphilosophie beinhaltet.

tende Ausdruck positiver Gefühle, 6. Das Erkennen positiver Impulse, 7. Die Entwicklung von Einsicht, 8. Die Klärung der zur Wahl stehenden Möglichkeiten, 9. Positive Handlungen, 10. Wachsende Einsicht, 11. Gesteigerte Unabhängigkeit, 12. Das nachlassende Hilfsbedürfnis. Zugleich weist Rogers aber auch darauf hin, dass diese Schrittfolge nicht linear zu verstehen ist, sondern, dass diese sich überlagern und ineinander übergehen. Die Schrittfolge soll nur eine Annäherung an diesen Prozess vorstellen (vgl. Rogers 1972: 38-49).

- 11 Pöggeler sieht die Bildungsberatung als neue und wichtige Aufgabe an, um die Teilnehmer in der Auswahl der für sie interessanten und wichtigen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu beraten. Allerdings, so Pöggeler, könne Bildungsberatung in Lebensberatung umschlagen, wenn dies vom Nachfrager gewünscht wird. Insofern kann Beratung auch Bildung sein oder Bildung werden, wenn sie übergeht in ein Bildungsverhältnis. In Abgrenzung zur herkömmlichen erwachsenenpädagogischen Situation meint Pöggeler: „Lehre ist aber weitgehend ‚Lehre über [...]‘ und insofern nicht so unmittelbar vom Leben bestimmt wie die Lebensberatung: Wer Lebensrat sucht, sucht gewöhnlich akute Lebenshilfe. Der Rat ist nicht ins Generelle gerichtet, sondern gilt stets dem konkreten Fall, der menschlichen Individuallage.“ (Pöggeler 1964: 58 f.)

Als Hintergrund dieser Erweiterung der Pädagogik sieht Bollnow die Situation der Pädagogik Ende der 1950er Jahre. Im Gegensatz zur pädagogischen Aufbruchstimmung, die, so Bollnow, die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg prägten, hat sich Vergleichbares nach dem Zweiten Weltkrieg nicht eingestellt. Die Pädagogik nahm die Ideen und Gedanken dieser Zwischenkriegsjahre auf, ohne ihren Optimismus zu teilen. Dies kann, so Bollnow, nicht verwundern, da der Optimismus der frühen Jahre mit der Vorstellung verbunden war, dass die Jugend (die Unschuldige, die Unverdorbene) durch Erziehung zu einem Besseren hin bewegt werden könnte; dieser Optimismus ist durch die Nazidiktatur nicht nur enttäuscht, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden. Anthropologische Ausgangsvorstellung war für diese optimistische Pädagogik der gute Kern im Menschen, der allein ausgebildet werden müsste, um die Menschen zu neuen Höhen zu führen. Diese anthropologische Prämisse schien empirisch enttäuscht, ohne dass die Pädagogik eine Ersatzprämisse zur Hand hatte. Bollnow sieht in der Existenzphilosophie einen Ausweg aus dieser Konstellation, die die Uneindeutigkeit des Menschen wiederum in ihren Prämissen aufhebt und diese Prämisse in der Vorstellung des Kerns des Menschen ausdrücklich werden lässt. Das was den Menschen in seinem Eigentlichen ausmacht, ist das, was Existenz oder das Existenzielle genannt wird. Dieses ist immer ereignishaft: Existenz vollzieht sich oder geschieht im Augenblick, im Ereignis. Existenz ist damit nichts Stetiges, nichts, was ich mir, was ein Mensch sich angewöhnen, anerziehen, antrainieren könnte. Existenz ist die nicht notwendige Realisierung des Menschseins in einem konkreten Augenblick.

Damit stehen sich, nach Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik entgegen. Baut die Pädagogik doch darauf, dass der Mensch kontinuierlich durch Erziehung sich entwickelt oder entwickelt werden könnte. In diesen Entwicklungsformen (sich entwickeln oder entwickelt werden) sind für Bollnow die beiden möglichen pädagogischen Grundformen sichtbar. So unterschiedlich beide sind und sich verstehen, gehen doch beide davon aus, dass der Mensch ‚bildsam‘ ist und beiden gilt als Medium der Bildsamkeit die Erziehung.¹² Litt hat diesen vermeintlichen Gegensatz in ‚Führen oder wachsen lassen‘ ausführlich aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive beschrieben und plädiert für die Mitte, das in der Schwebelage zwischen beiden Polen, die jeweils ein Extrem darstellen, das, wenn man sich alleine auf das eine oder andere bezöge, pädagogisch einseitig und unvollkommen sein muss.¹³

12 Diese beiden pädagogischen Grundformen finden sich bei Pätzold wieder als pädagogische Antinomie (vgl. den Abschnitt 8.3 Selbstgesteuert in die Lernberatung).

13 Vgl. Litt 1949. Dieser Text von Litt wurde zuerst 1927 veröffentlicht, nachdem Litt diesen als Vortrag schon 1926 auf einer erwachsenenbildnerischen Tagung vorgestellt und damit eine lebendige Diskussion ausgelöst hat.

Wenn aber das, was der Mensch ist, sich nur in Momenten vollzieht, dazu noch immer gefährdet, immer nicht notwendig bleibt, dann kann es mit der Bedeutung von Erziehung nicht weit her sein bzw. sie ist nur eine Marginalie, da sie nichts mit dem zu tun hat, was der Mensch im Kern ist. Bollnow sieht einen Ausgang aus dieser Opposition zwischen Existenzphilosophie und Pädagogik in der Einführung ‚unstetiger Formen der Erziehung‘. Bollnow versteht Beratung als eine Form der un stetigen Erziehung, in Abgrenzung zur ‚Ermahnung‘, von der sie sich unterscheidet, „denn der Beratung fehlt gerade jene beabsichtigte Einflußnahme auf den Willen des anderen Menschen, die für die Ermahnung wesentlich ist. Die Beratung stellt sich vielmehr selbstlos in den Dienst der vom andern zu fällenden Entscheidung.“ (Bollnow 1959: 78) Beratung wird als eine, das menschliche Leben durchziehende, Tätigkeit aufgefasst. Zugleich haben sich aber die Formen der Beratung verändert und differenziert. In einer „immer unübersichtlicher werdenden Welt“ entstehen neue Beratungsfelder wie etwa Berufsberater, Eheberater oder Erziehungsberater (ebd., 78).¹⁴

Bollnow sieht das Verhältnis zwischen dem, der die Beratung nachfragt und derjenigen, die Beratung anbietet als asymmetrisch hinsichtlich der besseren Einsicht der Beraterin in die Situation des Rat Suchenden. Sie kann sogar eine Empfehlung aussprechen, sie wird aber nicht selbst entscheiden. Die Entscheidung liegt bei dem Rat Suchenden. Dies kann auch in einer Gruppensituation passieren, in der verschiedene Menschen sich beraten, sich austauschen, die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander halten usw. Diese Trennung von Beratung und Entscheidung ist, so Bollnow, historisch gewachsen.

„So war es auch bei den absolutistischen Fürsten im Verhältnis zu ihren Ratgebern. Die Berater stellten dem Fürst aus ihrer Sachkenntnis heraus die Einsicht in die Zusammenhänge zur Verfügung, aber die Entscheidung traf dann der Fürst [...] soweit bei ihm [dem Berater, PK] von einer Verantwortung die Rede ist, betrifft diese die sachgerechte Unterrichtung, nicht aber die Entscheidung und die daraus erwachsenen Konsequenzen.“ (Ebd.: 82)

Bollnow spricht in diesem Zusammenhang von den zwei Funktionen der Beratung, die der Besinnung und die der Handlung. Aus diesen Funktionen und Verhältnisbestimmungen ergeben sich für Bollnow bestimmte Konsequenzen hinsichtlich angemessenen Verhaltens in der Beratung. „Die Aufgabe des Beratenden ist es, dem Ratsuchenden zur Einsicht in die Voraussetzungen seiner Entscheidung zu verhelfen [...] und je reiner die Aufgabe der Beratung erfüllt wird [...] desto mehr muß sich der Berater hüten, dem

14 Auch bei Bollnow spielt der gesellschaftliche Wandel, hier markiert als ‚immer unübersichtlicher werdende Welt‘ eine Rolle hinsichtlich der Zunahme der Bedeutung von Beratung sowie ihrer Ausdifferenzierung.

ändern die Entscheidung selbst abzunehmen.“ (Ebd.: 82) Umgekehrt erwartet Bollnow vom Rat Suchenden, dass dieser innerlich offen ist für eine Beratung, d.h. das der Rat Suchende sich auch von ‚guten‘ Argumenten überzeugen lasse. Wann aber ist eine Beratung eine pädagogische oder erzieherische Beratung?

„[...] je mehr der Kern der Beratung sich dem inneren Kern des Menschen nähert, je mehr er die sittliche Lebensführung berührt, desto mehr rückt auch die Beratung unter einen erzieherischen Gesichtspunkt [...] Man kann die Grenze vielleicht so bestimmen, daß sie da liegt, wo über die technisch zu bewältigenden Einzelheiten des äußeren Lebens hinweg das ganze Leben des Menschen in Frage steht.“ (Ebd.: 84)

Beratungssituationen liegen für Bollnow weniger im unterrichtlichen Klasesgeschehen. Aber sie können aus diesem heraus entstehen, indem für einen Schüler Beratungsbedarf hinsichtlich des Unterrichts deutlich wird. Allerdings geht Bollnow davon aus, dass die beratende Person eher außerhalb des Kreises gesucht wird, in dem der Beratungsbedarf entsteht. Neben Bollnow ist Mollenhauer als einer derjenigen zu nennen, die das Phänomen Beratung in die Pädagogik aufgenommen haben.

4.2.2 Das pädagogische Phänomen Beratung

Mollenhauer (1965) hat das ‚pädagogische Phänomen Beratung‘ für die Erziehungswissenschaft diskutiert. Ausgangspunkte sind für Mollenhauer die Zunahme des Beratungsbedürfnisses und die Zunahme eines neuen pädagogischen Verhaltenstypus. Eine Ursache dafür, dass Beratung von der Erziehungswissenschaft bislang nicht in den Blick genommen wurde, liegt, so Mollenhauer, am zu engen Erziehungsbegriff, der im ‚pädagogischen Bezug‘ aufgeht. Die Rhetorik der Pädagogik, die mit Begriffen wie Lenkung, Leitung und Führung einer unmündigen durch eine mündige Person arbeitet, vermöge eben nicht „das zu charakterisieren, was für eine Beratung ausschlaggebend wäre.“ (Mollenhauer 1965: 27) In der Erziehungspraxis scheint sich jedoch ein verändertes Verständnis von Erziehung anzubahnen.

„Die Erziehungstätigkeit in diesen Bereichen ist durch eine eigentümliche Zurückhaltung der erziehenden Person gekennzeichnet, durch eine Veränderung dessen, was man den ‚Pädagogischen Bezug‘ genannt hat und durch eine Objektivierung des Erziehungsgeschehens dergestalt, daß sachliche Strukturen statt des persönlichen Verhältnisses im Vordergrund stehen [...] Der pädagogische Eingriff ist eher vom Typus korrigierender als vom Typus führender Verhaltensweisen.“ (Ebd.: 28)

Mollenhauer weist darauf hin, dass ein solches Verständnis von Erziehung schon in der pädagogischen Reformbewegung angelegt ist, dort aber „in einer mit Skepsis aufzunehmenden ideologischen Überformung“ (ebd.: 29). Zugleich steht ein solches Verständnis von Erziehung in einer Reihe von pädagogischen Theorien wie Rousseaus negativer Erziehung, Humboldts und Herders Selbstbildung, Schleiermachers Generationenverhältnis, der Theorie funktionaler Erziehung, der Gruppenpädagogik, Lewins Feldtheorie, Brezinkas erzieherisch bedeutsamer Wirklichkeit oder Raapkes freiem Raum der Erziehung.

„Dieser Zusammenhang, in dem, wie es scheint, der Begriff Erziehung erweitert bzw. verändert wird, fügt sich auch Beratung als pädagogisches Phänomen ein, und zwar, im Hinblick auf die Problematik des Erziehungsbegriffes, in exponierter Weise: neben wesentlichen Elementen jenes neueren Erziehungsverständnisses hat sie es an sich, daß sie noch ein greifbares persönlich-pädagogisches Verfahren ist: sie hat es außerdem an sich, daß sie nicht nur nachdrücklicher, sondern auch kontrollierter (darin der Gruppenpädagogik vergleichbar) die Aktivierung des ‚Klienten‘ betreibt [...] indessen ist er doch [...] ein Stilmerkmal der sich selbst demokratisch verstehenden Erziehungspraxis.“ (Ebd.: 29)

Damit ist die pädagogische Beratung gesellschaftstheoretisch mehrfach kontextualisiert. Sie ist ein Reflex auf die ‚Anpassungsprobleme‘ der Individuen in einer sich permanent verändernden Welt. Sie ist zugleich gesellschaftlicher Auftrag zur Demokratisierung der (deutschen) Gesellschaft, indem die pädagogischen Beziehungen vom ‚Führermodell‘, das Mollenhauer kritisiert, abrücken und zu einer neuen Form der nurmehr korrigierenden Beratung abgelöst werden.

4.2.3 Beratung als Grundform pädagogischen Handelns

Giesecke sieht, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die Notwendigkeit das pädagogische Handeln neu zu bestimmen. ‚Einsinniges‘ pädagogisches Handeln bezogen auf die Person als ganzer ist nicht mehr möglich. Aufgrund der Pluralisierung der Lebenswelt gibt es keine ‚pädagogischen‘ Räume mehr, die ‚einsinnig‘ auf das Individuum einwirken können. Pädagogisches Handeln soll also neu bestimmt, sowie die Struktur und Grundformen dieses Handelns vorgestellt werden. Gieseckes Bestimmung basiert auf folgenden Thesen:

- „1. Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist nicht ‚Erziehen‘, sondern ‚Lernen ermöglichen‘. Pädagogen sind professionelle ‚Lernhelfer‘.
2. Da alle Lebensalter heute lernbedürftig und lernwillig sind, ist pädagogisches Handeln nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, Kindheit und Jugend sind nur ein Sonderfall für die pädagogische Profession.

3. Pädagogisches Handeln hat eine partikulare Perspektive, d.h. es zielt nicht auf die ganze Persönlichkeit des anderen, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert werden sollen. Die Verantwortung für die Herausbildung der Persönlichkeit – also für die je individuelle ‚Bildungsgeschichte‘ – fällt von Kindheit an dem Einzelnen selbst zu. Pädagogen helfen dabei nur durch entsprechende Lernangebote. Pädagogisches Handeln ist also immer nur Intervention in einen unabhängig davon ablaufenden Lebens- bzw. Sozialisationsprozess.

4. Im Unterschied zum privaten familiären Handeln ist berufliches pädagogisches Handeln öffentliches Handeln und insoweit in gesellschaftliche Institutionen eingebunden. Deren Erwartungen z.B. ökonomischer oder administrativer Art müssen deshalb in das pädagogische Handeln mit übernommen werden. Es gibt also kein ‚reines‘, das heißt nur auf Lernhilfe orientiertes pädagogisches Handeln.

5. Die empirisch vorfindbaren pädagogischen Tätigkeiten lassen sich auf 5 Grundformen reduzieren: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Diese Grundformen werden je nach Berufsart – z.B. Lehrer oder Sozialpädagoge – in unterschiedlichem Maße beansprucht, machen aber gemeinsam die professionelle Kompetenz eines jeden pädagogischen Berufes aus.

5. Pädagogisches Handeln ist eine Form des sozialen Handelns, also auf das Handeln anderer Menschen bezogen und hinsichtlich seines Erfolges von daher maßgeblich abhängig. Deshalb wird die professionelle pädagogische Kompetenz nicht in erster Linie durch Regeln einer ‚pädagogischen Technologie‘ fundiert, sondern durch die Qualität der jeweiligen ‚pädagogischen Beziehung‘.

7. Diese ‚pädagogische Beziehung‘ ist partikular, auf einen bestimmten Zweck (‚Lernhilfe‘) und auf die Dauer dieses Zweckes begrenzt und somit auf ihre ständige Auflösung angelegt.“ (Giesecke 1987: 13 f.)

Ausgehend von diesen Thesen untersucht Giesecke die Grundformen pädagogischen Handelns. Die zentrale Frage ist folglich die nach dem pädagogischen Handeln selbst: Was ist pädagogisches Handeln? Giesecke versteht pädagogisches Handeln, als ‚soziales Handeln‘, in dem Sinne, dass es am Handeln anderer orientiert ist. Deshalb gibt es nicht einfach richtiges pädagogisches Handeln, sondern dieses Handeln kann immer nur als ‚angemessen‘ beschrieben werden und zugleich können mehrere Varianten angemessenen Handelns möglich sein. Das Ziel schlechthin für pädagogisches Handeln sei ‚Lernen zu ermöglichen‘. Öffentlich verantwortete Lernprozesse stehen dabei unter dem spezifischen Ziel des Erreichens oder Erhaltens von ‚Mündigkeit‘. Pädagogisches Handeln konstituiert dabei nicht die Bildungsgeschichte der Individuen, sondern Giesecke versteht sie als Dienstleistung im Sinne der Ermöglichung von Entwicklung durch Lernen. Es gilt dabei zu beachten, dass der ‚Zugriff‘ auf die Individuen immer partikular bleibt, Menschen nie nur Lernende und Situationen nie ausschließlich pädagogische sind. Daher geht pädagogisches Handeln auch nicht in didaktischem Handeln auf, sondern erfordert politisches, administratives, ökonomisches

misches und ebenfalls medizinisches Handeln. Die Reflexion ist der Gegenpol zum Handeln (ebd.: 38 f.).

Diesem pädagogischen Handeln ist wiederum eine Struktur eigen. Giesecke unterscheidet fünf Dimensionen pädagogischen Handelns. Pädagogisches Handeln erfordert, 1. dass ein Ziel festgelegt wird, 2. die „Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll“, 3. die Antizipation der möglichen Situationen, 4. die Prüfung des Ergebnisses der pädagogischen Handlung und 5. die Korrektur des Lernprozesses (vgl. ebd.: 65).

Giesecke spricht schon 1987 davon, dass Beratung zu einem Modewort geworden ist, dem eine sich diversifizierende Praxis entspricht. Giesecke fokussiert hier allein die Beratungsphänomene, die auf ‚Lernen ermöglichen‘ abzielen und in diesem Rahmen allein die Formen der Beratung, „die auf der Ebene des argumentativen Austauschs möglich sind“ (ebd.: 76). Die Beratung ist immer – strukturell verstanden – eine Form pädagogischen Handelns, dessen Ziele der Rat Suchende bestimmt. Beratungsbedarf entsteht aus einer Problemstellung, die (mindestens) subjektiv (auf-)gelöst, verändert werden soll. Um beraten zu können, muss daher das ‚eigentliche‘ Problem deutlich werden. Die Diagnose hat mithin eine entscheidende Bedeutung für die Beratung: „erst die Diagnose ermöglicht eine genauere Festsetzung des Zieles“ (ebd.: 77). Soziale Phantasie sei notwendig, um Handlungsoptionen und -alternativen zu entwickeln und deren Umsetzungsmöglichkeiten und -probleme zu antizipieren. Eine Beratung kann sich durchaus auch über eine längere Zeit, also über mehrere Sitzungen hinziehen. Damit wird auch die Prüfung des ‚Erfolges‘ möglich. Allerdings ist hier nicht der Vorschlag des Beraters die Grundlage für die Qualifizierung des Beratungsergebnisses, sondern die subjektive Zufriedenheit des Rat Suchenden. „„Objektive‘ Maßstäbe für ‚Erfolg‘ kann es folgerichtig nicht geben“ (ebd.: 78). Falls der Rat Suchende unzufrieden ist, wäre eine Korrektur möglich. „Wegen der Bedeutung, die ‚Prüfen‘ und ‚Korrigieren‘ für die Beratung haben, wäre eine planmäßige Beratung so anzulegen, daß sich Ratgeber und Ratsuchender mehrmals treffen können. Aber auch darüber entscheidet letztlich der Ratsuchende.“ (Ebd.: 78) Die Beratung selbst bezieht sich zwar auf eine konkrete Problemstellung, sie ist aber in Distanz zu dieser. Giesecke vertritt die Auffassung, dass der Berater nicht nur Prozess-experte sein kann, sondern auch Fachexperte sein muss, um überhaupt professionell beraten zu können. Ein entscheidendes Kennzeichen von Beratung ist die Freiwilligkeit, nicht nur des Aufsuchens der Beratung, sondern eben auch der Annahme eines Rates. Situationen oder Rahmenbedingungen, die dies nicht ermöglichen, lassen sich dann auch nicht sinnvoll als Beratung bezeichnen (z.B. Sanktionsfähigkeit des Beraters bzw. Sanktion der Nicht-Akzeptanz des Ratschlages) (vgl. ebd.: 80). Daraus folgt aber auch, dass

„die Verantwortung für das, was der Ratsuchende bei der Beratung tut, bei ihm selbst liegt [...] Das Ergebnis einer Beratungshandlung ist also grundsätzlich offen, sowohl im Hinblick auf die Frage, ob der Rat angenommen wird, wie auch im Hinblick auf den Inhalt des Rates; denn der Inhalt kann auch erst im Laufe des Beratungsprozesses entstehen, zu dem ja auch die gemeinsame Herausarbeitung des Problems und der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gehört. In der Regel wird die Beratung zumal bei komplexen Problemen enden mit der Präzisierung von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, unter denen sich der Ratsuchende dann entscheiden kann.“ (Ebd.: 80)

4.2.4 Entgrenzung der pädagogischen Beratung

In den folgenden Jahrzehnten hat sich die Diskussion um Beratung als pädagogische Handlungsform stetig erweitert (beispielhaft seien genannt: Schwarzer und Posse 1986; Dewe 1996; Bachmair 1998; Krause et al. 2003). Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ 1970 erstmals die Bedeutung von Beratung im Bildungsbereich bildungspolitisch festgeschrieben. Begründet wird die Notwendigkeit von Beratung wiederum mit gesellschaftlichen Veränderungen bzw. Veränderungen im Bildungsbereich.

„Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit der die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten. Auch die Berufswelt ist für den einzelnen so unübersichtlich, daß die Wahl seines Bildungsweges zu einer schwierigen Entscheidung geworden ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 91)

Wie sich sehen lässt, liegt die Betonung des Beratungsgegenstandes auf dem Bildungs- bzw. Ausbildungsgang. Lernberatung hatte man Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts ganz offensichtlich noch nicht im Visier. Die Differenzierung der Beratungstypen des Deutschen Bildungsrates kennt noch keine Lernberatung unterscheidet aber zwischen Schullaufbahnberatung, Berufsbildungsberatung, Individualpsychologische Beratung, Elternberatung, Lehrerberatung sowie der Beratung im dualen System (vgl. Ingenkamp 1985: 238).

Beratung wird dabei zwischen zwei entgegengesetzten Polen angelegt. Zum einen wird Beratung verstanden als die ‚Weitergabe von Informationen‘ und zum anderen als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘. Vor allem aber wird das Mandat der pädagogischen Beratung erweitert. War bis zum Ende der sechziger Jahre unter Beratung vor allem Schul- und Erziehungsberatung verstanden worden, ‚entgrenzt‘ sich Beratung nun und wird auf den gesamten Lebens-

lauf hin ausgedehnt (vgl. ebd.: 238) Alle in Allem beraten. Es scheint fast, als ob der Leitspruch von Comenius erneuert wurde. Aus ‚Allen alles zu lehren‘ wird ein ‚Allen alles beraten‘. In den von Ipfling herausgegebenen ‚Grundbegriffen der pädagogischen Fachsprache‘ findet sich ein Artikel von Walter zur Beratung, was zu dieser Zeit für ein pädagogisches Übersichtswerk noch nicht selbstverständlich ist. Dort wird Beratung folgendermaßen gefasst:

- „a) Die beratende Person verfügt über eine „fachliche Überlegenheit, die durch ein wissenschaftliches Studium und spezielle Erfahrungen legitimiert ist“¹⁵
- b) Zwischen Berater und Klient besteht ein Verhältnis der Gleichberechtigung und des Vertrauens, dies schließt Schweigepflicht und eine einsichtsvolle Mitarbeit der Klienten mit ein [...] Entscheidend für den Dialog zwischen Berater und Ratsuchendem ist die sachlich-informatorische Grundstruktur der Kommunikation, welche sich vom (positiv oder negativ gefärbten) persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler abhebt.“ (Walter 1974: 40)

Auch diese relativ frühe Definition weist auf einen bestimmten Sachverhalt hin, der sich weitgehend auch durch die Lernberatungsliteratur zieht. Auf der einen Seite besteht in der Beziehung zwischen beratender Person und beratender Person ein fachliches Gefälle, das hier als ‚Überlegenheit‘ ausgedrückt wird, auf der anderen Seite, oder besser formuliert zugleich, ist die Beziehung als eine *gleichberechtigte* definiert. Diese Spannung zwischen Gleichberechtigung bei gleichzeitiger Ungleichheit wird im Rahmen der Diskussion der Lernberatungsansätze im Abschnitt ‚Die gebrochene Symmetrie‘ wieder aufgenommen. Dies gilt auch für den Versuch, die Beratungskommunikation abzusichern, indem sie auf eine sachlich-informatorische Ebene zielt. Diese sachlich-informative Atmosphäre hat die Funktion, das Annehmen eines Ratschlages zu erhöhen. Auf welchen Ebenen mit dieser einfachen Aussage, welche Hebel bewegt werden müssen, damit die Funktion aufgeht, wird ebenfalls in der Diskussion der Lernberatungsansätze zu erörtern sein.

4.2.5 Differenzierung der pädagogischen Beratungsansätze

Krause u.a. legen 2003 einen Sammelband vor, in dem die Autorinnen und Autoren u.a. neben grundlegenden Ausführungen zur Bedeutung von Diagnostik, der Rahmung pädagogischer Beratung durch ein zyklisches Phasenmodell, der Vorstellung eines vierperspektivischen Metaansatzes im Anschluss an Wilber, die pädagogische Beratung in verschiedene Basisansätze und deren Weiterentwicklungen unterscheiden (vgl. Krause et al. 2003).

15 Hier werden Rudert und Stein zitiert, die im Handbuch der Psychologie einen Artikel zur Erziehungsberatung verfasst haben (Bd. 10, 1959: 502).

Fittkau stellt die tiefenpsychologisch-psychoanalytische Beratungstradition vor, Fuhr daraufhin die Ansätze, die sich an der humanistischen Psychologie orientieren. Behavioristische, verhaltensorientierte Ansätze werden von Thiel dargestellt sowie von Krause systemische Beratungsansätze. Diese Vier werden als Grundkonzeptionen von pädagogischer Beratung verhandelt, an diese anschließend werden lösungsorientierte und ressourcenaktivierende Ansätze vorgestellt. In einem zweiten und dritten Teil geht es um die für pädagogische Beratung relevanten Lebensweltauschnitte und um berufsbezogene Beratungsformen (in der freien Erwachsenenbildung, Gestalt-Supervision, Supervision und Coaching als Spezialform, Teamentwicklung, Organisationsberatung und Action-Learning).

Differenzierung der Beratungsansätze in der Pädagogik meint also nicht nur eine Differenzierung der ‚theoretischen‘ Ansätze, die – wenn wir uns an die Überblicksdarstellung im Abschnitt ‚Beratung‘ erinnern – wesentlich die gleichen geblieben sind, ergänzt durch systemische Ansätze. Wenn hier von Differenzierung gesprochen wird, dann meint das auch eine Differenzierung der Beratungspraxis. In den letzten wenigstens fünfzig Jahren wird kontinuierlich von einer solchen Ausdifferenzierung gesprochen, das gilt für Pöggeler (1964) ebenso wie für Mollenhauer (1965) und ebenfalls für die Veröffentlichungen in den siebziger und achtziger Jahren. Der ‚Thesaurus Pädagogik‘, vom Dokumentationsring Pädagogik herausgegeben, weist zum Stichwort Beratung vierzehn Unterbegriffe und einen verwandten Begriff auf (Thesaurus Pädagogik 1982).¹⁶ Lernberatung taucht übrigens noch nicht auf. In dem Handwörterbuch Pädagogische Psychologie von Detlef Rost (Hrsg.) gibt es neunzehn verschiedene Stichwörter zur Beratung (vgl. Rost 2001).

Mit der Ausdifferenzierung der beraterischen Praxis rückt mehr und mehr die Frage nach dem Profil, den Kompetenzen der Beraterinnen in den Mittelpunkt. Kennzeichen professionellen Beratungshandelns ist für Thiel die systematische Vorgehensweise. „Ein Problem kann in der professionellen Beratung nur verstanden und bearbeitet werden, wenn man den Prozess in Schritte bzw. Abschnitte aufteilt.“ (Krause et al. 2003: 73) Thiel bezieht sich auf ein Phasenmodell der systemischen Problemlösepsychologie. Beratung zielt in der Folge darauf einen Ist-Zustand in einen Soll-Zustand zu überführen, „vom ‚Hier und Jetzt‘ der Ausgangssituation zum ‚Dort und Dann‘ des gewünschten Zielzustandes“ (ebd.: 73). Um einen solchen Weg gehen zu können, benötigen die Beraterinnen und Berater ein Bild vom Ablauf dieses Weges und „Verfahren/Methoden bzw. Techniken für die Ge-

16 Der verwandte Begriff ist Hilfe, die Unterbegriffe lauten: Berufsberatung, Bildungsberatung, Eheberatung, Einzelberatung, Elternberatung, Erziehungsberatung, Familienberatung, Gruppenberatung, Jugendberatung, Mütterberatung, Rechtsberatung, Schülerberatung, Schulpsychologische Beratung, Studienberatung.

staltung einzelner Abschnitte“ (ebd.: 73). Die Phasen der Beratung sollen zyklisch, nicht linear und starr, verstanden werden (vgl. ebd.: 79 f.). Es handelt sich um 1. die Kont(r)akt-Phase, 2. die Aufnahme der IST-Situation (Problembeschreibung und -analyse), 3. Klärung des SOLL-Zustands (Zielklärung; Zwischenziele), 4. der (Lösungs-)Wege (Maßnahmen zur Zielerreichung, 5. einer Entscheidung (für eine Weg-Ziel-Relation), 6. der Planung (der Umsetzung), um 7. die Durchführung (Umsetzung der Planung) und 8. die Kontrolle (Ergebnisse, Erfolg, Nebeneffekte). Die Konfiguration von Phasenmodellen oder Beratungsschemata, die dann nicht linear oder starr zu gebrauchen sind, ist ebenso verbreitet wie sie uns auch später in der Analyse der Lernberatungsansätze besonders interessieren wird.

Im Folgenden sollen die verschiedenen pädagogischen Beratungsansätze, auf die sich ein Großteil der Lernberatungsansätze bezieht, kurz vorgestellt werden.¹⁷ Es handelt sich um 1. die tiefenpsychologisch-psychoanalytische Beratungstradition (Fittkau), 2. die humanistisch-psychologischen Beratungsansätze (Fuhr), 3. um verhaltensmodifikatorische Elemente in der Beratung (Thiel), 4. um systemische Beratungsansätze (Krause) und 5. um die ressourcenaktivierende Kurzzeitberatung (Fittkau).

Zur tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Beratungstradition

Ogleich Fittkau die psychodynamische Beratungstradition für die Pädagogik problematisiert, da sie zu sehr in die Tiefe der Person eindringt (vgl. ebd.: 95 ff.), versteht er sie als Basistheorie der verstehenden Beratungsansätze. „Das Ziel einer psychoanalytisch orientierten Beratung ist es, die Klienten wieder ‚arbeits- und liebesfähig‘ zu machen. Dazu sollen die unbewußten Ursachen der Angst aufgeklärt, bewußt gemacht werden. Freuds Zielformel lautet: ‚Wo ES war, soll ICH werden‘“ (ebd.: 97) [Hervorhebung im Original]. Dazu muss zuerst ein ‚Arbeitsbündnis‘ geschlossen werden, mit welchem die Klientin sich verpflichtet offen zu sein, unabhängig davon, ob ihre Offenheit von den Spielregeln der Alltagskommunikation abweicht. Daraufhin kommen im Wesentlichen zwei Verfahren zum Einsatz: freies Assoziieren und Erzählung der Träume. Beides kann einer Deutung zugeführt werden. Der Berater wird sich selbst aber zunächst zurückhalten, um Leerräume entstehen zu lassen, damit die betreffenden emotionalen Zustände sich entwickeln und gegebenenfalls auch auf den Berater übertragen werden können. Damit wird eine Bearbeitung der Problemlage möglich.

17 Ausnahmen bilden Ludwig und Forneck, die sich nicht auf diese Beratungsansätze stützen.

Zu den humanistischen Beratungsansätzen

Der Titel ist irreführend, da Fuhr exemplarisch den Gestaltberatungsansatz vorstellt und die anderen ‚humanistischen Verfahren‘ wie Psychodrama, klientenzentrierte Beratung oder TZI nur am Rande berührt. Allerdings unterstellt Fuhr diesen Ansätzen gemeinsame Grundannahmen.

„Alle humanistisch-psychologischen Ansätze gehen davon aus, dass der Mensch als Einheit von Körper-Seele-Geist, eingebunden in ein größeres Ganzes, zu betrachten ist. In jedem Menschen wohnt überdies eine Tendenz inne, sich zu entwickeln und zu entfalten. Und schließlich geht man davon aus, dass die Beziehungen zu und der Dialog mit anderen Menschen und der Umwelt ganz wesentlich für die Klärung von Schwierigkeiten und Problemen, wie sie in der Beratung zur Sprache kommen, sind. Kurz: Der Mensch ist eine Ganzheit aus Körper-Seele-Geist und Spiritualität, er strebt zur Entfaltung, wobei die Beziehungen zu anderen und zur Umwelt grundlegend sind.“ (Ebd.: 104)

Als philosophische und psychologische Gewährsleute der humanistisch-psychologischen Beratungsansätze sind u.a. Wertheimer und Goldstein sowie die Feldtheorie von Lewin zu nennen, neben den ‚existentialistischen‘ Philosophien Heideggers, Bubers und Tillichs sowie der Theatertradition Reinhardts als auch östlicher Psychologien des Buddhismus und Taoismus. „Diese Ideen wurden von deren Vertretern – bis auf Carl Rogers waren sie alle jüdischer Herkunft und kamen aus Westeuropa – ins US-amerikanische Exil mitgenommen und fanden dort ihre Entfaltung.“ (Ebd.: 105) Die humanistische Psychologie, die sich in den USA als dritte Kraft neben der Psychoanalyse und der behavioristischen Psychologie etablierte, wurde in den siebziger und achtziger Jahren wieder reimportiert nach Europa. Fuhr weist darauf hin, dass die ‚Theorie der humanistischen Psychologie‘ sich weiter entwickelt hat und sich nicht auf die Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen reduzieren lässt. Die Gestaltberatung wird verlässt sich auf ein Phasenmodell. Sie unterscheidet:

- eine Orientierungsphase, in der es um a) die Kontaktaufnahme geht, b) die Beziehungen zu klären sind und c) Vereinbarungen über Umfang und Ziel der Beratung getroffen werden;
- die Bestandsaufnahme, die a) die problematische Situation herausarbeitet und b) das Problem bestimmt;
- die Bedeutungsfindung, die Sinn und Bedeutung des Problems erforscht und
- die Perspektive, die a) eine Gesamteinschätzung des Problems beinhaltet und b) Handlungsalternativen entwickelt.¹⁸

18 Dieses Phasenmodell geht auf den Kontakzyklus zurück (Vorkontakt, Kontaktaufnahme, Voller Kontakt, Nachkontakt).

In der Orientierungsphase werden die Bedingungen und Beziehungen des Gesprächs geklärt. Zu letzterem gehört z.B. sogenannte ‚Reste‘ aus vorherigen Gesprächen, Kontakten etc. zu klären, damit die Situation bzw. die Realisierung der Beziehung im ‚Hier und Jetzt‘ ermöglicht wird. Die Bestandsaufnahme zielt auf zwei Ebenen. Zum einen geht es darum, die äußeren Faktoren dessen, was als Problem oder Problemsituation beschrieben wird zu erfassen und zum anderen das innere Erleben hinsichtlich des Problems oder der Problemsituation herauszuarbeiten. Daran anschließend geht es in der Bestandsaufnahme darum, dieses Problem zu interpretieren, also das Problem, die Problemstellung zu kontextualisieren. In der Perspektivphase, geht es v.a. darum die Handlungsalternativen auf das konkrete Problem hin zu erhöhen. Nicht die eine ‚Lösung‘ ist gefragt, sondern die Diversifizierung der Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Am Ende kann eine Vereinbarung darüber stehen, welche Handlungsoptionen erprobt und umgesetzt werden sollen. Im Rahmen einer Gestaltberatung ist dies aber nicht verbindlich. Für die humanistisch orientierten Beratungsansätze spielen Methoden und Techniken der Beratung eine nachgeordnete Rolle. Zentral dagegen ist „der Dialog sowie die Konzentration des Bewusstseins auf verschiedene Dimensionen des Erlebens, Wahrnehmens und Beobachtens“ (ebd.: 113). Die klientenzentrierte Beratung legt in Beziehung zur Gestaltberatung einen besonderen Fokus darauf „den Klienten zu verstehen, sich in ihn einzufühlen und hinein zu fantasieren, die verstandenen Erlebnisinhalte zu verbalisieren und ihm in seinem So-Sein zu bestätigen. Dabei setzt die klientenzentrierte Arbeit vor allem auf die Wirkung der Selbstaktualisierungstendenz der Klienten.“ (Ebd.: 113)

Gemeinsamkeiten über alle humanistischen Beratungsansätze hinweg sind nach Fuhr z.B. spezifische Kontaktkonzepte, oder dass alle Ansätze ein Selbstkonzept unterstellen, das produktiv und konstruktiv sein will (Selbstfunktionen und Selbst-Unterstützung, Selbstaktualisierung, Spontaneität des Selbst). Sie gehen von einem ganzheitlichen Menschenbild aus, das den Menschen als eine Körper-Seele-Geist-Spiritualität-Einheit versteht. Bewusstsein, sich selbst bewusst sein (Selbst-Bewusstsein) und das Erleben sind besonders wichtig. Der Erfolg einer humanistisch orientierten Beratung zeigt sich nicht in erster Linie in messbarem verändertem Verhalten. „Vielmehr geht es um die Erhöhung der Bewusstheit der Klientin, der Kreativität und Nutzung ihrer Potentiale und Ressourcen sowie um das Erkennen von Handlungsalternativen für Problemsituationen. All diese Erfolgskriterien sind nur sehr partiell beobachtbar und messbar, aber sie sind erlebbar und ebenso wirklich wie objektive Qualitätskriterien.“ (Ebd.: 116)

Zu verhaltensmodifikatorischen Elementen in der Beratung

Mit Thiel lassen sich drei Phasen der Verhaltenstherapie darstellen: Die traditionell-behavioristische Phase, die kognitive Wende in der Verhaltensmodifikation und die Ausdifferenzierung und Kombination der Ansätze. „Die Grundannahme der VT [VT = Verhaltenstherapie; PK], dass der Mensch (fast) alle Verhaltensweisen – die moderne VT fasst darunter auch Gedanken, Gefühle und Beziehungen – im Laufe der Zeit gelernt hat und sie folglich auch um- und verlernen kann, [...] entspricht der pädagogischen Tradition.“ (Ebd.: 121) Als Verfahren wird als ältestes die klassische Konditionierung genannt, der die instrumentelle Konditionierung entgegengesetzt wird. Es wird also über Feedback, über innere und äußere Belohnungen usw. die aufgebaute Reaktion wieder abgebaut (Lernen am Erfolg) (vgl. ebd.: 122). In den sechziger und siebziger Jahren fand auch in den Theorien der Verhaltensmodifikation eine kognitive Wende statt. Die kognitive Wende wird in diesem Zusammenhang von Thiel über die Kritik an behavioristischen Positionen und die Position, dass der Mensch eben nicht nur über Konditionierungsprozesse lernt, sondern z.B. auch durch Einsicht eingeführt (vgl. ebd.: 122).

„Das in einer Situation gezeigte Verhalten ist abhängig von vielen inneren Prozessen [...] Das Hauptziel der sog. kognitiven Verhaltenstherapie liegt in der Bewusstmachung und Überprüfung verinnerlichter Normen, Wertmaßstäbe und immer wiederkehrender Gedanken im Sinne von ‚privaten Landkarten‘, an denen sich der Mensch orientiert. ‚Fehlerhafte‘ gedankliche Abläufe sollen modifiziert werden [...] Die sog. kognitive rational-emotive Therapie nach Ellis geht davon aus, dass z.B. unrealistische Überzeugungen oder irrationale Erwartungen an sich selber und andere nicht eingelöst werden können, dann negative Gefühle und entsprechendes Verhalten auslösen.“ (Ebd.: 122 f.)

Daraus folgt, dass in einer so ausgerichteten Beratung eben diese Überzeugungen und ‚beliefs‘ herausgearbeitet werden müssen, um sie auf ihren Realitätsgehalt hin zu analysieren. In einem solchen Beratungsgespräch ginge es darum, die unrealistischen Überzeugungen gegen realistische auszutauschen. In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten findet in den verhaltensmodifizierenden Ansätzen eine Ausdifferenzierung und Kombination der Ansätze statt. So könnte auch davon gesprochen werden, dass es die VT in Reinform gar nicht mehr gibt, sondern sich eine „therapien- und schulenübergreifende“ Form der Therapie und Beratung durchgesetzt hat. Dafür spricht sich Thiel selbst dann auch aus (vgl. ebd.: 125). Zugleich betont der Autor den besonderen Wert, den die VT für die pädagogische Beratung einnimmt. Auf der einen Seite geht sie direktiv zielführend und differenziert vor und auf der anderen Seite zeichnet sie sich aus „durch das interventionsrelevante Wissen um Gesetzmäßigkeiten des Lernens [...] im Hinblick auf die Veränderungen von problematischen Verhaltensweisen und

Einstellungen durch Unterbrechung von Problem-Verhaltensketten, durch den Aufbau alternativer innerer Dialoge oder neuer Verhaltensmuster oder die Desensibilisierung bei Angst.“ (Ebd.: 125 f.) Im Gegensatz zu den psychodynamischen und humanistischen Beratungsansätzen haben die verhaltensmodifikatorischen Ansätze einen pragmatischen Zugang zum zur ‚Verhandlung‘ stehenden Problem.

Zu den systemischen Beratungsansätzen

Das Systemische an den systemischen Beratungsansätzen ist in erster Linie der Blick auf die Verbindungen, in denen die Menschen stehen, die beraten werden. Es geht systemisch arbeitenden Beraterinnen darum herauszufinden, wie in diesen Verbindungen Wirklichkeit konstruiert wird, welche Regeln dieser Wirklichkeit und dem Verhalten in dieser Wirklichkeit zugrunde liegen und wie sich dieses System verändern lässt.

„Systeme sind zunächst formale Modelle, kognitive Organisationsinstrumente. Sie werden von uns – den Beobachtern – genutzt um Wirklichkeit zu konstruieren [...] Wilke (1983) definiert System als „ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen.““ (Ebd.: 128)

Typisch für Systemdenken sei so die Berücksichtigung von Mustern, Strukturen und Zusammenhängen anstelle von einzelnen Elementen oder einseitiger Kausalität. Es geht in diesem systemischen Paradigma also nicht darum Wirkungen mit Ursachen zu verbinden, noch solche Verbindungen linear aneinander zu reihen, sondern um ein Feld von Verbindungen, das zirkulär organisiert ist. Es gibt in einem System auch keine absolute Wahrheit, da seine Elemente immer in Bewegung sind. Diese Vorstellung wirkt bis in den Status von Theorie hinein, die kein Abbild der Wirklichkeit mehr hervorbringen kann, sondern allenfalls die Konstruktion von Wirklichkeit eines Beobachters. „Für die Beratung heißt das, dass die chaotischen Prozesse genutzt werden müssen, um dem System zu helfen, von einem unbefriedigenden Zustand in einen anderen überzugehen, eine neue Ordnung zu finden. Es ist jedoch nicht vorhersagbar, welche Ordnung das sein wird.“ (Ebd.: 131)

Zu der ressourcenaktivierenden Kurzzeitberatung

Fittkau scheint eine Art Credo, ein Desiderat zu formulieren hin zu dem, was das Spezifische ‚Pädagogischer Beratung‘ sein kann und sein soll. Die jüngeren Ansätze, die sich ressourcenaktivierend verstehen, sind hier für Fittkau die Richtschnur.

„Pädagogische Beratung‘ solle dem Menschen helfen, in Veränderungssituationen seine ‚Ressourcen zu aktivieren‘. Der pädagogische Berater soll also nach

diesem Selbstverständnis dem Klienten vor allem helfen, die aus Lebensveränderungen möglicherweise resultierenden Schwierigkeiten und Störungen als Herausforderung zu erleben, die eigenen (eventuell durch die Problemfesselung vergessenen) Ressourcen zielführend wiederzuentdecken, einzusetzen und weiterzuentwickeln. Ganz nach dem Motto: ‚Problem als Wachstums-Herausforderung-Krise als (Lern-)Chance‘.“ (Ebd.: 144)

Fittkau sieht gerade in der Ressourcenorientierung und -aktivierung eine Chance auch für die Pädagoginnen und Pädagogen sich berufsfeldpolitisch zu profilieren und zu etablieren und plädiert dafür den Psychologen die herkömmlichen auf den Psychotherapien basierenden und problemfokussierenden Ansätzen zu überlassen. Die Prämissen oder Grundgedanken des ressourcenaktivierenden Beratungsansatzes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Besonders wichtig ist die positive Zielformulierung, von der ausgehend alternatives Verhalten entwickelt werden kann. Es geht um einen Wechsel von der Problemtrance zur Lösungstrance verbunden mit einem Glaube an die Lösung, die dann in kleinen Schritte verfolgt werden soll (vgl. ebd.: 146). Es wird (natürlich) ebenfalls ein Phasenmodell vorgeschlagen:

- Definieren eines erwünschten Zielzustandes (Zielvision bzw. ‚Wunderfrage‘)
- Fokussierung bisheriger Lösungsstrategien bzw. Teillösungen (‚Ausnahmefrage‘) und vorhandene Lösungsressourcen herausarbeiten
- Bewerten bisheriger Fortschritte (‚Copingfrage‘, ‚Skalierungsfrage‘)
- Nächste Schritte gemeinsam erarbeiten (‚Skalierungsfrage‘)
- Erreichte Teilziele markieren und stabilisieren (‚Komplimente‘)

Fittkau spricht sich, die Stärkung pädagogischer Beratung im Blick, dafür aus, von dem ressourcenaktivierenden Ansatz ausgehend, bei Bedarf das bekannte Wissen aus den anderen Beratungsansätzen einzusetzen/ einzubauen. „Im Zentrum Pädagogischer Beratung sollte die Aktivierung der lösungsorientierten Ressourcen der Beratenen stehen, sowohl ihrer individuell-persönlichen als auch ihrer sozial-systemischen [...]“ (ebd., S 148).

4.3 Pädagogische Beratung in der Erwachsenenbildung

Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat die Auseinandersetzung mit Beratung eine Geschichte. Wie schon weiter oben erwähnt, nimmt Pöggeler bereits 1964 in seinen ‚Methoden der Erwachsenenbildung‘ das Thema Bildungs- und Lebensberatung, als ein für die Erwachsenenbildung Neues auf. 1970 schreibt der Deutsche Bildungsrat die Bedeutung von Beratung für den Bildungsbereich fest. Im Jahr 1975 wird die Bedeutung der

Beratung im Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik betont (Arbeitskreis-Strukturplan-Weiterbildung 1975). Im gleichen Jahr legt Mader einen ersten interessanten Beratungsentwurf für die Erwachsenenbildung vor. Ende der siebziger Jahre findet sich in ‚Stellung und Aufgabe der Volkshochschule‘ von 1978 die Bedeutung der Beratung ausdrücklich festgehalten. Schmitz differenziert noch einmal fünf Jahre später die ‚Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns‘ (vgl. Schmitz 1983). Die Zunahme der Bedeutung spiegelt sich auch darin, dass die Hessischen Blätter für Volksbildung 1980 ein Themenheft ‚Beratung‘ herausbringen (vgl. Kandolf 1980). In weiteren Artikeln wird diese Bedeutungszunahme bestätigt (vgl. z.B. Braun und Fischer 1983; Krüger 1984; Gotthardt 1988; Knoll 1992). Die Zunahme der Bedeutung von Beratung ist verbunden mit veränderten Aufgaben für die Profession (vgl. Hof 2001 oder auch Hof 2000). Hof geht davon aus, dass Beratung nicht – wie sich aus Betonung der neuen Aufgaben leicht vermuten ließe – die einzige Form erwachsenenpädagogischen Handelns der Zukunft ist. Dies sieht Hof unter anderem darin begründet, dass nicht jede Weiterbildungsform allein auf den Erwerb und die Entwicklung extrafunktionaler Kompetenzen ausgerichtet sein kann (vgl. Hof 2000: 153). Für die Weiterbildung unterscheidet sie vier grundlegende Handlungsformen:

- Unterweisung
- Training
- Beratung
- Moderation

Während die Unterweisung wie das Training auf den Erwerb von Wissen angelegt ist, kommt mit dem Training noch eine einübende Komponente hinzu, also der Erwerb von Handlungswissen (vgl. ebd.: 154). Beratung charakterisiert Hof dadurch, „dass das Fachwissen des Dozenten mit den konkreten Fragen und Problemen der Teilnehmer in Beziehung gebracht wird“ (ebd.: 154). D.h. es geht weniger um die systematische Vollständigkeit eines Wissensgebiets, sondern darum, dass das für die Teilnehmenden relevante Wissen angeboten wird. Ähnliches gilt für die Moderation, allerdings wird hier der Dozent keine inhaltliche Lösung anbieten, sondern allein die Rahmenbedingungen, damit „der Lernende sich – methodisch angeleitet – über seine Situation klar werden und über mögliche Handlungsalternativen wie auch die Auswahl neuer Lernnotwendigkeiten nachdenken kann“ (ebd.: 155). Hof sieht weiterhin folgende Funktionen der Lehrenden. Sie schaffen Lerngelegenheiten, steuern Lernprozesse, strukturieren die Lehr-Lernsituation und bringen die verschiedenen Lehrfunktionen in einen effektiven Zusammenhang (vgl. Hof 2001: 219 f.).

„Pädagogische Profis sind demnach nicht überflüssig, sondern zunehmend wichtig in einer durch die modernen Kommunikationstechnologien ermöglichten Informationsgesellschaft. Denn durch die professionelle Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements kann nicht nur die gezielte Aneignung von Informationen erleichtert und der individuelle Lernprozess unterstützt, sondern auch die Entwicklung effektiver Lernstrategien und kreativer Problemlösungen gefördert werden.“ (Ebd.: 220)

Damit deutet Hof den Weg an, den die Professionellen zu gehen haben und worin ihre Aufgaben und Grenzen liegen. Gieseke wiederum unterscheidet fünf Anwendungsbereiche von ‚Beratungskonstrukten‘:

- Bildungs- und Qualifizierungsberatung;
- Sozialpädagogisch-psychosoziale Beratung;
- Lernberatung (Lernschwierigkeiten);
- Organisationsberatung und
- Lernberatung (als pädagogische Begleitung bei selbstgesteuerten Lernprozessen)

Dabei handelt es sich um ‚neue‘ Handlungsfelder, die „sich erst ihre neuen Institutionalisierungen“ (Gieseke 2000: 11) suchen müssen. Gieseke sieht hier einen ausgeprägten Forschungsbedarf, da zwar eine große Nachfrage nach Beratung zu beobachten sei, aber wenig „ausführlichere theoretische und empirische Arbeiten zu Prozess- und Interaktionsverläufen von Beratung je nach Beratungstyp.“ (Ebd.: 11) Die Erwachsenenpädagogik soll hierbei nicht einfach – aus ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis und im Interesse ihrer disziplinären Entwicklung – auf disziplinfremde Praxeologien zurückgreifen, sondern muss „gegenstandsadäquate spezielle Forschungszugänge“ (ebd.: 11) entwickeln und diese dann interdisziplinär verknüpfen.¹⁹ Die Rezeption psychologisch-therapeutischer Instrumente kann daher eher der Selbstvergewisserung der Beratenden dienen, als dass sich aus dieser angemessene Beratungskonzepte für die Erwachsenenbildung ableiten ließen. Gieseke legt den Fokus deutlich auf Fragen der empirischen Mechanismen der Beratungskommunikation im Rahmen von Fragen der Nutzung und Wirkung von Beratung. Sie stellt die Frage, ob tatsächlich ein Interesse an einem neuen Typus Wissen in der Beratungsnachfrage besteht und ob sich ein solches Wissen – aus wissenschaftlicher Perspektive – für Lernprozesse eignet. „Jeder theoretische Beratungsdiskurs hat diesen Beschleunigungsprozess, die auf die Oberflächenstruktur bezogene merkantile Ausrichtung des Prozesses zu begreifen und weitergehende professionelle

19 Vielleicht kann man sogar sagen, dass dieser Prozess eingesetzt hat, um der Darstellung der Lernberatungsansätze vorzugreifen. Forneck, Knoll und Ludwig versuchen auf je eigene Weise ‚Lernberatung‘ in einer erwachsenenpädagogischen Forschungsperspektive zu entwickeln (vgl. Forneck 2005; Knoll et al. 2005; Ludwig 2002).

Ansprüche an Beratung damit in Beziehung zu setzen.“ (Ebd.: 12) Für alle Beratungsfelder sieht Gieseke die Entwicklung hin zu „veränderten Lernwelten mit neuen Lernarrangements und neuen Lernsettings“ (ebd.: 14). Empirische Forschung gibt es insbesondere vor allem zu Weiterbildungsberatungsverläufen (vgl. auch Schiersmann 2002; Schiersmann 2005). Gieseke entwickelt mit Bauer ein Schema des Einstiegs in Beratungsgespräche:

- Artikulation Beratungswunsch
- Analyse Problemstruktur
- Information und Beratung zur Problemlösung
- Entwicklung von Handlungsmotiven
- Veränderung der Problemlage durch Aktivitäten

Dieser bezieht sich auf einen induktiv erarbeiteten theoretischen Ansatz, eine „Typologie, die wir aus ausgewerteten Beratungsgesprächen abgeleitet haben“ (Gieseke 2000: 15). Diese geht von spezifischen Problemlagen und unterschiedlichen Beratungsverläufen aus. Sie unterscheidet hierzu drei Beratungstypen:

- *informative Beratung* – Ein Rat Suchender benennt Weiterbildungsinteresse und die Beratende sucht konkrete Weiterbildungsinformationen (und -angebote),
- *situative Beratung* – ein Rat Suchender benennt eine Situation, für die er eine Unterstützung sucht und in der Beratung wird abgeklärt, ob und wie Weiterbildung hierbei helfen könnte,
- *biografieorientierte Beratung* – Rat Suchende kommen ohne klare Fragen, hier dreht es sich wohl v.a. um die Bearbeitung von ‚Statuspassagen‘.

Diese Typologie, so betont Gieseke, sei noch vorläufig. „Unsere Einstiegsüberlegungen zeigen aber bereits auf, dass eine erwachsenenpädagogisch-wissenschaftliche Perspektive auf Beratung sich mit den Interessen, Haltungen und Verarbeitungsformen von Ratsuchenden beschäftigen muss, wenn sie wirksam sein will. Ihr kommt die Aufgabe zu, das zu analysieren was die Individuen in die Beratung einbringen, was sie mitnehmen und verwerten.“ (Ebd.: 16) Mit den Überlegungen zur Ausdifferenzierung von Beratung und Beratungsbedarfen in der Weiterbildung leitet Gieseke über zu unserem eigentlichen oder engeren Thema: der Lernberatung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

