

Anne Schlüter

Beratungsfälle – Fallanalysen für Beratung in der Erwachsenenbildung

1. Kompetenzen für Bildungsberatung im Feld der Erwachsenenbildung

„Bildungsberatung ist ein Handlungsfeld der Erwachsenenpädagogik. Bildungsberatung soll helfen, die Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung zu realisieren“. So lauten die einleitenden Sätze in der Einführung in die Bildungsberatung für Studierende (Schlüter 2010: 9). Die vorliegende Veröffentlichung „Beratungsfälle für die Beratung in der Erwachsenenbildung“ schließt daran an. Sie will fallbasiertes Lernen für Weiterbildungsberatung als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ermöglichen. Authentische Fälle aus der Praxis sollen dargestellt wie reflektiert werden und einordnend auf die spätere Praxis vorbereiten. Diejenigen, die einmal selbst beraten können sollen, erhalten einen Einblick in diese sogenannte Realität von Beratung. Ein Fall kann ihnen die Situation, die Kontexte und die Themen veranschaulichen, mit denen sie zukünftig im Beruf konfrontiert sein werden. Weiterbildungsberatung ist eine Tätigkeit neben der Organisation von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung. Studierende lernen, mit welchen Herausforderungen sie umgehen müssen, wenn sie in der Erwachsenenbildung professionell arbeiten wollen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass auch die Theorien und Konzepte, die für ein Verstehen eines Falles notwendig sind, bereitwillig zur Kenntnis genommen werden. Verstehen ist generell eine Grundvoraussetzung für die Durchführung und Leitung von Gesprächen. Verstehenskompetenz sowie weitere noch zu nennende Teilkompetenzen können an Fällen trainiert werden, um Wissensstrukturen für Beratungsprozesse aufzubauen.

Erwachsenenbildung hat traditionell verschiedene Ziele und Aufgaben. Dazu gehört neben der Qualifizierung für die Anschlussfähigkeit an den Erwerbsarbeitsmarkt und dem Nachholen von Schulabschlüssen als Kompensation für soziale Ungleichheitsstrukturen als Ausgangsbedingungen in den Bildungschancen vor allem Persönlichkeitsbildung. Die Angebote der All-

gemeinen Erwachsenenbildung sollen Individuen in ihren Entwicklungsprozessen Orientierung ermöglichen und in ihrer Selbstorganisation Unterstützung bieten. Solche Prozesse können als Suchbewegung indirekt durch die Auseinandersetzung mit einem thematischen Bildungsangebot oder direkt durch Lern- und Bildungsberatung oder auch Studien-, Berufs- und Karriereberatung gesteuert werden.

Wenn die vorliegende Publikation das Ziel hat, die Komplexität der durch (fehlende) Beratung begleiteten individuellen Entwicklungsprozesse auszuloten, dann lässt sich dies anhand verschiedener Aspekte nachverfolgen. Die Beiträge sollen insbesondere die Ergebnisse von beratenen Lernprozessen im Hinblick darauf verdeutlichen, unter welchen individuellen und sozialen Bedingungen Beratung wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen wird. Denn es ist eine bekannte Tatsache, dass diejenigen, die eigentlich Beratung gut gebrauchen könnten, die größte Distanz dazu haben. Das heißt, es gibt einerseits Barrieren, Beratung aufzusuchen. Andererseits ist das Risiko, dass Beratung misslingt, auch gegeben. Vertrauen und Offenheit sind Anforderungen für Beratungssituationen, die aber durch die Verschleierung von tatsächlicher oder angenommener Hierarchie zwischen Beratenden und Ratsuchenden nicht allein durch Kommunikation aufgehoben werden. Reflexionsvermögen über Zuschreibungen, Zuweisungen, Unterstellungen ist eine weitere wichtige Fähigkeit, die für die Analyse von Gesprächssituationen nützlich ist. Denn Interaktions- und Kommunikationssituationen sind häufig wechselseitig nicht eindeutig, weder von den Zielen noch von den Erwartungen her.

Die Beziehung als Hintergrundphänomen und als Erfahrungsphänomen hat Auswirkungen auf die Erwartungen und Muster des Umgangs miteinander auch in Beratungsgesprächen (dazu ausführlicher Fuhr 2003). Beratungsbeziehungen sind besondere, denn es sind funktionale und personale Ebenen (analytisch) zu unterscheiden. Beratende haben auf verschiedenen Kommunikations- und Interaktions-Ebenen zu agieren und gleichzeitig sollen sie erfassen, worin der Klärungsbedarf des Ratsuchenden besteht. Ein hoher Anspruch an die Analyse, insbesondere Reflexionskompetenz sowie an die Beziehungskompetenz von Beratenden: die dokumentierten Fälle können zeigen, welche Voraussetzungen an professionelle Beratungskompetenz gegeben sein sollten.

Ratsuchende als selbstorganisierte Lernende?

Schließlich ist aus der Perspektive der Ratsuchenden die Frage zu stellen: Was lernt das ICH über sich selbst durch Bildungsberatung, also in einem Gesprächsverlauf, der prinzipiell durch die Fragen, Wünsche und Bedürfnisse

von Ratsuchenden strukturiert sein sollte? Beratung als komplexer Prozess soll dazu führen, dass Ratsuchende am Ende mehr wissen als in der Ausgangs- bzw. Anfangsphase eines Gesprächs. Informationsbedarf bzw. Wissensabfrage und Erkenntnisgewinn sind Erwartungen, die Ratsuchende in die Beratung treiben. Das Bemühen um Information kann Teil eines Verständnisses von individueller Selbstorganisation sein.

In der Weiterbildung ist „Selbstorganisiertes Lernen“ seit vielen Jahren ein anspruchsvolles Thema, das vielfach verdeckt, dass Lern- und Erkenntniszuwachs auch im Erwachsenenalter nicht immer von selbst und allein entsteht. Es bedarf manchmal des Anderen/der Anderen als Gesprächspartner. Gleichwohl: Der Anspruch selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen, steigert das Autonomiebedürfnis, es auch zu können. Einerseits ist damit die Herausforderung des Wachsens an den persönlich gesetzten Zielen verbunden, andererseits wird damit die Bereitschaft der Anerkennung etwas nicht zu können vermindert. Das Eingeständnis, „etwas nicht zu können“, führt häufig zur Ablehnung dessen, was zu lernen ist und auch zur Ablehnung von Personen, die Hilfe geben könnten. Dabei ist dieses Eingeständnis bereits ein bewusstes Moment, das weitere Schritte nach sich zieht. In vielen Situationen im Lebenslauf herrscht eher ein diffuses Gefühl vor, das als Barriere für Entscheidungen, etwas neu zu denken und zu beginnen, wirkt. Dabei könnte die Überwindung der Barriere bedeuten, gut beraten zu werden, und dann mit mehr Sicherheit besser entscheiden zu können.

Das Schlagwort des „Selbstorganisierten Lernens“ erleichtert also nicht unbedingt die Kommunikation über Lernen und Beratung. Denn es beruht häufig auf einem Missverständnis. Das Missverständnis heißt: das Subjekt ist autonom. Und die wenigsten machen sich Gedanken, was Autonomie praktisch bedeutet (dazu auch Schlüter 2013). Autonomie kann nur meinen, es als individuelles Vermögen der Selbstregulation zu verstehen. Es kann nur so interpretiert werden, dass man lernt mit bestehenden Abhängigkeiten umzugehen. Und sich Hilfe holt, wenn dies weiterführen kann. Manchmal muß das Bedürfnis nach Beratung geweckt werden. Dies kann beispielsweise durch die Betonung der Verantwortung für die eigene Selbstorganisation geschehen.

Durch das Programm des Lebenslangen Lernens, das aufgrund verschiedener Faktoren, bezogen auf eine Flexibilität für den Arbeitsmarkt, entstanden ist, werden Imperative an Menschen vermittelt, die Lernen in einer Weise den Individuen zuschreibt, die verbirgt, dass viele Lernprozesse gleichwohl von außen angestoßen werden (müssen). Etliche Lernprozesse gehen sogar schief, wenn sie nicht emotional unterstützt und wohlwollend begleitet werden.

Beratungsgespräche – so das Angebot für Selbstlernende – können Sicherheit vermitteln und Unsicherheit nehmen, Entscheidungen vorbereiten und vor allem persönliche und berufliche Perspektiven erschließen, die vorher so nicht gesehen wurden. Bildungsberatungsprozesse können sogar Identitätslernen unterstützen. Beratung – so die Annahme – wird Biographien beeinflussen (Schlüter/Justen 2004).

Diese These ist aufzubereiten und zu diskutieren, um die in diesem Buch aufgenommenen authentischen Fälle mindestens nach zwei Seiten zu verstehen. Einerseits geht es darum zu verstehen, welche Lern- und Bildungsbarrieren jeweils bestehen und welche Chancen die Bildungsberatung für Persönlichkeitsentwicklung prinzipiell bieten kann. Andererseits verweisen die Fälle darauf, welche Kompetenzen von Ratgebenden erwartet werden (können).

2. Positionen zum Stellenwert der Beratung im Feld der Erwachsenenbildung

Beratungsfälle sind unterschiedlich umfangreich. Es können individuelle Einzelfälle sein, es kann sich prinzipiell auch um eine Gruppe handeln oder um eine ganze Organisation, die zu beraten ist. Immer ist der soziale Kontext zu beschreiben, in dem die Fälle stecken. Je nach Beratungsfeld werden unterschiedliche Wissensbestände insbesondere über Zielgruppen erwartet. In diesem Buch geht es hauptsächlich um personenbezogene Beratung. Diese kann allerdings ohne institutionellen und thematisch inhaltlichen sowie historischen Kontext kaum eingeordnet werden.

Mittlerweile sind verschiedene Positionen zum Stellenwert von Beratung in der Erwachsenenbildung entstanden. Die eine Position warnt davor, Beratung zu überschätzen. Die andere Position erwartet sehr viel von Beratung und drängt, diese weiter zu entwickeln, sie lokal und regional zu implementieren, sie zu qualifizieren und zu theoretisieren.

Vor allem an die Gesprächsführung sind hohe Anforderungen gebunden, die mit den Geboten nach Freiwilligkeit, Transparenz und Symmetrie nicht erschöpft sind. Verschiedene Wissensbestände sind für Beratung erforderlich. Der Berufsverband für Berufsberatung hat bezogen auf alle an Beratung Beteiligten Standards formuliert, die auch die Anforderungen an Organisationen bzw. an die Organisationskultur umfassen, um Qualität und Professionalität für Beratung zu erreichen (Schiersmann u.a. 2008). Sie sollten zur Kenntnis genommen werden.

Und nach Literaturlage stehen verschiedene theoretische Konzepte wie z.B. Humanistische, Lösungsorientierte und Systemische Beratungsansätze (ausführlicher Fuhr u.a. 2003) zur Verfügung, die den Geboten von Freiwill-

ligkeit, Transparenz und Symmetrie untergeordnet sind. Letztlich sind diese theoretischen Konzepte und Normen jedoch Rhetorik, so behauptet Peter Kossack. Denn – so Kossack – „es scheint völlig auszureichen, wenn der Berater eine Beziehung simuliert, in der der Beratende den Eindruck gewinnt, in einer symmetrischen und durch Offenheit gekennzeichneten Kommunikation zu sprechen“ (Kossack 2006: 197).

Peter Kossack hat in seiner Studie „Lernen Beraten“ den Diskurs in der Weiterbildung analysiert (Kossack 2006) und als Ergebnis festgehalten: „Es liegt meines Erachtens kein Konzept vor, das das Selbststeuerungskonstrukt konstruktivistisch oder systemtheoretisch für die Lernberatung angemessen ausbuchstabiert“ (Kossack 2006: 196).

Er führt dazu aus, dass Selbststeuerung als Prinzip fragwürdig ist. Die in den Konzepten vorhandenen Vorstellungen der Lernberatungskommunikation lassen sich als „idealisierte“ bezeichnen. „Die Idealisierung der Lernberatungskommunikation geht einher mit einer ganz bestimmten Vorstellung von dem an der Lernberatungskommunikation teilnehmenden Subjekt“ (Kossack 2006: 197). Die Unterstellung sei, dass das Subjekt selbstgegenwärtig und selbstbewusst sei. Durch die Herstellung einer idealen Sprechsituation würde das präsente Subjekt hervorgebracht. Die Konsequenz aus solcher Idee ist die Anwendung eines Beratungsschemas, welches allerdings konkret in den Beratungsgesprächen wieder aufgehoben wird. Das idealisierte Subjekt sei von Anfang an eher „in einer Distanz zu sich selbst“ (Kossack 2006: 198). Und statt einer linearen Kommunikation müsse man eher von rhizomatischer Kommunikation ausgehen. In deren Zusammenhang ist eine Konzentration auf Knoten von Verbindungen und Beziehungen interessant (Kossack 2006: 199). Sie führt zu einer Kartographie als „Rhizomatisch organisierte Lernberatung“ (Kossack 2006: 200). Die Karte bildet zwar nicht ab, was der Fall ist, aber Wege, Linien, Verknüpfungen und Brüche zeigen auf, welche Alternativen zu entwerfen sind (Kossack 2006: 202).

Stellt man Beratung in den Kontext des biographischen Lernens, so lässt sich auf die Erkenntnisse der Biographieforschung und des biographischen Lernens verweisen. Denn diese liefert Zusammenhänge für Knoten, Brüche, Beziehungen und Verbindungen. Daher ist die Verbindung von Beratung und Biographie ein relevantes Thema, das weiterhin aufgenommen wird.

3. Zum Forschungsstand: Fallgeschichten und Beratungsfälle

Bislang wurde in der Erwachsenenbildung wiederholt festgestellt: es gibt keine einheitliche Theorie für Beratung, es gibt kein einheitliches Konzept.

Empirisch lassen sich kaum bis selten Beratungsgespräche auswerten, weil der Zugang dazu nicht gegeben ist. Beratende geben keinen oder ungern Einblick. Ratsuchende wollen keine Öffentlichkeit. Es finden sich daher kaum Darstellungen, die Beratungsfälle dokumentieren und zu Demonstrationszwecken aufbereitet haben. Einige wenige sind versteckt in Fallgeschichten, in denen es um das Thema Lernen geht.

Der Sammelband „Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion“ – herausgegeben von Nicole Hoffmann und Antje von Rein – vereint Fallgeschichten, die Anlässe zum Selbstorganisierten Lernen von Lehrenden aufzeigen. Die Lerngeschichten Lehrender geben Einsicht in ein berufsbiographisches Verständnis, die die Aneignung von neuem Wissen als Erfahrungen von Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildnern theoretisch und empirisch reflektiert. Das Thema wurde zur Zeit der Erscheinung des Buches als Novum eingeschätzt, denn es wurde erst durch den Paradigmenwechsel von einer „lernpsychologisch unterfütterten Lehr- und Lerntheorie zu systemisch-konstruktivistischen Aneignungs- und Vermittlungstheorien denkbar“ (Hoffmann/von Rein 1998: 7). Der Paradigmenwechsel wurde darin gesehen, dass „Lernen als konstruktive Leistung des Subjekts nicht lehrbar sei“ (ebd.). Die Verabschiedung von der Instruktion hin zum Selbstorganisierten Lernen hatte eine Änderung der Rolle der Lehrenden zur Folge. Sie wurden vom Verständnis her zu Lernbegleitenden mit vielfältigen Aufgaben. Sie sollten nun Lernräume ermöglichen, Lernelegenheiten inszenieren, selbstbestimmtes Lernen fördern, begleiten und moderieren (ebd.). Das heißt konkret: sie haben sich den Lernbewegungen derjenigen zu öffnen, die Förderung und Beratung suchen.

Damit wurde einerseits die Lernberatung Bestandteil der beruflichen Rolle von Lehrenden. Andererseits wurde eine Verlagerung der Verantwortung vorgenommen: wer den Lernprozess organisiert, ist verantwortlich! Also schob man den Lernenden die Verantwortung zu.

Nun ist Beratung keine Lehre. Es geht nicht um ein Lehr-Lerngeschehen oder um ein Lehrgespräch. Aber nach einem Beratungsgespräch soll der Ratsuchende mehr wissen als zu Beginn des Gesprächs. Also muß es prinzipiell am Ende einen Zugewinn an Erkenntnis und Wissen, möglicherweise auch an Sicherheit geben. Kognitives, motivationales und emotionales Lernen können ein Ergebnis eines Beratungsgesprächs sein.

Verfahren sind Formen der dialogischen Gesprächsführung, die von der Beziehungskompetenz der Beratenden abhängig sind. Zwischen Beratenden und Ratsuchenden entsteht ein gemeinsamer Raum von Wirklichkeit, der durch einerseits Gleichwertigkeit und andererseits durch hierarchische Unterschiede gefüllt sein kann (ausführlicher dazu: Fuhr 2003: 46f.). Der Zweck

soll die Erarbeitung einer Entscheidungsvorbereitung, einer Lösung, eines anzustrebenden Ziels, einer Klärung, sein.

Die Hochschulschrift „Lernfälle Erwachsener“ thematisiert die Situation „Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist“ (Faulstich/Tymister 2002). Anhand von zwölf Fallbeispielen wurde das Lebenslange Lernen in Freizeit und Familie, Berufsarbeit und Gemeinwesen, in Kursen sowie mit Medien beispielhaft dargestellt. Die Perspektive auf die Lernenden wird zugespitzt auf die Frage „Kann man überhaupt Lehren?“ Welchen Stellenwert kann Lehre für Lernprozesse haben? Die These vom Wechsel der Perspektive des Lehrens zum Lernen bestimmt den Diskurs über Lernen bis in die Gegenwart mit der Konsequenz, dass Lehrende zu Lernbegleitern und Moderatoren von Lernprozessen werden. Stichworte im Buch sind Positionen zum Lernen, Lernen als Probehandeln, Lernen als Einüben, Zwang, Wiedererkennen, Sich verlieren, Lernen als Aneignung von Welt, Lernen in Situationen und Kontexten, Lernanlässe sowie Intentionalität, Motivation und Interessen beim Lernen.

Ein erwähnenswertes Beispiel zur Beratung heißt: „Alleinerziehende Mutter und Sorge um ihr Kind: Lernen durch Beratung in der Erwachsenenbildung“ (Faulstich/Tymister 2002: 17ff.). Dieses Beispiel verweist darauf, dass eine Bereitschaft sich beraten zu lassen, erst geweckt werden muß und dass allein rationale Informationen nicht ausreichen, um eine Änderung der Ausgangssituation herbeizuführen. D.h. Beratungskompetenz braucht außer Wissen zu Gesprächsverläufen auch *Themenorientierte Konzepte und Theorien* für Beratung in der Erwachsenenbildung, die über Lebenswelten und Motivlagen sowie Anregungsaufforderungen zur Beanspruchung von Bildungsberatung Auskunft gibt. Diese sind für das Handlungsfeld in der Erwachsenenbildung grundständig vorzubereiten.

Dies wird auch durch das folgende Beispiel eines Analphabeten bestätigt, denn Fälle sind durch soziale Kontexte verstehbar. Jedes Beispiel liefert ein Thema und verweist auf die Notwendigkeit systemischer Einordnung.

Zur Beratung von Analphabeten und Analphabetinnen legte Ute Jaehn-Niesert ein Beispiel aus der Praxis vor (2012). Sie beschreibt die Familienstruktur und -situation, in der ein Familienmitglied Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hat und über ein erlerntes Muster der Hilflosigkeit sich die Zuwendung der Mutter verschaffte. Über Beratungsgespräche wird ein Umlernen in Gang gesetzt.

Zur Bedeutung der Bildungsberatung für Bildungswege von Menschen vor dem Hintergrund von Migrationserfahrungen hat Gertrud Stiller Fallrekonstruktionen vorgelegt, die einen Wissens- und Orientierungsbedarf in Übergangssituationen feststellen sowie Beratung als Vermittlungshilfe zwischen Lebenswelten verstehen (Stiller 2014). Zur Thematisierung des Migra-

tionsbezugs für Bildungsbiographien sei auf diese Fallrekonstruktionen verwiesen.

Auch in solchen Fällen wird nicht nur der Stellenwert von Beratung für die Biographie verdeutlicht, sondern auch generell die Anforderung nachvollziehbar, dass Beratungsgespräche bezogen auf Handlungsfelder und Zielgruppen spezifische Kenntnisse von Lebenswelten und von sozialen Kontexten notwendig machen. Kontexte lassen sich abgrenzen. Sie können als Formate der Beratung voneinander unterschieden werden.

4. Von Lerngeschichten zu Beratungsfällen

Ein Überblick über verschiedene Beratungsformate liefert das Lehrbuch „Bildungsberatung“ für Studierende (Schlüter 2010). Nicht alle darin präsentierten Formate werden in dieser hier vorliegenden Handreichung für Studierende als „Beratungsfälle“ genutzt. Ausgewählte Fälle in diesem Buch beziehen sich auf Berufswahlberatung, Biographieberatung, Studienberatung, Mentoring, Kursberatung, Gutscheinberatung und Karriereberatung. Dabei dienen die Fälle aus der Sicht der Autorinnen und Autoren nicht dem gleichen Zweck. Einige folgen der Eigenlogik der Biographenträger, andere Fälle sind Beispiele für spezifische Formen der Kommunikation im Beratungsgespräch, die es gilt zu erfassen. Für die Biographien ist sicherlich anzunehmen, dass Interpretationen von früheren Beratungen auf die biographische und soziale Wahrnehmung einflussreich waren und die weitere Entwicklung gesteuert haben. Die Wahrnehmung in Interaktionen dagegen sind häufig nicht allein beeinflusst durch das Gegenüber im Gespräch, sondern auch durch das professionelle Verständnis der Beratenden, welches Ziel eine Beratung haben soll.

4.1. Aus Biographien lernen

Zum Einstieg in die Materie wird im ersten Kapitel die *Bildungsgeschichte* eines Clowns gewählt. Aus biographischen Darstellungen – wie diese des Clowns von *Giulietta Harguth* – lässt sich erkennen, an welchen Schnittstellen im Lebenslauf Beratung sinnvoll ist bzw. sein kann. Die Erfahrungen mit Berufsbildungsberatung durch das Arbeitsamt bzw. durch die Agentur für Arbeit werden als negativ – als verfehlte Beratungssituation – erlebt, da Berufsberatung im Rahmen der Schule zwar auf den Arbeitsmarkt bezogene Informationen vermitteln, aber keine individuelle Beratung bedeuten. Die Erzählerin orientiert sich nach Schulabschluss in einem freien Jahr, entscheidet sich für eine Ausbildung, findet eine Anstellung und erfährt, dass sie ihre

kreativen Interessen beruflich nicht umsetzen kann. Eine erneute Beratung bei der Agentur für Arbeit wird wieder als unangemessen erlebt. Sie überwindet einige Hürden, um ihrem beruflichen Ziel kreativ mit Menschen arbeiten zu können, näher zu kommen, doch eine Prüfung in Mathematik wird als Bildungsbarriere erlebt. Aufgrund der vorherigen als nicht gelungen erlebten Beratungssituationen meidet sie weitere Beratungsgespräche: sie hat biographisch gelernt, sich selbst organisieren zu müssen. Schließlich findet sie eine Arbeit, in der sie Wirksamkeit entfalten kann. Sie arbeitet als Clown mit demenzkranken Menschen.

Aus dieser Geschichte lassen sich für Beratungssituation mehr als eine *Empfehlung für die Praxis* ableiten. Eine wesentliche Botschaft ist zusammengefasst: Beratende sollten einen großen Überblick über die Vielfalt von Berufen haben und über die Möglichkeiten der individuellen Passung in Bezug auf vorhandene Potentiale von Ratsuchenden. Sie sollten auch begeistern können, damit ist gemeint: für die Ratsuchenden emphatisch sein.

Der zweite Beitrag in dem Kapitel „Aus Biographien lernen“ beschäftigt sich intensiv mit den theoretischen Grundlagen des biographischen Lernens. Vor dem Hintergrund der Debatten über Selbstorganisiertes Lernen führt *Nicole Justen* aus, welche theoretischen Annahmen zum Verständnis des Selbstgesteuerten Lernens wichtig sind. Wer bringt die sozialen und biographischen Voraussetzungen mit, um einen eigenen Lebensentwurf zu antizipieren? Und wer versteht als Beratender die Lebenszusammenhänge von Ratsuchenden, um diese mit Wissen und Phantasie beraten zu können?

Biographisches Wissen ist ein Potential für Beratungsgespräche. Schließlich muss es darum gehen, biographische Ressourcen zu entdecken, um diese im Gespräch mobilisieren zu können. Anhand von zwei Fällen verdeutlicht *Nicole Justen* den *Zusammenhang von Lebensgeschichte, Bildungsmotiven und Lernprozessen*. Die Lerngeschichten verweisen einerseits auf verpasste Möglichkeiten von Beratung und damit auch auf Chancen und Grenzen des institutionellen Lernens, andererseits aber auch auf Limitierungen der Selbststeuerung des Lernens, wenn es um Gefühle und Emotionen geht. Biographisches Lernen bedingt die Reflexion von Bildungsbarrieren, die zuerst und immer wieder gefühlt werden.

Der dritte Beitrag in diesem Kapitel fragt, ob Bildungsberatung an Hochschulen insbesondere für die „*first generation students*“ sinnvoll sei. *Holger Angenent* analysiert anhand einer Fallgeschichte das Passungsverhältnis im Spannungsfeld soziale Herkunft aus nicht-akademischem Elternhaus zum Feld Hochschule. Kann man annehmen, dass die Hochschulsozialisation über Beratung schneller und leichter verläuft? Die Inanspruchnahme würde bedeuten, dass ein Beratungsbedarf entsteht, auch gespürt und umgesetzt werden kann. Daher ist die Kommunikation darüber wichtig, was für Gefühle und

Reaktionen die Anforderungen des Studiums hervorrufen, und welche sich als Barrieren für den Studienverlauf erweisen können.

4.2. Analysen von Beratungsgesprächen und -verläufen

Im zweiten Kapitel des Buches werden Beratungsfälle in Interaktion oder nach Interaktionen vorgestellt. Die Analyse von Beratungsgesprächen wird theoretisch und methodisch von den Autorinnen und Autoren unterschiedlich vorgenommen. Damit wird die Bandbreite der Vorgehensweisen betont.

Der Beitrag von *Wiltrud Gieseke, Maren Stimm und Maria Putensen* hantiert mit einer Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. Sie schließt zwar thematisch an das Feld Hochschule und damit an den vorherigen Beitrag an, aber analysiert wird ein *Studienberatungsgespräch*, in dem die Entscheidungsfindung für eine berufliche Entwicklung anhand der persönlichen Bildungsinteressen Gegenstand ist, die allerdings erst fest zu stellen sind. Das Forschungsinteresse der Autorinnen besteht in der zentralen Frage, „wie sich Beratung in der Praxis realisiert“. Dabei sollen typische Themen und Abläufe systematisiert werden. Das Gespräch wird im Hinblick auf bereits erarbeitete dialogmusterspezifische Teil-Kommunikationsziele untersucht und dafür entsprechend sequenziell strukturiert. Die Autorinnen grenzen sich gegenüber einer klassischen Vorgehensweise ab, die chronologisch und sequenziell rekonstruiert. Das Interesse bezieht sich auf Teilziele wie die Aufdeckung der „Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung durch den/die Beratende“ und der „Aktivitäten zur Erweiterung des kommunikativen Handlungsradius des/der Ratsuchenden“. Um es nachvollziehbar zu machen: Muster im Rahmen der Beziehungsausgestaltung sind beispielsweise „Verstehen“, „Intervenieren“, „Spiegeln“, „Interpretieren“, „Bewerten“. Deutlich wird über die Analyse auch, inwiefern die Ratsuchende die ihr angebotenen Räume zur individuellen Reflexion nutzt bzw. nicht nutzt. Anhand solcher ausdifferenzierten Analysen wird schnell bewußt, wie subtil solche Gesprächssituationen sind.

Babette Berkels befasst sich bei ihrer Falldarstellung, deren Basis ein narratives Interview ist, mit der Frage, welche Lernprozesse im Rahmen von *Mentoring* (zur Begleitung von Übergängen in den Beruf) bei einer Mentee angeregt werden. Um Erfahrungsaufschichtungen zu rekonstruieren, wird der Begriff des Lernens in Orientierung an Horst Siebert als Deutungsprozess verstanden im Sinne von Konstruieren, Dekonstruieren und Rekonstruieren. Interessant ist, dass über die Gespräche im Prozess des Mentoring das Thema „Unsicherheit“ in verschiedenen Facetten transportiert und reflektiert wird, aber auch bei dieser Fallbeschreibung ist auffällig, dass das Potential, was *Mentoring* bietet, von der Mentee nicht ausgeschöpft wird.

Zu wenige der in der Erwachsenenbildung Tätigen verfügen über eine umfassende Beratungskompetenz. Dies zeigt die Analyse einer Kurswahlberatung am Beispiel einer *Englischeinstitutungsberatung* von *Tim Stanik*. Seine Fallrekonstruktion ermöglicht auch die Wahrnehmung der wechselseitig nicht kommunizierten Bedeutungen von Aussagen in der Gesprächssituation. Hätte die Beraterin in der ersten Phase des Gesprächs Klärung herbeigeführt, hätte sie von einer informativen Beratung zu einer situativen Beratungsform wechseln müssen. So ist die Beratung dahingehend einzuschätzen, dass sie kaum auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden eingeht. Der Beratungswunsch blieb diffus, obgleich er offensichtlich existent war.

Gutscheine dienen als finanzielle Anreize bzw. Instrumente zur Erhöhung der Weiterbildungsnachfrage. Ihre Aushändigung ist im Vorfeld an eine Beratung als Voraussetzung gebunden. Erwartungsgemäß muß es in den Gesprächen vor allem darum gehen, ob jemand anspruchsberechtigt ist. Die Autoren verstehen diese Art der Gesprächssituation daher als „regulative Beratung“, da sie in bildungspolitische Zielsetzungen eingebunden ist. Für die Fallanalyse wurde eine sequenzielle Rekonstruktion der Prinzipien der Beratung durchgeführt, um eine Prozessgestalt festzustellen. In dem konkret vorliegenden Fall wird aus administrativer Perspektive die Berechtigung nicht vollständig überprüft, obgleich dies erwartbar gewesen wäre. Sogenannte *Gutscheinberatungen* enthalten beratungsrelevante Chancen, die offensichtlich nicht ausgeschöpft werden. Von daher formulieren *Bernd Käplinger* und *Tim Stanik* die Frage: Ist Gutscheinberatung eine verpasste Chance für Bildungsberatung? Um was für eine Gesprächssituation handelt es sich bei der Vergabe eines Weiterbildungsgutscheins? Der Hinweis, dass der Ratsuchende keinen Beratungswunsch geäußert hat, er zudem bereits eine Weiterbildungsentcheidung getroffen hat, ist sicherlich für die Gesprächssituation das strukturierende Moment.

Der von *Elke Lacher* und *Jörg Dombrowski* geschilderte Fall eröffnet den Einblick in Umgangsweisen mit Bildungsberatung in Unternehmen. Bildungsberatung in Unternehmen unterliegt speziellen Rahmenbedingungen. Der Weiterbildungs- und Beratungswunsch eines Einzelnen ist mit Vorgesetzten zu planen, um sachgerecht umgesetzt werden zu können. Das meint, es muss im Interesse des Unternehmens sein. Wenn diese doppelte Klärung des Interesses vorliegt, erfolgen von der ersten Klärung bis zur Zielkontrolle eine Begleitung bezogen auf allgemeine und persönliche Themen und organisatorische wie finanzielle Unterstützung. ARBEIT & LEBEN gGmbH ist als staatlich anerkannter Weiterbildungsträger in der Lage, Bildungs- und Beratungsdienstleistungen für Unternehmen anzubieten. Seine Beratungsphilosophie wird anhand eines exemplarischen Verlaufs eines FrauenKomPass.Gesprächs – einer *Karriereberatung* – dargestellt. Die Elemente des Be-

ratungskonzepts einschließlich der beraterischen Grundhaltung berücksichtigen die Thematisierung der Erwartungen und Wünsche an ein Beratungsgepräch. Sie sind folglich auf Zielführung unter realistischen Bedingungen bzw. auf gemeinsame Lösungserarbeitung strukturiert.

4.3. Für Beratung lernen

Die verschiedenen Formen von Gesprächssituationen für Beratung aus dem vorherigen Kapitel zeigen einerseits, dass die Möglichkeiten von Beratung nicht ausgeschöpft werden und dass andererseits Beratungskompetenz nicht überall in umfassender Weise vorhanden oder eingesetzt wird. Ideale Beratungssituationen sehen sicherlich ganz anders aus. Ideal erscheint die Situation der Beratung für die Entwicklung im Unternehmen.

Die Notwendigkeit der Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in der Erwachsenenbildung begründet sich nicht allein über die präsentierten Fallanalysen. Sie lässt sich auch begründen mit den Entwicklungen in den Regionen, in denen seit Jahren die Implementierung von selbstverständlicher Bildungsberatung vorangetrieben wird. *Edyta Joanna Lukaszuk* hat dazu eine erste Bilanzierung durchgeführt. Ihre Ausführungen verweisen auf die Erfolge des bildungspolitischen Drucks, der dazu führte, endlich Ernst zu machen mit Einrichtungen von *Beratungsstellen*, Ernst zu machen mit den Möglichkeiten, Beratung professionell anbieten zu können.

An der Universität Duisburg-Essen wird im Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft über das Modul „Konzepte und Verfahren der Lern- und Bildungsberatung“ grundständig für Beratungskompetenz ausgebildet. Im Master-Studiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden Vertiefungen dazu angeboten. Um Fälle noch konkreter als über Texte und Textanalyse zu veranschaulichen, ist daran gedacht, die *Videofallarbeit* zu implementieren. Daher wird an dieser Stelle das Konzept zur Entwicklung von Lehr- und Beratungskompetenz vorgestellt. *Sabine Digel* und *Josef Schrader* sehen darin eine Möglichkeit, trägerübergreifende Standards für die Professionalisierung anzuregen.

Standards für Beratung haben sich einerseits auf Grundlagen, also auf theoretische Fundierung von Konzepten, und andererseits auf empirische wissenschaftliche Untersuchungen zu stützen. Beratungshandeln hat sich auch immer an den Zielen der Chancengleichheit auszurichten und daher ethische Aspekte zu reflektieren, die für Beratungshandeln wichtig sind.

5. Resümee

Die Notwendigkeit von Beratung wurde deutlich. Die Notwendigkeit der Aus- und Fortbildung von Beratungskompetenz ist nachvollziehbar. Die Aufsätze geben Einblick in verschiedene Fälle und ihre sozialen Kontexte.

Kommunikation und Interaktion sind Kompetenzen, die für die Beratungskompetenz zu trainieren sind. Beziehungskompetenz ist ein wesentliches Hintergrundphänomen für Kommunikation, Interaktion und daraus resultierenden Lernprozessen.

Biographietheoretische Ansätze liefern Kontextwissen. Ressourcenorientierung im Prozess der Beratung ist als methodische Vorgehensweise sinnvoll.

Lernen für Beratung kann über Reflexionen der Beratungspraxis erfolgen, indem anhand von Fällen gelernt wird, worauf es ankommt. Eine Gestaltungskraft von Gesprächssituationen über eine Erweiterung der Kommunikationskompetenz ist anzustreben.

Literatur

- Faulstich, Peter/Tymister, Hans-Josef (2002): Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist. Hochschulschriften: Augsburg Verlag.
- Fuhr, Reinhard (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Schöningh, S. 32-50.
- Fuhr, Reinhard u.a. (2003): Ausgewählte Beratungsansätze. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Schöningh, S. 85-150.
- Hoffmann, Nicole/Rein, Antje von (1998) (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Jaehn-Niesert, Ute (2012): Systemische Beratung von Lernenden. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105-128.
- Kossack, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld: Transcript.
- Schlüter, Anne/Justen, Nicole (2004): Bildungsberatung an Volkshochschulen der Subregion DOME – Eine Tätigkeit, die Einfluss auf biographische Entscheidungen nimmt. In: Der pädagogische Blick. 12. Jg., H.4, S. 231-240.
- Schlüter, Anne (2012): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schlüter, Anne (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A.: Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim/Basel: Juventa, S. 278-299.

- Schiersmann, Christiane/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siller, Gertrud (2014): Bildungsberatung und Migration. Die Bedeutung der Bildungsbiographie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.