

Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebensbegleitenden Übergangsberatung - zum Funktionswandel von Weiterbildungsberatung

Anne Schlüter

Wege entstehen dadurch, dass man sie geht. (Franz Kafka)

„Bildung für alle“ ist eine Forderung der Erwachsenenbildung, die Tradition hat. Schließlich ist es seit mehr als einem Jahrhundert der Anspruch der Erwachsenenbildung, Bildung in jedem Lebensalter zu ermöglichen. Und Weiterbildungsberatung soll im allgemeinen Verständnis eine Basis für Bildungsentscheidungen schaffen, die Wirkungen auf einen längeren Zeitraum haben. Forschungen zur sozialen Ungleichheit in Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbereichen und zu Themen wie "Aufstieg über Bildung" hatten lange Zeit keine konkreten nachhaltigen politischen Folgen. Daher waren Klagen über die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, die sich auch über Weiterbildung nicht verändert, unüberhörbar. Die politische Entscheidung, über Interventionen das allgemeine Bildungsniveau in der Bevölkerung zu verbessern, um wirtschaftlich und gesellschaftlich die Lebensqualität zu erhöhen, führte immer wieder zur Initiierung von umfangreichen Modellprojekten durch die staatliche Ebene. Doch die Nachhaltigkeit war u.a. aufgrund fehlender Finanzierung nach dem Ende der Projekte meistens in Frage gestellt.

Mit der Vision, ein kommunales Bildungsmanagement zu etablieren, sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts allerdings bundesweit Modellprojekte begonnen worden, um das regionale bzw. lokale Bildungssystem in Bewegung zu bringen und die Beschäftigungschancen zu steigern. Dies bedeutete, einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel für die Veränderungsmöglichkeiten für Bildungs- und Berufswege zu initiieren. Denn Tatsache war: Statt miteinander zu kooperieren, schottete sich jeder einzelne Bildungsbereich gegenüber den anderen ab. Kein Bildungsbereich schien sich für das Gelingen von Bildungswegen zuständig zu fühlen, jeder verwies auf den anderen. Das Bestreben, Übergänge im Bildungsbereich durchlässig zu gestalten, wurde in der Vergangenheit beispielsweise mit der Einrichtung der Gesamtschule im Ansatz erfolgreich begonnen. Über die Institutionalisierung der Gesamtschule hat manche Schülerin und mancher Schüler weiterführende individuelle Perspektiven entwickeln können (Schlüter 2002). Trotzdem konnte von übergreifender Steuerung für Bildungsgänge und Übergänge kaum die Rede sein. Vernetzungen und Kooperationen zwischen

Schulen und weiteren Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen am Ort, so die Idee, sollen nun seit geraumer Zeit das Denken in Übergängen für die Bildungsgänge von Bürgern und Bürgerinnen etablieren. Das Versprechen heißt: Bürgerinnen und Bürgern können erwarten, in den „Lernenden Regionen“¹ bessere und passgenaue Bildungsangebote zu finden (PT im DLR, o.J., S. 6).

Das Anliegen dieses Aufsatzes besteht in der Beantwortung der Frage, welche Ansätze des Denkens in Übergängen sich strukturell bereits zeigen. Dabei wird nachdrücklich berücksichtigt, dass das Feld der Weiterbildungsberatung selbst sich im Übergang befindet. Daher wird zunächst im ersten Abschnitt die gesellschaftliche Ausgangssituation recherchiert, die als transitorische Lebenslagen-situation charakterisiert wird. Dann geht es im zweiten Teil um das Verständnis von Beratung als lebensbegleitender Übergangsberatung. Vor dem Hintergrund der transitorischen Lebenslagen sind dabei die Anforderungen an Berater und Beraterinnen einzuordnen. Danach werden im dritten Kapitel die Veränderungen der Weiterbildungslandschaft beschrieben. Im letzten Teil des Beitrags erfolgt die Zusammenfassung der Ideen zum Denken in Übergängen für die Weiterbildungsberatung.

1. Transitorische Lebenslagen als Ausgangssituation für Weiterbildung und Forschung

Vor dem Hintergrund der Debatten über das Programm "Lebenslanges Lernen" sind Übergänge in dem Verständnis von Lernen eine ständige und stetige Herausforderung, denn Sicherheit und Garantien, den einmal im Leben erreichten Beruf halten zu können, werden als unwahrscheinlich eingeschätzt. Im modernen Kapitalismus ist Flexibilität angesagt (Sennett 2009). Dass man sich im Leben immer auf Neues, Überraschendes, Ungeplantes und Unvorhergesehenes einzustellen hat, ist die wesentliche Botschaft. Die Gesellschaft - so die Prämisse - hält wiederholte berufliche und private Veränderungen als "neue" Norm für die persönliche Entwicklung bereit. Individuen sind dem raschen ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel ausgesetzt und haben darauf zu reagieren. Ihre Fähigkeit, sich dem Neuen gegenüber zu positionieren und sich entscheiden zu können, was weiterhin wichtig für die Entwicklung ist, setzt voraus, dass sie sich als Persönlichkeit bereits gefunden haben bzw. wissen, welche Faktoren ihre Bedeutungsperspektiven formen (Mezirow 1997, S. 34ff.). Zu den Bedeutungsperspektiven zählen epistemische, soziolinguistische und

¹ Zur Erläuterung des Programms „Lernende Regionen“ vgl. Abschnitt 3

psychologische Perspektiven, die für die Deutung der individuellen Erfahrungen wesentlich sind.

Die vor dem Hintergrund der Debatte um lebenslanges Lernen geforderten Veränderungs- und Anpassungsprozesse können Unsicherheiten auslösen, un bequem sein und vor allem die Frage aufwerfen, wer man ist, wenn der Übergang von einer Lebensphase in eine neue Lebensphase, von einem Status in einen neuen Status, von der alten Rolle in eine neue Rolle geschafft ist. Die Kompetenz, die mit der Bewältigung von Übergängen verbunden ist, ist aus Sicht der Biographieforschung die Biographizität (Alheit 1995). Sie ermöglicht den Anschluss an soziale Welten, die bisher nicht die eigenen waren. Aufgrund zunehmender sozialer Erosionen im Kontext von Familie, Beruf und Milieu sind "individuelle Transitionen in transitorische Kontexte " (Welzer 1993, S. 300) eingebunden. Festgestellt wurden nicht allein Übergänge, die der Institutionalisierung des Lebenslaufs folgten, sondern auch eine zunehmende Entnormierung von Übergängen im Lebenslauf als Ausdruck gegenwärtiger struktureller Erscheinungen. Diese erfordern offensichtlich weniger Bewältigungsaufwand als kritische persönliche Lebensereignisse, die ein neues Statusmanagement erfordern (ebd.). Kritisch anzumerken ist, dass die Institutionalisierung des Lebenslaufs - wie von Martin Kohli (1985) für die Vergangenheit erforscht und diskutiert - nie als Norm aufgestellt wurde, aber als Maßstab zur Beurteilung des individuell Erreichten im Lebenslauf wirkte.

Glaser und Strauss (1971) führten den Begriff der „Statuspassagen“ in die Forschung ein, um horizontale und vertikale Bewegungen in der Gesellschaft bzw. Sozialstruktur zu unterscheiden. Statuspassagen werden häufig, nicht immer, institutionell ausgelöst. Sie haben Auswirkungen auf den Lebenslauf und auf die biographische Verarbeitung. Die Autoren konstatierten auf der Basis von Forschungen folgende Ursachen für eine Auslösung einer Statuspassage:

- alterschronologische Statuspassagen (Kindheit und Jugend, usw.)
- sozial-strukturell bewirkte Statuspassagen (Aufstieg, Arbeitslosigkeit, Berufswechsel)
- generative Statuspassagen (die Entscheidung zu heiraten, Kinder zu haben)
- ungewollte Statuspassagen (durch Krankheit, Unfall, usw. ausgelöst)

Das Konzept „Übergänge“ löst offensichtlich momentan den Begriff und den Ansatz der „Statuspassagen“ ab. Der Hintergrund scheint politischer Natur und bezogen auf das Programm des lebenslangen Lernens konsequent. Nicht allein die Entwicklung neuer Lernzeitmodelle ist zur Realisierung des Anspruchs lebenslang zu lernen wichtig, auch die Durchlässigkeit im Bildungswesen ist weiterhin zu öffnen sowie die Zeitverwendung zu kalkulieren. Ein politisches

Aktionsfeld heißt gegenwärtig „Bildungsübergänge koordinieren“ (www.lernen-vor-ort.info). Es ist eine Managementaufgabe für die Regionen, die ihre Bildungskultur gestalten und entwickeln.

Wie weit das Denken in Übergängen gediehen ist, zeigen nicht allein die Projektberichte, sondern auch die verschiedenen Aufsätze in dem Handbuch „Übergänge“ (2013), herausgegeben von Wolfgang Schröer et al. Christiane Hof beispielsweise thematisiert die Lern- und Entwicklungsaufgaben nach Lebensalter (Hof 2013). Die historisch nachvollziehbare Institutionalisierung des Lebenslaufs als eine gesellschaftliche Entwicklung wird in der gegenwärtigen Moderne über den entgegengesetzten Prozess, nämlich über die Entgrenzung des institutionalisierten Lebenslaufs diskutiert. Diese Fokussierung passt zum Konzept des lebenslangen Lernens, das die Idee des Denkens in Übergängen aufnimmt. Wolfgang Schröer führt zu der Kategorie der Entgrenzung des Lebenslaufs an, dass dieser auf grundlegende Veränderungsprozesse rekurriert, die sich im Kontext der Globalisierung vollziehen (Schröer 2013). Über die Entgrenzungsthese, so führt er aus, wird vor allem der Faktor Arbeit in die Diskussion um die einfache und reflexive Modernisierung getragen (Schröer 2013, S. 68). Die Veränderungen der Arbeitsorganisation sind verbunden mit dem Anspruch an die Individuen, selbstorganisiert und flexibel zu agieren und zu reagieren. Der Blick fällt dabei weniger auf die biographische Handlungsfähigkeit im erforderlichen Übergang, sondern eher auf die Anforderungen aus der Arbeitsmarktpolitik, die mit der Erwartung an eine perfekte Lebensführung (vgl. Kap. 2.3) vor dem Hintergrund einer konstatierten Destandardisierung der Erwerbsarbeit einhergeht. Kann man sich solch eine perfekte Lebensführung vorstellen, ohne gleichzeitig an eine lebensbegleitende Übergangsberatung zu denken?

2. Lebensbegleitende Übergangsberatung

Die Weiterbildungslandschaft wurde bisher immer als prinzipiell plural, aber auch als undurchsichtig, unübersichtlich und undurchschaubar charakterisiert (vgl. Schlüter 2010, S. 19ff). Allein schon um hier Transparenz zu ermöglichen, wurde Beratung als hilfreich eingeschätzt. Und wer lernen will, muß Orte und Wege erfragen können. Es existieren eine Vielzahl an Beratungsangeboten und entsprechend der Felder, in denen Beratung angeboten wird, unterschiedliche Beratungsformate. Das Handbuch zur Beratung von Nestmann, Engels und Sickendiek (2004) unterscheidet 24 abgrenzbare Beratungsfelder. Im Aufsatz von Frank Nestmann im Handbuch „Übergänge“ werden nicht allein die Bandbreite der Beratungsfelder, sondern auch die vielfältigen alten und neuen Anläs-

se für Beratung aufgezeigt. Hervorzuheben ist, dass Nestmann auf die Entstehung neuerer Beratungsangebote aufgrund von Übergängen verweist, die mit Unsicherheiten, Risiken, und Hürden verbunden sind. Dazu zählt er Karriereberatung, Weiterbildungsberatung, Arbeitsmigrationsberatung, Beratung im Übergang in den Ruhestand (Nestmann 2013, S. 835). Insgesamt stellt er nicht allein eine Zunahme des Angebotsspektrums fest (a.a.O. S. 838), sondern verweist auch darauf, dass Beratung auf ganz neue Herausforderungen trifft, sich also auch selbst im Übergang befindet.

Eine der neuen Herausforderungen ist danach die Informationsüberflutung, die Beratende in die Situation bringt, Informationen in ihrer Widersprüchlichkeit zu organisieren und vor allem auf deren Unsicherheit und Uneindeutigkeit zu verweisen. Entscheidungsprozesse - so schlussfolgert er - werden so immer mehr zu Entdeckungsprozessen, für die eine Haltung einer „positiven Nichtsicherheit“ (Gelatt zit. nach Nestmann) zu entwickeln ist (a.a.O. S. 841ff). Um in Übergangszeiten eine reflexive und emotionale Verarbeitung des Gewesenen zu ermöglichen, vermitteln persönliche Beziehungen und soziale Netzwerke als Einbindung Sicherheit und Hilfe und bahnen eventuell auch den Zugang zur Beratung. Beratung sollte prinzipiell Entwicklung und Wachstum fördern und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken, um für die Bewältigung weiterer Transitionen gerüstet zu sein.

2.1 Transition von Paradigmen

Das Programm des lebenslangen Lernens hat sich diskursiv so verfestigt, dass die Norm - Menschen sollen flexibel und selbstorganisiert sein - kaum noch daraufhin hinterfragt wird, ob alle Menschen dazu auch in der Lage sind. Diese Norm ist vielmehr in Konzepte eingeflossen, die sich sogar in Leitbildern von Organisationen wieder finden lassen. Die Beschreibungen der veränderten Wirtschaft und Gesellschaft, die ihre institutionellen Leitbilder austauschte, insbesondere bezogen auf den Erwerbsarbeitsmarkt und die Organisation von Arbeit, lässt vielfache Anpassungsleistungen von Individuen auf der Mikroebene erwarten. Die Politik, die Menschen Teilhabe einräumt und dafür Angebote bereitstellt, verändert damit auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die als Makro- und Mesoebene analysierbar sind. Um ein anschauliches Beispiel für Transitionen in transitorischen Lebenslagen zu benennen, wird im Folgenden eine Transition von Paradigmen, die die Lebenswelt verändert, genannt.

Anke Kampmeier beschäftigt sich mit der Transition von Paradigmen bezogen auf Menschen mit Behinderungen. Diese ist der Übergang vom Fürsorgeparadigma, das die Sozialgesetzgebung lange geleitet hat, hin zum Paradigma

der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Anhand des Beispiels des „Persönlichen Budgets“ zeigt sie auf, welche Veränderungen die gesellschaftliche Inklusion nach sich zieht. Die Beteiligten und Betroffenen stehen durch den Paradigmenwechsel vor Herausforderungen, die für sie ungewohnt sind. Indem sie die Möglichkeit erhalten, ihre berufliche Integration selbst zu organisieren, haben sie eine neu auszufüllende Rolle. Sie werden zu Budgetnehmer/innen, Kundinnen und Kunden, Käufer/innen und Arbeitgeber/innen. Die aktive Übernahme der neu definierten Rolle aber wirft offensichtlich solche Probleme auf, dass die Umsetzung dieser Art der Transition noch nicht als gelungen betrachtet werden kann. Bei Budgetnehmer/innen ist eine Rollenirritation festzustellen, bei Verwaltungsakteur/innen sind Handlungsirritationen auffallend und bei Dienstleister/innen sind Beteiligungs- und Handlungsirritationen feststellbar. Empfohlen werden Methoden wie Casemanagement und Empowerment, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, Kompetenzen, Macht und Gestaltungskraft zu entwickeln.

Dieses Beispiel verweist auf eine durchgängige Erwartung der Veränderung individueller Handlungskompetenz. Übergangsberatung in diesem Feld bezieht sich auf die Anerkennung der Irritationen als Ausgangssituation. Denn es geht um die Befähigung der Subjekte, um ihre Ermutigung und Unterstützung, sich neues Wissen und eine neue Haltung anzueignen, allein schon, um institutionelle Ablaufmuster beibehalten zu können bzw. wieder aufnehmen zu können.

2.2 Anforderungen an Berater/innen

Um Übergänge solcher Art zu beraten, braucht es Wissen und Methoden zum transformativen Lernen. Der Ansatz der transformativen Erwachsenenbildung, wie er für die amerikanische Erwachsenenbildungsdebatte von Jack Mezirow dargestellt wurde, ist mittlerweile verschiedentlich für die deutsche Debatte aufgegriffen worden. Der Ansatz fragt nach Möglichkeiten der Veränderung durch reflexives Lernen (Mezirow 1997) und ist vergleichbar mit konstruktivistischen Konzepten der Erwachsenenbildung. Was ihn allerdings von psychologischen Ansätzen unterscheidet, ist die Abgrenzung zu den humanistischen Annahmen.

Mezirow wendet sich mit Bezug auf Tod Sloan (a.a.O. S. 132f) explizit gegen die Annahme der humanistischen Psychologie, deren Prämisse es ist, dass Menschen ein natürliches Bedürfnis nach Selbstverwirklichung haben. Diese Abgrenzung zur humanistischen Psychologie ist in den Ausführungen zu wenig begründet, als dass sie nachvollziehbar wäre. Gleichwohl erhält die Frage, wie

Lernen zu Veränderungen führt, eine spezifische Antwort. Denn Transformation meint vor allem in diesem Verständnis eine Perspektiventransformation, die durch Selbstkritik und durch in Interaktionen erworbene Erfahrungen hervorgerufen wird. Sie führt Erwachsene nicht allein zu einem reflexiven Urteil, sondern fördert auch das dialektische Denken (ebd).

Das bedeutet in der Konsequenz, dass Erwachsenenbildung und Bildungsberatung Angebote zu organisieren haben, die auf Dialoge setzen, um die Lebenswelten zu transformieren, in denen Menschen sich bewegen. Der narrative Dialog in der selbstevidenten Lebenswelt, der Interaktions-Dialog in der bedrohten Lebenswelt und der diskursive Dialog in der transformierten Lebenswelt werden als drei Stufen unterschieden (a.a.O. S. 137). Während es eine Übereinstimmung zwischen der Definition der persönlichen Lebenswelt und dem sozialen Gefüge gibt, ist für die bedrohte Lebenswelt charakteristisch, dass ein Dilemma existiert, also eine Lebensveränderung ansteht, um die offenkundigen Widersprüche aufzuheben, die situativ bestehen. Bei der transformativen Lebenswelt ist ein kritisches Denken erforderlich, das „eine bewusste Ergründung des Verhältnisses zwischen der eigenen Problemlage und ähnlichen Problemlagen“ einschließt. Das Nachdenken führt zu der Erkenntnis, dass persönliche Probleme und Konflikte von struktureller Art sind. Reflexion meint die Fähigkeit, „verschiedene Perspektiven von einem theoretischen Standpunkt aus zu erkennen und zu interpretieren“ (a.a.O. S. 137f).

Geht man von einer Transformationstheorie aus, dann setzt die Anerkennung des biographischen Wissens über Menschen in transitorischen Lebenslagen bei Beratern und Beraterinnen voraus, sich stärker auf Strategien der Ermunterung zur Entwicklung von Gestaltung und Übernahme von Verantwortung zu konzentrieren.

2.3 Lebensführung als Weg und Ziel vor dem Hintergrund von transitorischen Lebenslagen

Biographien werden durch Institutionen wie Familie, Schule, u.a. geprägt und moduliert. Das heißt, die soziale Herkunftskultur als Lebenswelt produziert Wissensformen und Wissensbestände, die sozial ungleich verteilt sind. Die Art zu sprechen und zu schweigen, die Art der Anerkennung anderer, wird über Milieus und durch kulturelle Herkunft ohne eigenes Zutun geprägt. Das, was in Beratungsgesprächen erfahrbar ist, ist das, was die Biographieträger über sich selbst wissen. Sie können eventuell auch erzählen, wie sie generell institutionelle und entgrenzte Lebensverläufe einschätzen und was sie unter Lebensführung verstehen bzw. nicht verstehen. Lebensführung zielt auf den Gestaltungsraum

für das eigene Leben. Die Eigenlogik bzw. der Lebensstil des alltäglichen Handelns kann einer Transformation der Lebenswelt entgegenstehen. Ressourcenorientiert lässt sich das Wissen auf der einen oder anderen Ebene anreichern. Möglicherweise lassen sich blinde Flecken ausmachen und füllen. Doch wie lassen sich Verfestigungen in Gedanken und Erwartungen aufbrechen, um eine vielleicht notwendige Transformation für die Gestaltung der Lebensführung zu erreichen?

Als Form ist nach Mezirow die Anwendung eines Transformations-Modells nach Jane Taylor vorstellbar. Die Grundzüge sind - nach Phasen strukturiert - folgende:

- „Phase I: Weckung der bewussten Wahrnehmung
- Stufe 1: Erleben auslösender Ereignisse
- Stufe 2: Begegnung mit der Wirklichkeit
- Phase II: Transformation der bewussten Wahrnehmung
- Stufe 3: Erreichen des Übergangspunkts
 - (a) Entscheidung, die Sicht der Realität zu verändern
 - (b) dramatischer Sprung oder Verlagerung, der bzw. die "einfach so geschieht", ohne bewußt geplant zu sein
- Stufe 4: Gleichmäßige oder sprunghafte Transzendierung des bisherigen Rahmens
- Phase III: Integration der bewussten Wahrnehmung
- Stufe 5: Persönliches Engagement
- Stufe 6: Letztbegründung und Weiterentwicklung“ (Mezirow 1997, S. 146ff.).

Eine Auslösung für solch einen Prozeß kann von innen oder außen kommen, also durch „Lebensumstände hervorgerufen“ oder durch Lehrende und Therapierende veranlasst werden (ebd).

Die Weckung der bewussten Wahrnehmung ist über Reflexion zu leisten. D.h. auch, dass der Einstieg in einen Dialog unvermeidbar ist. Dialoge zu führen, je nach Lebenswelt, bedroht und transformativ, sollte dann von den Beratern beherrscht werden.

2.4 Aufstieg über Bildung

In vielen Feldern ist ein Transformationsprozess im Sinne der bewussten Wahrnehmung und reflexiven Bearbeitung der erreichbaren Lebensziele sozial erwünscht.

An Hochschulen wird gegenwärtig das Phänomen der "first generation students" dahingehend diskutiert, dass man fragt, ob sie eine spezielle Beratung und Unterstützung brauchen (Angenent 2014). Denn, wenn sie den Weg in die

Hochschule geschafft haben, stehen sie zwischen den Polen Selbstbehauptung vor dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunftskultur und Anpassung an die Anforderungen aus der akademischen Kultur. Sie bringen die Werte und Deutungen ihrer Herkunftskultur mit. Sie wissen, sie müssen sich behaupten, um den Abschluss an der Hochschule zu erreichen. Aber sie lehnen gefühlsmäßig vieles ab, was von ihnen erwartet wird. Daraus resultiert u.a. die Ablehnung durch diejenigen Studierenden, die bereits in akademischen Elternhäusern aufgewachsen sind und deren Kultur sie nicht teilen können oder wollen. Ihre Haltung kann als Fessel wirken, wenn sie auch ihre Lehrenden nicht annehmen können, weil diese tendenziell eher aus einem akademischen Kulturkreis kommen (Schlüter 2004). Dies kann in den so genannten "first generation students" das Gefühl auslösen, nicht dazu zu gehören bzw. ihnen unterlegen zu sein. Das Nachdenken über Milieu- und Generationenverhältnisse und vor allem über das soziale Gefüge, in dem sie aufgenommen werden wollen, müsste über Interaktionsdialoge zu moderieren sein, damit sie ihre bedrohte Kultur integrieren können.

2.5 Mentoring als Transformationsriemen

Das an fast allen Hochschulen und in vielen Unternehmen eingeführte Mentoring ist eine Maßnahme zur beruflichen und persönlichen Entwicklung und Sozialisation, die, mittlerweile auf spezifische Fachkulturen und auf spezifische Zielgruppen eingeführt, die Chance bietet, kritisches Denken zu praktizieren. Denn Veränderungen beginnen im Kopf. Transformatives Lernen über Mentoring lässt sich beispielhaft anhand der Analysen von Ines Schell-Kiehl (2008) und Babette Berkels (2014) nachvollziehen, die Themen biographischer Positionierungen für den Prozess struktureller Transformation im Mentoring zum Gegenstand haben. Über diese Analysen lässt sich auch die Diskussion der Entgrenzungsthese aufnehmen. Denn die Auseinandersetzungen mit biographischen Themen verweisen auf die transitorischen Kontexte. Ebenso sind die Erfahrungen, die von Mentorinnen und Mentoren eingebracht werden, reflexiv für Transitionen nutzbar.

3. Wie die Beratungslandschaft sich verändert

Nachdem in den 1980er und 90er Jahren und später intensiv über die sozialen Unterschiede in den Ausgangssituationen für Bildungs- und Karrierewege (z.B. Schlüter 1999) geforscht wurde und darüber nachgedacht wurde, wie soziale

Ungleichheit zu überwinden ist, ist über verschiedene politische Programme und Modellprojekte das Feld für Bildungsberatung strukturiert worden. Über die Idee des lebenslangen Lernens konnten zeitlich nach und nach Supportstrukturen in den Regionen realisiert werden. Politische Infrastrukturmaßnahmen wurden durch das bundesweite Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“ (2001 - 2008) entschieden. Es wurden in einem Verbund von Teilprojekten Organisations- und Geschäftsmodelle entwickelt, um einen Referenzrahmen für die Gestaltung von Netzwerken und für die Organisation von Bildungsberatung zu schaffen (Heuer 2009). Steffi Robak und Ulrike Heuer konnten in diesem Zusammenhang elf Schritte zur Bildung eines Netzwerks für Bildungsberatung aufbereiten (2009), nachdem in den beteiligten Regionen die Idee der Einrichtung von Netzwerken auf Akzeptanz getroffen war. Dazu gehören die Stichworte: Schaffung eines Zeitrahmens für den Aufbau eines Netzwerks, Bestimmung der Netzwerkgröße, Auswahl und Organisation einer Bildungsberatungsstelle am Ort, Entscheidung über die Art der Beratungstätigkeit, Einrichtung eines Bildungsportals, Eröffnung des Zugangs zu neuen Klientenkreisen, Weiterentwicklung der Kooperationen am Ort, Abstimmungsprozesse zwischen Netzwerkpartnern, Positionierung der NetzwerkpartnerInnen, Entwicklung von Strategien für die weitere Netzwerkarbeit. Diese Schritte finden sich in den Schemata zur Steuerung bzw. in den Matrixsystemen der Kommunen zum Aufbau der Steuerungsstruktur wieder (dazu: Enggruber 2011).

Die Einrichtung von Bildungsmanagement, Bildungsmonitoring und Bildungsberatung durch das Anschlussprogramm „Lernen vor Ort“ (2009-2014) ist für die Umsetzung von Konzepten für die Programmatik des „Lebenslangen Lernens“ strukturbildend. Am Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ nehmen bundesweit 40 Kommunen teil. Ziel dieses Programms des BMBF und Europäischen Sozialfonds ist die Entwicklung und Realisierung des Gelingens von Bildungsübergängen für erfolgreiche Bildungsbiographien aller Bürger und Bürgerinnen unabhängig von sozialer und nationaler Herkunft und Alter. Um diesem Ziel näher zu kommen, sind in den beteiligten Orten Bestrebungen festzustellen, ein ganzheitliches, transparentes Beratungssystem auf kommunaler Ebene zu gewährleisten.

Zur Erreichung des Ziels gehören selbstverständlich die Qualifizierung und Professionalisierung des Personals, das Beratung durchführen soll, sowie die Einrichtung von Beratungsstellen, die eine Anlaufstelle für Beratung von Bürgerinnen und Bürgern bieten können. Attraktiv werden diese vor allem dadurch, dass neue Förderkonzepte der Länder eine kostenfreie Beratung ermöglichen. In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde das Förderinstrument „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW“ mit Mitteln des Europäischen Fonds eingerichtet. Es bietet in einem Umfang von ein bis neun Stunden einen Beratungsprozess an,

der im Rahmen eines halben Jahres genutzt werden kann (dazu: Lukaszuk 2014, S. 190).

Darüber hinaus gehören Veranstaltungen zu Bildungsthemen als Öffentlichkeitsarbeit dazu, um die Bürgerinnen und Bürger über die neuen Angebote zu informieren. Eine Kooperation zwischen den Weiterbildungsanbietern am jeweiligen Ort erhöht nicht allein die Vernetzung, sondern auch die für die Bürger und Bürgerinnen so wichtige Transparenz der Weiterbildungsberatungslandschaft (ausführlicher dazu: Lukaszuk 2014). In diesen Kontexten wird Bildungsberatung als Innovationsfeld behandelt. Entsprechend werden auch Zentren eingerichtet, die wiederum das Feld in Bezug auf weitere Förderungen beraten.

Welche Kernbereiche die jeweiligen Kommunen für das Management und die Gestaltung nachhaltiger Entwicklung in Angriff genommen haben, ist über die Internetportale (www.lernen-vor-ort.info) einsehbar. Denn je nach Ausgangslage stellen sich spezifische Herausforderungen für die Schwerpunktsetzung in den verschiedenen Aktionsfeldern. Aktionsfelder können beispielsweise auch „Familienbildung/Elternarbeit“ oder „Integration/Diversitätsmanagement“ sein.

4. Von der Forderung „Bildung für alle“ hin zum kommunalen Bildungsmanagement

Das Programm des Lebenslangen Lernens hat politisch und sozial viele Auswirkungen gebracht, u.a. den Aufbau von Vernetzung, um das Bildungs- und Weiterbildungssystem am Ort nicht nur transparent zu machen, sondern auch zu veranlassen, sich aufeinander zu beziehen, um Bildungsübergänge zu ermöglichen. Der Ausbau von Beratungsstellen mit der dazu gehörenden Professionalisierung von Beratern und Beraterinnen gehört dazu. Fundamental aber sind auch die Einführung von Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement als Aufgabe, um anhand empirischer Daten entsprechend argumentieren und gestalten zu können.

Über Netzworkebildung und Kooperation mit allen Weiterbildungsträgern einschließlich der Gewinnung von Stiftungen am Ort ist eine Voraussetzung geschaffen worden, auch aktuelle und zukünftige Bedarfe organisieren zu können.

Die Gestaltung und Entwicklung einer Infrastruktur für die Koordination von Bildungsübergängen und für eine berufliche Entwicklung durch Beratung in den Kommunen ist die Antwort auf die Frage, wie Lernzeiten flexibel für lebenslanges Lernen zu organisieren sind. Gilt es doch auf diesem Weg den Indi-

viduen zu helfen, für sich und andere optimale Entscheidungen für die „richtige“ Berufswahl, das passende Studium und die geeignete Weiterbildung in jeder Lebensphase zu treffen.

Bildungsberatung sollte darüber hinaus Chancen bieten, konkrete und explizite Lernzeiten zu begleiten. Sie könnte beispielsweise individuelle Zeitkompetenzen stärken, indem strukturelle, emotionale, reflexive Zeitkonflikte beraten werden, die z.B. durch übertriebene Selbst- und Zeitmanagementanforderungen entstanden sind. Denn Lernzeiten stehen häufig in Konflikt zur Zeitverwendung in Arbeit, Familie und Freizeit. Die Entgrenzung von Lernzeiten im Lebenslauf, auch durch die mittlerweile mögliche Anrechenbarkeit von informellem Lernen, führt nicht selten zur Verdichtung der Zeitkonflikte in Lebensverhältnissen, die auf transitorischen Lebenslagen beruhen. Temporale Aspekte als Einflußgröße für Weiterbildungsberatung und Entscheidungsprozesse für Lernen, wie sie von Sabine Schmidt-Lauff (2007) in ihren Studien thematisiert wurden, zeigen auf, dass Zeit sowohl Inhalt und Rahmung von Beratungsprozessen als auch Element für und von Entscheidungen für Weiterbildung sein kann. Zeit kann sowohl eine Ressource als auch eine Teilnahme-Barriere für Weiterbildung sein. In der Beratung sollte es möglich sein, dass auch Entschleunigung und Umgang mit Lebenszeit zum Thema wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Beratung kann verschiedene Funktionen einnehmen. Sie ist präventiv einsetzbar in Form von Informationsberatung, der Vorbereitung von biographischen Entscheidungen und als Begleitung und Förderung der beruflichen Entwicklung. Beratung ist sehr oft kurativ, wenn Lösungen für entstandene (Lebens-)Probleme zu suchen sind. Beratung führt - so die These, die weiterhin zu erforschen und zu diskutieren wäre - zu Umstrukturierungen im Gedächtnis des Lebenslaufs, die biographisch vorbereitet und bewältigt werden müssen. Wie man mit der Prozesslogik von Transitionen lernförderlich umgeht, ist die aktuelle Herausforderung für die Organisation von Weiterbildungsberatung. Bildungsberatung meint vor dem Hintergrund der Definition von bedrohter oder transformierter Lebenswelt Stärkung von Biographizität.

Um Übergänge zu beraten, sind Ansätze wie der „Lösungs- und Ressourcenorientierte Ansatz“ sinnvoll einsetzbar (Schlüter 2010). Denn sie berücksichtigen, dass Individuen nicht immer Zugang zu ihren eigenen Ressourcen haben. Diese theoretischen Ansätze ermöglichen eine Begleitung, die schrittweise erfolgen kann.

In Beratungsgesprächen kommt es immer darauf an, entscheiden zu können, wann eine eher situations- und biographieorientierte Beratung zu praktizieren ist und wann eine Informationsberatung ausreichend ist. Biographisierung und positives Sprechen, um Selbstwertgefühl bzw. um das biographische Selbst-

steuerungskonzept zu erhöhen, sind Elemente, die immer eingesetzt werden können. Und je nach Einschätzung in der Beratungssituation ist der Dialog über die Notwendigkeit der Transformationen von Paradigmen unausweichlich.

Literatur

- Angebot, Holger (2014): "First generation students" an deutschen Universitäten – Bildungsberatung im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und sozialer Position. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Beratungsfälle/Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 57-75
- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 276-307
- Berkels, Babette (2014): Lernen im Rahmen von Mentoringprozessen – Potentiale und Grenzen eines Bildungsberatungsformats im Übergang vom Studium in den Beruf. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S.103-128
- Enggruber, Ruth (2011): Wie kann die „Übergangsmatrix“ als Instrument für die Koordination von Bildungsübergängen genutzt werden? In: Werkstattbericht Bildungsübergänge koordinieren. Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“. www.lernen-vor-ort.info
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1971): Status passage. London: Routledge & Kegan Paul
- Heuer, Ulrike (2009): Entwickeln von Referenzmodellen. In: Arnold, Rolf/Giesecke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Bd. III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-8
- Hof, Christiane (2013): Übergänge und lebenslanges Lernen. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 394-414
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37.Jg., Nr.1, S.1-29
- Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. 3 Bde. Tübingen: Dgvt
- Nestmann, Frank (2013): Übergangsberatung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 834-852
- Kampmeier, Antje (2010): Transition zwischen den Paradigmen - Stolperstein - Persönliches Budget. In: Schildmann Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/ Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 273-279

- Lukaszuk, Edyta Joanna (2014): Der Fall „Beratung zur beruflichen Entwicklung NRW“. Wie Regionen ihre Bildungsberatungsangebote erweitern. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 179-201
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- PT im DLR (Projektträger des BMBW im Deutschen Zentrum für Raum- und Luftfahrt) (o.J.): Der Aufbau der Lernenden Regionen. Bilanzen Nr.1: Die Planungsphase der ersten Welle (2001-2002). Bonn (www.lernende.regionen.info)
- Robak, Steffi/Heuer, Ulrike (2009): Konstitutionsbedingungen von Bildungsberatung aus der Vernetzungsperspektive. In: Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Bd III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-54
- Schell-Kiehl, Ines (2008): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske & Budrich
- Schlüter, Anne (2002): Weiterbildung und soziale Ungleichheit - oder: Beratung als Weg zum Abbau von Chancenungleichheit? In: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske & Budrich, S. 81-90
- Schlüter, Anne (2004): Sozialer Aufstieg und Individualisierung durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, Gerd/Strasser, Hermann (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 130-151
- Schlüter, Anne (2010) (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen & Farmington Hills: Budrich
- Schmidt-Lauff, Sabine (2007): Zeit in der Weiterbildungsberatung - Eine fast vergessene entscheidungsrelevante Größe. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Roswitha (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster: Waxmann, S. 161-173
- Schröder, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 64-79
- Sennett, Richard (2009): Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berliner TB Verlag
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord