

Prof. Dr. Jörg Knoll:

Beratung lernen durch Beraten und Beraten-werden

Zur Didaktik von Fortbildungsangeboten für Beratung

1. Statt einer Einleitung:

Drei Situationen aus der Bildungsarbeit

Erste Szene:

Auf dem Flur einer großen Bildungsstätte zu Beginn der Mittagspause. Sybille H. ist auf dem Weg zur Cafeteria. Da spricht sie ein Teilnehmer aus ihrem Lehrgang an: „Haben Sie mal zwei Minuten Zeit?“ Sybille H. zögert einen Augenblick, aber ringt sich doch durch: „Ja.“ „Also – soll ich die Prüfung machen oder nicht?“ Sybille H. holt Luft ...

Zweite Szene:

Im Stützunterricht: Nico H. hat die Aufgabe zu Ende gerechnet und die Zahlen auf dem Arbeitsblatt eingetragen. Nach dem Vergleich der Ergebnisse in der ganzen Gruppe folgt die Pause. Nico steht auf, knüllt das Arbeitsblatt zusammen und wirft es auf dem Weg nach draußen in den Papierkorb. Das sieht Stefan F., seit kurzem Sozialpädagoge in dieser Maßnahme. Er spricht Nico H. an: „Warum schmeißt Du das weg?“ „Das nützt mir sowie nichts mehr.“ Stefan F. überlegt einen Augenblick ...

Dritte Szene:

Bei Heike S. im Stadtteilladen klingelt das Telefon. Eine Erzieherin aus der benachbarten Kindertagesstätte ruft an. Sie hat einen Elternabend vor sich und möchte S. wissen, wie sie das Gespräch zwischen den Müttern und Vätern in Gang bringen kann. Heike habe das neulich beim Bürgerstammtisch so schön hin bekommen, und sie möchte nun wissen, wie das geht. „Wie steige ich da ein?“ Und dann die Befürchtung: „Bei mir sagt sowieso keiner was.“ Im Übrigen sei ihr die Veranstaltung ganz unheimlich, da die Leiterin nicht kommen kann und dies ihr erster Elternabend in eigener Regie ist. Heike S. denkt kurze Zeit nach ...

Drei Szenen mit verschiedenen Ausgangssituationen. Dennoch haben sie etwas gemeinsam: Es geht um Offenes, Ungeklärtes, auch Schwieriges. Die erste Reaktion der Lehrgangsleiterin, des Sozialpädagogen, der Mitarbeiterin im Stadtteilladen wird die Weiche stellen, wie es weiter geht. Um das noch genauer zu erfassen, wird empfohlen, beim Lesen der folgenden Zeilen einige Augenblicke lang inne zu halten und sich nach jedem Satz einige Einfälle kommen zu lassen:

„Soll ich die Prüfung machen oder nicht?“ Eine eigene, erste innere Reaktion auf diese Frage ...

„Das nützt mir sowieso nicht mehr.“ Ein eigener, erster möglicher Satz auf diese Feststellung hin ...

„Bei mir sagt sowieso keiner was.“ Der eigene, erste spontane Einfall zu dieser Befürchtung ...

Die Szenen machen deutlich, dass es im Alltag der begleitenden, unterstützenden, betreuenden und im weitesten Sinne pädagogischen Arbeit vielerlei Situationen gibt, in denen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etwas anderes verlangt wird als bloß zu informieren, zu „belehren“ oder zu unterrichten. Dem sollen die folgenden Abschnitte näher kommen. Sie werden

- einige leitende Begriffe klären,
- die Ausgangslage und den besonderen Charakter von „Situationen mit Beratungs-Charakter“ umreißen,
- die damit verbundenen Ziele und Herausforderungen kennzeichnen,
- die Fähigkeiten und Kenntnisse markieren, die bei der Gestaltung solcher Situationen helfen und
- die Konsequenzen und Arrangements beschreiben, die den Erwerb dieser Kenntnisse und Fähigkeiten fördern.

Hierin fließen Erfahrungen des Autors aus früheren Projekten ein.¹ Bezug genommen wird insbesondere im 5. Abschnitt auch auf das Pilotprojekt „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“.

¹ Jörg Knoll gemeinsam mit Elfriede Peil und Wolfram Jokisch: „Erwachsenenbildner / Erwachsenenbildnerin mit Zusatzqualifikation Beratung in der Erwachsenenbildung“, durchgeführt mit bundesweitem Einzugsbereich vom 16. September 1991 bis 25. Juni 1993 in Trägerschaft der „Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB)“/Tutzing mit 3 Intensivkursen à 4 Arbeitstagen (à 30 Einzelstunden), 12 Trainingsgruppentreffen à 6 Einzelstunden und 1 Abschlusskolloquium à 12 Einzelstunden. Die Intensivkurse erarbeiteten Grundlagen für Beratung in der Erwachsenenbildung und dienten der personenspezifischen Konkretisierung. Die Trainingsgruppen boten den Rahmen für beratende Arbeit an eigenen (Beratungs-)Fällen mit konzeptioneller und methodenbezogener Nacharbeit. Ein abschließender Lernerfahrungsbericht stellte Ertrag und weiterführende Perspektiven fest. Sämtliche Arbeitseinheiten sowie alle Planungs- und

2. Beraten – anleiten – informieren

Zum Gehalt leitender Begriffe

Nicht nur im Alltag, sondern auch in der Bildungspraxis wird die Bezeichnung „Beratung“ oft in einem sehr umfassenden und zugleich direktiven Sinn verwendet. Dieser alltagssprachliche Begriff meint ein Geschehen, in welchem eine Person einer anderen einen Rat gibt: „Mach’ das so und so...“ Der Rat gilt als umso wertvoller, je stärker er hilft und je sachkundiger die Person ist, die ihn gibt. Das hat im Privatleben, im Verein, im Freundes- und Kollegenkreis seine Berechtigung. In der Bildungsarbeit und in pädagogischen Unterstützungsleistungen kommen je nach Situation und Person weitere Handlungsformen hinzu. Sie zielen ebenfalls darauf ab, dass ein Mensch Schwierigkeiten bewältigen und Probleme lösen kann, sind aber anders gestaltet als das zuvor genannte „Ratgeben“ mit seiner direktiven Ausrichtung.

Dies führt dazu, die verschiedenen Handlungsformen pädagogischer Unterstützung nicht nur inhaltlich, sondern auch begrifflich zu unterscheiden. So wird das person- und situationsgemäße Handeln erleichtert. Es lässt sich außerdem besser begründen und reflektieren.

Im Rahmen solcher Professionalität hat „Beratung“ der Sache und dem Begriff nach einen engeren, dafür aber präziseren Bedeutungsgehalt. Zugleich öffnet sich der Blick auf weitere Handlungsformen, die notwendig sind und einen wichtigen Platz in der alltäglichen Arbeit einnehmen. Als Ergebnis dieser Überlegungen lassen sich folgende Begriffe und Handlungsformen voneinander abgrenzen:

Auswertungsgespräche sind auf Tonkassetten dokumentiert; siehe dazu auch die Diplomarbeit von Sigrid Harp: Beratung in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Aspekte im Kontext von Rolle, Kompetenz und Qualifizierungsbedarf hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter/-innen. Hannover 1992 (Mskr.) – Zu nennen sind außerdem Mehrtages-Seminare des Autors zur Fortbildung von Multiplikatoren aus der Erwachsenenbildung sowie von Lehrkräften und Funktionsträgern aus allen Schularten, aus der Schulaufsicht und aus der Lehrer/-innen-Fortbildung, veranstaltet vom Pädagogischen Institut des Landes Tirol, vom Pädagogischen Institut Bozen, von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, vom Oberschulamt Leipzig, von den Goethe-Instituten München und Paris und von der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern sowie die regelmäßig an der Universität Leipzig durchgeführten Trainingsseminare „Beratung in der Erwachsenenbildung“ (alles dokumentiert im Archiv des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig 9.16 und 9.60). Angesichts der spezifischen Zielsetzung dieses Beitrages wird auf diese Materialgrundlage hier nur verwiesen.

- *informieren* (z.B. über Lerntechniken, Lernangebote, Unterstützungsmöglichkeiten, Selbstlernmedien usw.),
- *anleiten* (d.h. Hinweise, wie etwas zu tun ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, z.B. wie ein Förderantrag gestellt wird oder welche Möglichkeiten der Zeiteinteilung oder der Lerntechnik es gibt),
- *beraten* im eigentlichen, fachlichen Sinne (d.h. Interventionen als Hilfe, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken und Einfälle selber zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt).

Zur Kennzeichnung und wechselseitigen Verhältnisbestimmung werden die Handlungsformen nochmals in Form einer Tabelle aufgelistet, wobei unterschieden wird zwischen „betroffener Person“ (also jemand, die oder der Unterstützung sucht bzw. braucht) und „struktursetzender Person“ (also jemand, der oder die im Rahmen einer spezifischen Funktion diese Unterstützung anbietet bzw. leistet). Mit „leitender Orientierung“ ist die innere Ausrichtung, sozusagen der Kern des Handelns gemeint.²

² Weitere Handlungsformen, die in diesem Zusammenhang ebenfalls interessant sind, seien hier nur genannt: Feedback, Coaching, Beurteilung / Bewertung und Mediation; vgl. Jörg Knoll: Professionelle Handlungsformen, Leipzig o.J. (Mskr.)

<i>Form des Handelns</i>	<i>Ziel (aus der Sicht der betroffenen Person)</i>	<i>Ziel (aus der Sicht der struktursetzenden Person)</i>	<i>Leitende Orientierung</i>
<i>Information</i>	Kenntnis über etwas bekommen	Sachverhalte nennen/ weitergeben	der Sachverhalt
<i>Anleitung</i>	eine bereits vorhandene Problemlösung bekommen und vollziehen	eine bereits vorhandene Problemlösung weitergeben	ein spezifisches Ergebnis und dessen erwünschte bzw. korrekte Beschaffenheit
<i>Beratung im eigentlichen, fachlichen Sinn</i>	eine eigene Problemlösung finden, einen eigenen Weg zur Problemlösung entdecken/entwickeln	Hilfe geben, eine Problemlösung zu finden („Hilfe zur Selbsthilfe“)	der Prozess, d.h. die Person und ihre <i>Entwicklung</i>

Der Gewinn der inhaltlichen und begrifflichen Differenzierung liegt in einem Doppelten: Zum einen wird deutlich, dass Beratung im eigentlichen Sinne sich auf spezifische Situationen beschränkt, in denen es darum geht, Hilfe zur Selbsthilfe für die Entwicklung der Person und für die Bewältigung persönliche Problemlagen zu geben. Diese Situationen treten seltener auf, als es der inflationäre Gebrauch des Wortes (Bildungs-)Beratung annehmen lässt. Das kann entlastend wirken. Zum anderen wird deutlich, dass in vielen Situationen Anleitung und Information als Handlungsformen durchaus angemessen sind, wenn die Unterstützung darin besteht, jemandem zu zeigen, „wie etwas geht“ (z.B. Bewerbungsunterlagen zusammen zu stellen oder einen Antrag auszufüllen).

Die fachliche Kompetenz von Personen im Feld der pädagogischen Unterstützungsleistungen und Bildungsarbeit muss so weit reichen, dass sie die jeweils angemessene Handlungsform wählen und die Übergänge zwischen ihnen gestalten können. Praktisch heißt das, sich zwischen Beratung und Anleitung zu entscheiden (das kommt auf die Mitarbeiterin in der Eingangs-Szene 1 zu) bzw. auf ein Beratungsanliegen nicht mit Anleitung und auf Anleitungsbedarf nicht mit Beratung zu reagieren.

Im realen Alltagsgeschehen können die einzelnen Handlungsformen miteinander abwechseln oder ineinander übergehen. Insofern ist es aus pragmatischen Gründen nachvollziehbar, wenn in der Praxis trotz der begrifflichen und sachlich sinnvollen Abgrenzung von „Beratung im eigentlichen Sinne“ die verschiedenen Handlungsformen unter *Bildungsberatung* zusammen gefasst werden. Es muss nur klar sein, dass in diesem Fall Information und Anleitung mit gemeint sind, die dann auf der Ebene des konkreten professionellen Umgangs mit Personen und Situationen zu differenzieren sind.

3. „Zwischen Tür und Angel“ oder „Mit Ort und Zeit“

Zu den Herausforderungen von Situationen mit Beratungs-Charakter im Alltag der Bildungsarbeit

Im beruflichen Alltag der Bildungsarbeit gibt es vielerlei Situationen, in denen ein Unterstützungsbedarf zum Ausdruck gebracht wird:

- Bei Anfragen, Klärungsbedarf und Orientierungswünschen von Personen im Blick auf ihre eigene (berufliche) Weiterentwicklung, auf Erwerb oder Vertiefung von Kompetenzen, auf die Auswahl von Veranstaltungen aus einem vorhandenen Programm, auf die Art und Weise des eigenen Lernens;
- bei Einzelanfragen oder Hilferufen von Kolleginnen oder Kollegen z.B. zu deren praktischer Tätigkeit („Was mache, ich wenn ...“), zum Projektmanagement („Was muss ich alles bedenken ...“), zur Veranstaltungsplanung („Wie gehe ich vor ...“) oder zum Umgang mit Teilnehmenden („Ich habe da einen jungen Mann in der Gruppe ...“);
- in der Zusammenarbeit mit Gremien, mit wichtigen Personen im Umfeld der eigenen Einrichtung, mit Partnerorganisationen und Kooperationspartner, mit Behörden und anderen öffentlichen Stellen.

Solche und ähnliche Konstellationen werden in diesem Beitrag als „Situationen mit Beratungs-Charakter“ bezeichnet. Diese Kennzeichnung stellt gleichsam ein begriffliches Dach für verschiedene Gesprächsanlässe und –abläufe bereit. Sie können im einzelnen sehr unterschiedlich beginnen und ablaufen. Der Begriff soll ausdrücken, dass in manchen Bereichen der Bildungsarbeit Betroffene einen Bedarf

an Unterstützung signalisieren *oder* dass die hier tätigen Fachkräfte bedarf einen solchen Bedarf annehmen, ohne dass die Situation von vornherein das Kennzeichen „Beratung“ trägt. Bei den Betroffenen steht, wenn überhaupt, ein Wunsch nach Veränderung oder die Suche nach einer Lösung im Vordergrund. Alles Weitere ist häufig unklar, ja mehrdeutig bis diffus. Das ist Charakteristik und in gewisser Weise auch die Stärke des Problems, dass es sich als solches bemerkbar macht. Ob sich Beratung im engeren, fachlichen Sinne als notwendig oder möglich herausstellt oder ob andere Handlungsformen angemessen sind, wird sich im Laufe des Geschehens klären.

Innerhalb der Situationen mit Beratungs-Charakter lassen sich einzelne Situationstypen unterscheiden. Da gibt es Konstellationen, die – entsprechend den Szenen am Anfang – mit völlig fließenden Grenzen in die Arbeit und Abläufe einer Einrichtung eingebettet sind. Sie entstehen häufig unerwartet: am Telefon, in einer persönlichen Begegnung, bei einer Besprechung, bei einer Teamsitzung oder ganz buchstäblich „zwischen Tür und Angel“ auf dem Weg vom Büro in den Gruppenraum oder vom Gruppenraum nach Hause. Sie sind zeitlich, räumlich und arbeitsorganisatorisch nicht ausgegrenzt, sondern in die alltägliche Bildungsarbeit eingestaltet. Sie sind also *integrierter Teil* des begleitenden, unterstützenden, auch unterrichtenden pädagogischen Handelns, ob die Mitarbeiter/-innen das wollen oder nicht und auch unabhängig davon, wie sach- und fachgerecht sie diesen Teil ihrer Tätigkeit ausführen.

Manchmal bleibt in einer solchen Situation mit Beratungs-Charakter die innere Tendenz in Richtung „beraten“ bestehen, ohne dass sie ausdrücklich benannt und ohne dass ein Übergang in ein tatsächliches Beratungsgespräch vollzogen wird. Gemeinsam ist ihnen immerhin, dass sie von einem Ausgangsproblem bestimmt und von der Absicht geprägt werden, ein Problem mit Hilfe eines Gesprächspartners / einer Gesprächspartnerin „irgendwie“ zu lösen. Die Definition der Situation als Beratung geschieht nur auf Seiten eines der Beteiligten, in der Regel des Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin, also asymmetrisch. Derartige Konstellationen werden hier als *implizite Beratungssituationen* bezeichnet.

Daneben gibt es Situationen, die von vorn herein unter dem Kennzeichen „Beratung“ stehen. Sie sind vom ersten Augenblick an von den umgebenden Geschehnissen und Arbeitsabläufen abgegrenzt, also deutlich anders als der Lehrgang, das Rundgespräch in der Gruppe oder die Arbeit in der Werkstatt. Sie haben einen eigenen Ort: das Büro, den Beratungsraum, vielleicht auch den Gruppen- oder Lehrgangsraum nach Ende einer Veranstaltung. Außerdem werden sie von einem mehr oder weniger festen, gemeinsam bekannten Zeitrahmen bestimmt. Die Definition der Situation als Beratung wird von allen Beteiligten vorgenommen, der ratsuchenden und der beratenden Person, geschieht also symmetrisch. Aufgrund dieser Merkmale legt sich die Kennzeichnung *explizite Beratungssituationen* nahe.

Hinzu kommen Situationen, in denen ein persönliches Geschehen Klärung oder gar Aufarbeitung nahe legt, *ohne* dass dies von den Betroffenen gesagt oder verlangt oder gar mit ihnen vereinbart ist (z.B. der junge Mann in der Eingangs-Szene 2, der das Arbeitsblatt wegwirft; oder eine ALG 2 – Bezieherin, die im Gespräch plötzlich einen utopischen Ausbildungswunsch entwickelt; oder eine Examenkandidatin, die an ihrer Abschlussarbeit schreibt und unversehens mitteilt, dass sie ihr Studium abbrechen will, wie sie schwanger ist). Es ist ein Hintergrundsthema spürbar mit (innerer) Auseinandersetzung, mit Schwierigkeiten, ja vielleicht sogar mit existentieller Problematik. Ob es bearbeitet werden soll, ist nicht wahrnehmbar, ja es kann sogar den Anschein haben, dass dies nicht erwünscht ist. Und dennoch wird die Schwierigkeit zumindest angedeutet. Angesichts solcher Ambivalenzen ist auch Widerstand gegen die – womöglich schmerzliche oder Kummer oder Unsicherheit auslösende – Klärung anzunehmen. Deshalb werden diese Konstellationen hier bis zur Entwicklung einer treffenderen Begrifflichkeit als *unbewusste intendierte Beratungssituationen* bezeichnet.

Alle diese Situationstypen sind bedeutungsvoll – und doch oft unterbewertet. Die Leistung eines Mitarbeiters bzw. einer Mitarbeiterin wird im Fremd- *und* im Selbstbild häufig daran gemessen, „wie viel jemand macht“, d.h. an der Zahl von Veranstaltungen, Programmen, Projekten usw. Außerdem ist die gelungene, selbst verantwortete Veranstaltung oder Lehr-Lern-Situation vielfach eine Quelle beruflicher Zufriedenheit. Dies führt dazu, dass nicht so sichtbaren Unterstützungsleistungen durch Beratung als weniger wichtig eingeschätzt werden. Das wiederum führt dazu,

dass sie in ihrem Zeitbedarf und Zeitaufwand nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Deshalb kann eine Neueinschätzung von Beratung nötig werden. Sie erweitert das eigene Berufsverständnis, indem zu einem selbstverständlich zugehörigen Bestandteil wird. Die individuelle Zeit- und Arbeitsplanung verändert sich, indem Beratung mehr Raum bekommt – wörtlich und im übertragenen Sinne – und dann weniger als Störung, sondern vielmehr als notwendige und bereichernde Leistung gilt.

Zu einer Neueinschätzung von Beratung kann es auch dadurch kommen, dass ihr Anteil in der individuellen Tätigkeit umso größer wird, je länger jemand in einem bestimmten Bereich arbeitet und je umfangreicher die Erfahrung ist. Wachsende Erfahrung und zunehmende Kenntnis von Personen und Situationen weiten den Blick, schärfen die Aufmerksamkeit für Hintergründe und Tiefendimensionen und machen sensibler, aber auch mutiger, auf Lebenskontexte und biographische Zusammenhänge, auf Unentdecktes und auf blinde Flecken einzugehen.

Allerdings können Neueinschätzungen und Neuorientierungen wiederum Herausforderungen mit sich bringen. Die Leitung einer Institution, aber auch einzelne Mitarbeiter/-innen müssen sich z.B. damit auseinandersetzen, dass bislang deutlich sichtbare Teile des beruflichen Handelns wie die Veranstaltungsarbeit zugunsten der weniger sichtbaren Beratungstätigkeit zurück treten; oder dass Beratungssituationen viel tiefer als Kurse und Lehrgänge in die individuellen Nöte und Dilemmata von Existenzsicherung, Lebensgestaltung und Lebensplanung der Betroffenen hinein führen und deshalb die emotionalen Belastungen der Mitarbeiter/-innen größer werden.

4. Wahrnehmen – entscheiden – gestalten

Zu den Zielen und Herausforderungen beim Beratungshandeln

Der Vielfalt von Beratungssituationen entspricht ein buntes Bild möglicher Absichten und Ziele. Beratung kann gewünscht oder als nötig angesehen werden zur

Entscheidungshilfe, zur Klärung von Lebensperspektiven, zur Bewältigung persönlicher Schwierigkeiten, zur Entfaltung eigener Interessen und Potentiale, zur Lösung zwischenmenschlicher Probleme. Sie kann nachgefragt werden zur Entwicklung einer Institution, zur Stärkung institutionellen Einflusses, zur Durchsetzung von Interessen, zur Förderung von Kooperationen usw.

Solchen impliziten, vielfach auch vorbewusst bleibenden Zielen stehen explizite gegenüber, die ausdrücklich formuliert werden. In diesem Sinne kann es z.B. aus der Sicht derjenigen Person, die eine Begegnung bewusst als Beratungshandeln gestalten will, darum gehen,

- eine gegebene Situation wahrzunehmen, zu beschreiben, im Blick auf die darin mitwirkenden Faktoren zu differenzieren und sie so alles in allem zu verstehen,
- bedeutsame Kontexte zu erfassen,
- Annahmen über Zusammenhänge zu entwickeln und zu beschreiben,
- alternative Sichtweisen zu erarbeiten,
- Ziele zu entwickeln, zu explizieren, abzuwägen und darüber zu entscheiden,
- Prioritäten zu setzen, Handlungsalternative zu entwickeln und Schrittfolgen für das Handeln zu entwerfen,
- vorhandene Kompetenzen ins Bewusstsein zu heben und Zutrauen zu ihnen zu entwickeln
- usw.

Mit der vorherigen Aufzählung soll lediglich ausgesagt werden, dass die genannten Zielperspektiven in einer bewusst als Beratung gestalteten Situation tragend sind. Die tatsächliche Konkretisierung obliegt der ratsuchenden Person, während die Person mit Beratungsaufgaben hierfür einen „Ermöglichungsraum“ bietet und strukturiert.

Vor dem Hintergrund solch unterschiedlicher Zielsetzungen wird eine spezifische Herausforderung deutlich. Sie liegt im Übergang von der *impliziten* (sofern möglich auch von der *unbewusst intendierten*) zur *expliziten* Beratungssituation. Um diese anregen zu können, ist es Sache der beratenden Person, verhältnismäßig rasch und in einer Mischung aus Wissen und Intuition wahrzunehmen und zu verarbeiten, was beim Gegenüber und in der eigenen Person geschieht:

- Nennt die ratsuchende Person ein Problem und wenn ja, was formuliert sie?
Welches Problem sieht oder vermutet die beratende Person selber?
- Nennt die ratsuchende Person ein Ziel und wenn ja, wie lautet es? Welches Ziel fällt der beratenden Person ein?

Aus diesen Wahrnehmungen und ihrer Verarbeitung folgen Interventionen, in deren Verlauf auch die Orientierung der weiteren Arbeit geklärt wird. Dies fördert die beratende Person, indem sie folgendes anregt:

- (1) Die Notwendigkeit und die Richtung von Vereinbarungen thematisieren (im Sinne von Transparenz und Gleichrangigkeit, d.h. zugunsten einer symmetrischen Situationsdefinition);
- (2) klären, wer etwas will bzw. einen Auftrag gibt;
- (3) den Gegenstand der gemeinsamen Arbeit definieren;
- (4) das Ziel der gemeinsamen Arbeit bestimmen;
- (5) die Vorgehensweise entscheiden;
- (6) die Rahmenbedingungen festlegen.

Im Zusammenhang mit (4) und (5) fällt die Entscheidung, ob zunächst einmal in Richtung „Beratung“ oder „Anleitung“ weiter gegangen wird.

Die Klärungen sind lange genug offen zu halten, damit sich tatsächlich Beteiligung im Sinne von Selbsthilfe entwickeln kann. Das bedeutet, als Berater/-in eher retardierend zu wirken, als den Prozess rasch zu beenden (was wiederum zur Voraussetzung hat, eigene Erfolgsorientierungen wahrzunehmen und ihnen nicht vorschnell anheim zu fallen).³

5. Sich auf die Person und ihre Situation einlassen
Zu den Kompetenzen für Beratungshandeln

Beratung stellt eine Begleitdimension jeglicher Bildungsarbeit dar – auch jener Bereiche, die eher durch herkömmliche Lehr-Lern-Aktivitäten realisiert werden (Kurs, Lehrgang usw.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, aufgrund einer differenzierten

Wahrnehmung von und Situationen die jeweils angemessene Handlungsform – also Information, Anleitung oder Beratung – zu realisieren; und umgekehrt: sich bewusst sein, welche Handlungsform gerade verwirklicht wird (möglicherweise spontan oder in direkter Reaktion auf eine entsprechende Anforderung).

Diese Fähigkeit zur eigenen Verortung ist aus zweierlei Gründen nötig: Sie liegen zum einen in der bereits skizzierten Charakteristik alltäglicher Abläufe, in denen die implizite Beratung häufig zwischen Tür und Angel gefordert oder geleistet wird (s.o.). Der situative Druck, schnell und wirksam zu reagieren, steht Interventionen entgegen, die stärker auf die Erhebung von Hintergrund, individuellen Orientierungen und Vorgeschichte ausgerichtet wären.

Sie liegen zum anderen in der unterschiedlichen Ausrichtung der Rollen, zu „lehren“ und zu „beraten“. Lehren umschließt eine Orientierung und ein Vorgehen mit inhaltlichen (Lern-)Ziele, die durchaus offen sein können, aber dennoch eine spezifische Ergebniserwartung enthalten. Beim Beraten im eigentlichen Sinne geht es um die eigenständige Situationsbewältigung durch die betroffene Person, wobei die inhaltlichen Ergebnisse zentral von dieser selbst bestimmt werden und deshalb zu Beginn des Prozesses noch nicht feststehen. Das heißt: Wer Beratung leistet, muss sich auf den Person- und Situationsbezug einlassen und auf das Fragen-Stellen als zentraler Interventionsform.

Wie schon dargestellt, sind die Situationen mit Beratungs-Charakter in der Bildungsarbeit sehr unterschiedlich. Einige Grundfragen tauchen jedoch immer wieder auf:

- Worum geht es? (Problemdefinition)
- Was wird angestrebt? (Zielformulierung)
- Wie lässt sich das Problem bewältigen bzw. das Ziel erreichen? (Lösungswege)
- Was und wie ist zur Klärung beizutragen? (Interventionen)

Im Blick auf solche Fragen hat Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen erworben, wer in der Bildungsarbeit tätig ist. An diese Ressourcen lässt sich im Zusammenhang mit Beratung anknüpfen. Das bezieht sich vor allem auf Kenntnisse und Fähigkeiten

³ Jörg Knoll: Hinweise für die Gestaltung von Situationen mit Beratungs-Charakter (Vereinbarungen treffen).

- zur Selbstwahrnehmung (weil eigene Reaktionen und Einfälle genutzt werden können, um Situationen und Probleme zu erfassen),
- zur Wahrnehmung und Unterscheidung verschiedener Arten und Ebenen von Kommunikation,
- zur Exploration und Fokussierung,
- zur systemischen Sichtweise von Personen und Handlungen einschließlich der Wahrnehmung von Sachverhalten und Strukturen im Lebensumfeld (z.B. Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit, wirtschaftliche Situation, Kommune, Region usw.),
- zur Übernahme und Nutzung von Modellen der Beratung und des didaktischen Handelns,
- zur Reflexion der eigenen Situationen und Rollen als Lernbegleiter/-in, als Unterstützer/-in in besonderen Lebenslagen, als Anleiter/-in, als Berater/-in oder generell als Mitarbeiter/-in mit pädagogischer Ausrichtung (z.B. im Blick auf Menschenbild, Bildungsverständnis und gesellschaftlich-politischer Orientierung),
- zum Verständnis und Erleben von Beratung als schöpferisches, auch die eigene Person immer wieder neu bereicherndes Geschehen;
- zur Gestaltung von Beratungsprozessen mit ihren Einzelaspekten (z.B.: Bezugsrahmen wechseln, Übertragung und Gegenübertragung wahrnehmen und damit umgehen, Interventionstechniken anwenden, finale Orientierungen entwickeln, alternatives Denken fördern, Ziele und Visionen anregen).

Hinzu kommen Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten

- zur Wahrnehmung und Nutzung von Sachverhalten, die an einem Ort oder in einer Region für das Lernen bedeutsam sind (z.B. Angebote, Einrichtungen und Personen oder Institutionen mit Vermittlungs- oder Agenturfunktionen, an die ggf. weiter verwiesen werden kann),
- zur Wahrnehmung der biographischen Einbindung jeglichen Lernens,
- zur Wahrnehmung und Nutzung von Gegebenheiten und Abläufe beim Lernen (Lernpsychologie),
- zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einschließlich des selbstgesteuertem und selbstorganisierte Lernens.⁴

Leipzig o.J. (Mskr.)

⁴ Nounla, Claudia: Selbst und unterstützt: Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen 2004

6. Die Person als Instrument der Arbeit

Zum Lernen und Trainieren von Beratungshandeln

Die genannten Kenntnisse und Fähigkeiten sind mit der jeweils handelnden Person und ihrem konkreten Verhalten aufs engste verwoben; ja die Person kann in diesem Handlungsfeld nachgerade als „Instrument der Arbeit“ angesehen werden. Von daher darf die Entwicklung entsprechender Kompetenz nicht einfach als Vorgang der Information und Anleitung verstanden werden. Vielmehr geht es um ein Denken, Verhalten und Handeln, das sich im praktischen Tun niederschlägt. Es braucht deshalb eben solches praktische Tun als Raum des Erlernens und Übens. Dies wiederum bedeutet ein erfahrungsorientiertes Arbeiten. Es nimmt die Situationen mit Beratungs-Charakter, für die qualifiziert werden soll, in die Fortbildung hinein. Mit anderen Worten: Es vergegenwärtigt im Hier und Jetzt der Fortbildung *die* Prozesse, Herausforderungen, Handlungsabläufe und „Techniken“, die für Situationen mit Beratungs-Charakter konstitutiv sind.

Wie sich diese Leitideen konkret umsetzen lassen, soll anhand eines aktuellen Fortbildungsprogramms sowie zweier Arbeitseinheiten aus diesem Programm erläutert werden.

Beispiel 1:

Das Programm „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“⁵

Aus fortbildungsdidaktischer Sicht ist von Interesse, dass das Programm „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ aus dem Praxisfeld heraus unter konstitutiver Beteiligung hier verankerter Bildungsnetzwerke und –einrichtungen entwickelt worden ist. Das spiegelt sich in der Annahme wider, dass sich die Tätigkeiten in diesem Feld stark ausdifferenzieren, aber auch vielfältig überlappen und vermischen; dementsprechend können Situationen mit Beratungs-Charakter und

⁵ Durchgeführt vom 14. Oktober 2005 bis 16. Juni 2006 aufgrund einer gemeinsamen Entwicklung und Trägerschaft durch die Lernenden Regionen Leipzig (Sophie Frieß), main-kinzig+spessart (Elke Hohmann) und Bodensee (Lydia Tatjana Nitzsche) sowie die Universitäten Leipzig (Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik / Prof. Dr. Jörg Knoll) und Mainz (Zentrum für Universitäre Weiterbildung / Barbara Lampe)

Lehr-Lern-Situationen deutlich voneinander abgegrenzt sein, aber ebenso auch fließend ineinander übergehen. Daraus ergibt sich, dass als Zielgruppe Personen ins Auge gefasst worden sind, die in verschiedenen Handlungsfeldern bereits jetzt oder künftig Beratungsaufgaben wahrnehmen (Lern-, Aus- und Weiterbildungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung usw. durch Mitarbeiter/-innen in Weiterbildungsinstitutionen, Schulen, Hochschulen, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, in Projekten der Lernenden Regionen oder anderen Projekten sowie freiberuflich Tätige).

Die Zielgruppenbeschreibung bildet sich in der tatsächlich konstituierten Teilnahmegruppe bei der ersten Durchführung des Programms ab: Es handelt sich um 21 Personen mit Mischfunktionen in Bildungsberatung, Kompetenzentwicklung, Bildungsmanagement und teilweise auch in Einzelfallhilfe und sozialer Gruppenarbeit.

Das Rahmencurriculum ist in seiner allgemeinen Zielsetzung darauf ausgerichtet, dass Personen mit Beratungsaufgaben jene handlungsbezogenen Fähigkeiten samt den zugehörigen Kenntnissen entwickeln und verstärken, die im Abschnitt 4 beschrieben worden sind. Dies wird mit zentralen Inhaltsbereichen verbunden, zusammen gefasst unter „Gestaltung des Beratungsprozesses“, „Beratung und Netzwerkmanagement“, „Rahmenbedingungen professioneller Beratung“, „Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklungsberatung“ sowie „Kompetenzbilanzierung und –messung“.

Die Unterstützungs- und Organisationsformen des Lernens sind differenzierend *und* integrierend ausgerichtet. Das heißt: Die einzelnen Arbeitseinheiten des Programms erschließen einerseits spezifische Modelle, Theoriebestände, Untersuchungsergebnisse usw. und verknüpfen diese andererseits mit der beruflichen Praxis der Teilnehmenden. Diese Verbindung von Inhalten und direktem Anwendungsbezug wird methodisch angeregt und gefördert durch praktische Übungen, durchlaufende Triaden zur Erarbeitung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Beratungskompetenzen sowie praxiserschließende und -gestaltende Aufgaben für die Zeit zwischen den Modulen (als Transfer des Ertrags

aus dem vorausgegangenen Modul oder als Vorbereitung auf das kommende Modul).

Die damit gegebene Erfahrungsorientierung ist letztlich in der *Sachstruktur* der Inhalte begründet: Die *spezifische Charakteristik* von „Beratung als Lerngegenstand“ besteht darin, dass es um ein professionelles gestaltetes Beziehungsgeschehen zwischen Personen geht mit wechselseitigen Wahrnehmungen und Reaktionen und außerdem mit spezifischen Interventionsformen auf Seiten des Beraters / der Beraterin. Der Lerninhalt ist also durch eine starke Prozesshaftigkeit geprägt. Soll die Art und Weise des Lernens dem gerecht werden, darf sie um des Lerngegenstandes willen diesen nicht nur abbilden („wir stellen dar, was Beratung ist und bedeutet“), sondern ihr tatsächlich Raum geben („wir erfahren Beratung“). Nur so entwickelt sich Verstehen und aus dem Verstehen heraus Wissen und Können.

Dem Prinzip der Analogie zwischen Sachstruktur dessen, was erlernt wird, und den Lern-Lehr-Formen entspricht auch die Form des Abschlusses. Die Teilnehmenden erfassen und dokumentieren ihren Kompetenzgewinn in einer Weise, die den Inhalten und Methoden des Programms gemäß ist, d.h.: Sie dokumentieren einen Beratungsfall. Sie schreiben außerdem eine Arbeit mit einer selbstgewählten Fragestellung aus ihrer Praxis. Innerhalb von Dreiergruppen werden die Arbeiten ausgetauscht, mit Hilfe von Fragestellungen bearbeitet, die vorher gemeinsam entwickelt worden sind, und schließlich in einem Kolloquium diskutiert, wobei jede Dreiergruppe von einem Mitglied des Leitungsteams begleitet wird. Dieser kollegiale Reflexionsgang setzt die Grundstruktur der Beratungstrainings aus den einzelnen Blockveranstaltungen fort und verbindet sie mit der Beschreibung und Sicherung des individuellen Lerngewinns.

Die großräumige Lernorganisation verknüpft soziale Lernphasen (= Blockveranstaltungen) und individuelles Lernen (die Zeit zwischen den Modulen, die sowohl der Integration von Arbeitsergebnissen in die eigene Praxis dient als auch die Praxis aufschließt für neue Fragestellungen). Die Anregungen für das Lernen verknüpfen wechselseitig Erfahrungsorientierung, Problembezug und fachdisziplinäre Ausrichtung. Dabei lässt sich die Interdependenz aus erfahrungsorientiertem und fachdisziplinärem Lernen besonders dann ohne Schwierigkeiten verwirklichen,

wenn der Lerngegenstand unmittelbar mit den Personen verbunden bzw. durch sie gleichsam gegenwärtig ist (z.B. Verhaltensweisen und sog. „Techniken“ im Beratungsprozess). Die didaktische Herausforderung besteht darin, dasselbe Prinzip genauso konsequent bei fachdisziplinären Sachverhalten zu realisieren, die „weiter weg“ und scheinbar verdinglicht sind (z.B. „Der Bildungsmarkt“, „Das Bildungssystem“, „Die Öffentlichkeitsarbeit“).

Das Programm umfasst regelmäßige, extern verankerte Evaluationen, durchgeführt in einer Verbindung aus summativer Evaluation (= am Ende der einzelnen Blockveranstaltungen) und formativer Evaluation (= Evaluationsergebnisse jeder Blockveranstaltung als Anregung für Weiterplanung des jeweils folgenden Blocks). Hierin sind auch Schritte zur Transferevaluation einbezogen, d.h. zur Erfassung dessen, was in der Praxis der Teilnehmenden tatsächlich umgesetzt wird.

Beispiel 2: Tätigkeitsanalyse und Kollegiale Beratung

Im Rahmen des soeben didaktisch reflektierten Programms „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ haben die Teilnehmenden zu Beginn einer Blockveranstaltung Zeit für sich. Sie vergegenwärtigen sich ihre berufliche Tätigkeit im Blick auf Situationen, in denen es darum geht zu beraten. Hierbei werden sie von einem Arbeitsblatt unterstützt, auf das sie

- konkrete Situationen im Sinne von „Beratung“ notieren (in der beruflichen Tätigkeit / im privaten Alltag),
- diese Situationen einschätzen („fallen mir leicht“ / „fallen mir schwer“)
- die Anteile der Beratungssituationen an der gesamten beruflichen Tätigkeit erfassen (ein Kreis mit Unterteilung in „Tortenstücke“),
- eine erste Bilanz ziehen („Was fällt anhand des Gesamtbildes auf ...“).

Auf eine Vorab-Definition von „Beratung“ wird verzichtet, um die individuellen Begriffsverständnisse nicht zu nivellieren und das Klärungsinteresse zu fördern.

Nach dieser Situations- und Tätigkeitsanalyse folgt ein Gespräch zu zweit nach der Struktur der „Kollegialen Beratung“, d.h. die Partner/-innen werden gebeten, sich

über ihre Einfälle und Notizen auszutauschen und hierbei auf folgende Grundform zu achten:

Person A erläutert ihre Einfälle und Notizen;

Person B hört aufmerksam zu, versteht und fragt evtl. nach, um besser zu verstehen.

Nach 20 Minuten erfolgt ein Wechsel.

Nun beginnt Person B und erläutert ihre Einfälle und Notizen.

Person A hört aufmerksam zu, versteht und fragt evtl. nach, um besser zu verstehen.

Das nachfolgende Rundgespräch belässt die persönlichen Themen in den Zweier-Gruppen; es dient lediglich dazu, Eindrücke zu nennen, die im gegenseitigen Austausch gemeinsam wichtig geworden sind, und die erlebte Methode „Kollegiale Beratung“ im Blick auf Leistungsfähigkeit und Schwierigkeiten zu überprüfen.

Beispiel 3: „Leerer Stuhl“

Ebenfalls in dem Programm „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ wird in einer Blockveranstaltung als Vorgehensweise für Beratung die Methode „Leerer Stuhl“ vorgestellt (als Hilfe, um z.B. unterschiedliche innere Strebungen nach außen zu verlagern und vor sich zu „platzieren“ oder um eine bedeutsame, nicht anwesende Person zu vergegenwärtigen und ggf. durch Platzwechsel in ihre Rolle, Argumentationsweise usw. zu schlüpfen).

Anschließend wählt jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin aus all den Beratungsanliegen, die er oder sie real hat, eines aus. Darauf hin treffen sich die Teilnehmenden in Dreier-Gruppen. Hier bringt eine Person ihr Beratungsanliegen ein (A), eine Person übernimmt die Beratung (B) und die dritte Person beobachtet (C). A und B führen ein Beratungsgespräch. In der sich anschließenden Auswertung, in die C seine oder ihre Wahrnehmungen einbringt, werden die soeben gemachten Erfahrungen mit der Methode samt deren Leistungsmöglichkeiten und -grenzen wahrgenommen, reflektiert und mit der eigenen Praxis zuhause verknüpft (Einsatzmöglichkeiten, Variationen usw.).⁶

⁶ Das Beispiel verdankt der Autor Beate Berdel-Mantz aus der Blockveranstaltung 2 des Pilotprojektes „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ vom 25. bis 27. November 2005.

Sowohl die Darstellung des Gesamtprojektes als auch die Skizzen der beiden Arbeitseinheiten sollten den didaktischen Grundansatz verdeutlichen, der für Beratungsfortbildungen konzeptionell und praktisch als konstitutiv angesehen wird: eine Lernorganisation und eine Methodenwahl, die den Gegenstand des Lernens in seiner Prozesshaftigkeit und seiner lebendigen Verknüpfung mit den Menschen, die sich mit ihm beschäftigen, gegenwärtig werden lassen.

7. Statt eines Schlusses:

Drei Situationen aus der Bildungsarbeit zur Entwicklung des Beratungshandelns

Erste Szene:

Auf dem Flur einer großen Bildungsstätte zu Beginn der Mittagspause.

Sybille H. holt Luft ...

... und antwortet: „Das ist 'ne interessante Frage! Aber dafür brauchen wir etwas mehr Zeit. Ich kann heute am Schluss noch eine halbe Stunde bleiben. Ist das in Ordnung?“

Zweite Szene:

Im Stützunterricht.

Stefan F. überlegt einen Augenblick ...

... und fragt: „Was hast Du bisher mit solchen Arbeitsblättern gemacht?“

Dritte Szene:

Bei Heike S. im Stadtteilladen klingelt das Telefon.

Heike S. denkt kurze Zeit nach ...

... und meint dann wie beiläufig: „Mir ist auch immer ganz schön mulmig, wenn ich eine öffentliche Veranstaltung mache.“

Drei Szenen mit ähnlichen Reaktionen: Es wird jeweils ein Prozess eröffnet – ein innerer beim Gegenüber und ein gemeinsamer durch das folgende Gespräch.

Aber das ist nur eine Option. Wenn sich Sybille H. entschlossen hätte, den Hintergrund der Frage ihres Teilnehmers nicht auszuloten und nicht den Weg der Aktivierung zu gehen, hätte sie auch antworten können: „Na klar doch! Machen! Sie

wissen genug.“ Vielleicht wäre sie dann am Schluss des Nachmittags gefragt worden, wie er sich denn auf die Prüfung vorbereiten solle, damit er nichts vergisst. Dafür hätte sie ihm eine Anleitung geben können. Aber das ist ein anderes Thema ...

Ergänzende Literatur

Ertelt, Bernd-Joachim, und Schulz, William E.: Handbuch Beratungskompetenz - Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Leonberg 2002

Knoll, Jörg, in Verbindung mit Häßner, Kathrin: Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005, S. 164 – 226

Knoll, Jörg, und Häßner, Katrin: Support für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung. In: Dietrich, Stephan, Herr, Monika (Hrsg.): Support für Neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld 2005, S. 154 – 168

Knoll, Jörg: Kurs- und Seminarmethoden – ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim-Basel-Berlin 2003/10. Aufl.

Knoll, Jörg: Beratung in der Erwachsenenbildung als integrierte Form pädagogischen Handelns. In: Nachrichtendienst 1993, S. 2-9

Knoll, Jörg: Beratung in der Erwachsenenbildung – Notizen zu einem laufenden Fortbildungsprogramm. In: Grundlagen der Weiterbildung / Zeitschrift (GdWZ) 1992, 3. Jg., S. 269-271

Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard: Professionalisierung von Pädagogischer Beratung. In: Pädagogische Rundschau 2005, 59. Jg./H. 2, S. 169-192

Lang-von Wins, Thomas, und Triebel, Claas: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006

Pätzold, Henning: Lernberatung und Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 41. Baltmannsweiler 2004

Sauer-Schiffer, Ursula (Hrsg.): Bildung und Beratung – Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Bd. 1. Münster 2004

Schiersmann, Christiane und Remmele, Heide: Beratungsfelder in der Weiterbildung - Eine empirische Bestandsaufnahme. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 38. Baltmannsweiler 2004

Schiersmann, Christiane und Engelhard, Wolfram: Regionalbezogene Kooperationsformen einer Weiterbildungsberatungsstelle – Am Beispiel der Beratungsstelle für Weiterbildung Köln. In: Grundlagen der Weiterbildung / Zeitschrift (GdWZ) 1992, 3. Jg., S. 254-258

Schwarzer, Christine, und Posse, Norbert: Beratung im Handlungsfeld Schule. In: Pädagogische Rundschau 2005, 59. Jg./H. 2, S. 139-151

Weinberger, Sabine: Klientenzentrierte Gesprächsführung – Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim-Basel 2004/9. Aufl.