

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 9, 2010

Guidance und Kompetenzbilanzierung

Konzepte, Beispiele und Einschätzungen

Beraterische Interventionen als
funktionale Kommunikation in
individuellen Entscheidungs-
prozessen

Eine Typologie in Form einer
theoriegeleiteten Definition

Peter Schlögl



Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen

Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition

Peter Schlögl

Peter Schlögl (2010): Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Klassifikation, Beratungsleistung, Informationsleistung, beraterische Intervention, Definition, Information, Beratung, Orientierung, Lerntypologie, Gregory Bateson

Abstract

In diesem argumentativ dichten Themenbeitrag schlägt der Autor vor, eine Differenzierung von beraterischen Leistungen künftig nicht über eine Unterscheidung der beraterischen Formate im engeren Sinne, sondern über die Funktionalität von Beratung im Gesamtgefüge individueller Entscheidungsprozesse zu objektivieren. Erstmals werden somit die Beratungsleistungen für Individuen nach einem durchgängigen Prinzip klassifiziert. Basierend auf der Lerntypologie Gregory Batesons wird eine neuartige Typologie von Informations- und Beratungsleistungen entworfen. Diese unterschiedlichen Typen von Interventionen im Rahmen von individuellen Entscheidungsprozessen werden zum Abschluss aktuell vorfindbaren Beratungsformaten und -settings gegenübergestellt und ein erster Versuch einer Zuordnung unternommen.

05

Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen

Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition

Peter Schlögl

Nicht dass beraterische Leistungen als menschliche Kommunikation zum Lernen bei BeratungskundInnen führen, gilt es zu problematisieren. Sondern es gilt zu identifizieren, welche Art des Lernens und damit des veränderten Verhaltens damit intendiert ist und welche Funktion im Entscheidungsprozess des Individuums die beraterische Intervention übernehmen soll.

Fragestellung

Der im internationalen Diskurs zur Geltung gelangte Ausdruck „Guidance“ als Beschreibung eines umfassenden Konzepts für beraterische Leistungen im Zusammenhang mit Bildung und Beruf bedarf einer Übersetzung bzw. Übertragung in nationale Begriffe und einer entsprechenden Klärung derselben. Nur so kann mit Implementierung dieses Konzepts auch eine strukturierte Entwicklung der beraterischen Leistungen unter Wahrung der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit von Ansätzen und Leistungen einhergehen. National – durchaus analog zum deutschsprachigen Raum – wird vielfach der Begriff „Bildungsberatung“ angewendet. Dieses „Etikett“, das gleichsam als Spange über zahlreiche Beratungsformate, -ansätze und institutionelle Geschäftsmodelle gelegt wurde, hat aber einen erodierenden

Erklärungswert hinsichtlich der tatsächlich erbrachten Leistungen und des intendierten Nutzens für die BeratungskundInnen. Die Übertragung des Begriffes „Guidance“ in die Form „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB)“ scheint hingegen gut geeignet, die Breite des englischsprachigen Konzeptes aufzuzeigen. Die zunehmende Dynamik aktuell erkennbarer Beratungs- und Lernarrangements lässt jedoch die nie völlig befriedigend gelöste Differenzierung zwischen „Information“, „Beratung“ und „Orientierung“ neuerlich virulent werden und auch die Klärung des Verhältnisses zu Lernarrangements bleibt weiterhin unterbestimmt.¹

Aktuelle, in Österreich vorliegende und wirksame Begriffsklärungen zu „Information“, „Beratung“ und „Orientierung“ (vgl. Härtel/Krötzl 2008, S. 7) verbleiben in der Form aufzählender Beschreibungen, die

¹ Die Differenzierung von Bildung und Beruf scheint grundsätzlich den Zweck zu verfolgen, eine Vereinigungsmenge von bestehenden Beratungsansätzen herstellen zu wollen und nicht exklusiv auf das eine oder andere Beratungsarrangement oder den einen oder anderen Diskursraum (oftmals, aber nicht immer verbunden mit institutionellen Grenzen) festgelegt zu sein. Inwiefern zwischen Beratungsleistungen zu Bildung und Beruf ein grundsätzlicher Unterschied festzumachen ist, wäre eine weitere interessante Fragestellung, da in unseren Zusammenhängen in den allermeisten Fällen identitätsstiftende Elemente des Berufs überwiegend via berufliche Bildung erreicht werden.

versuchen, unterschiedliche Konzepte und Settings hinsichtlich ihrer Zielsetzungen oder Methoden darzustellen. Diese Herangehensweise ist gewiss illustrativ, inwiefern diese Aufzählungen jedoch vollständig sind oder eindeutige Abgrenzungen ermöglichen, muss bei dieser Vorgehensweise leider unbeantwortet bleiben.

Weitere vorliegende Definitionsangebote für diese drei Begriffe leisten einiges auf der Policy-Ebene bzw. zum begründeten Vorgehen bei ganz konkreten beraterischen Methoden, erbringen bis dato aber keine übergreifende Klärung oder Abgrenzung derer Funktionen bzw. Ziele aus dem Blickwinkel von Personen in Entscheidungsprozessen. Im Folgenden wird ein Vorschlag ausgearbeitet, der Ansprüche beraterischer Intervention institutionenübergreifend klärt. Dies soll unter gleichzeitiger Annahme der Wahrung des Prinzips autonomer Entscheidungen von Individuen erfolgen und wird in einer formal-funktionalen Form figuriert.

Bildungsberatung: Emanzipation, Förderung der Unselbständigkeit oder Weiterbildung?

Während schon in den 1970er Jahren die Rolle der Bildungsberatung im Zuge der Reform des Bildungswesens erkannt und als eigenständiger Teilbereich des Bildungswesens ausgebaut wurde, war ihre Begründung zunächst noch nicht unumstritten. So wurde etwa darauf hingewiesen, dass durch einen breiten Ausbau von Beratungsdiensten der Förderung der Unselbstständigkeit und einem Sich-abhängig-Machen und Sich-Verlassen auf staatliche und kommunale Hilfe Vorschub geleistet werden könnte. Auch war die damalige Diskussion zum Teil noch recht defizitorientiert. So wurde beispielhaft in der Differenzierung von schulischen Beratungsangeboten die Rolle der Individualberatung so beschrieben: „*Die Individualberatung befaßt sich mit der Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler*“ (Aurin/Gaude/Zimmermann 1973, S. 25).² Und bis heute gibt es kritische Stimmen, ob ein Zuviel an Beratungsleistungen, insbesondere durch institutionalisierte Formen, einer tatsächlichen Emanzipation abträglich sein könnte (siehe Orthey 2007).

Die aktuell vorgefundene Bildungsberatung für Erwachsene in Österreich ringt noch um ihre Eigenständigkeit und Ausdifferenzierung innerhalb des Bildungswesens, weist eine hohe Vielfältigkeit auf und lässt hinsichtlich der Formate, die aktuell in Entwicklung sind, und ganz im Gegensatz zu den defizitorientierten Anfängen, eine bewusste Orientierung an den jeweiligen Ressourcen der BeratungskundInnen erkennen. Jedoch wird eine zunehmende Vergleichbarkeit der Beratung mit Lernprozessen in diesen Formaten erkennbar und dies wirft neue, zusätzliche Fragen der begrifflichen Abgrenzung und Definition auf.

Bildungsinformation und klassische Bildungsberatung, die vielfach punktuell bleiben, werden zunehmend durch explorative, ressourcenorientierte Ansätze ergänzt. Diese finden sich in der österreichischen Beratungs- und Bildungslandschaft als stärker strukturierte und prozesshaft organisierte Beratungsangebote einerseits und als Bilanzierungsverfahren mit dem Anspruch der Identifikation und Feststellung von individuellen Kompetenzen andererseits. Gleichzeitig mehren sich die Äußerungen zur Notwendigkeit ergänzender Attribute wie „kundInnenzentriert“ oder „anbieterunabhängig“ im Zusammenhang mit professionellen und semiprofessionellen Beratungsdiensten im Bildungswesen und zeigen damit, dass es sich bei diesen Begriffen zunehmend um eine ausweisbare Handlungs- oder Konzeptionskategorie und nicht ausschließlich um eine Werthaltung der praktisch Tätigen handelt oder handeln soll. Dies lässt sich vor dem Hintergrund einer voranschreitenden Institutionalisierung von Beratungsdienstleistungen verstehen, die sich nach innen und außen profilieren und sich damit von der bisherigen Einbettung in pädagogische Formate von Schule oder Erwachsenenbildung zunehmend zu emanzipieren versuchen. Entscheidend dabei erscheint, inwiefern es durch diese zunehmende Ausdifferenzierung zu funktionalen Trennungen zwischen spezialisierten Institutionen oder Interventionsformen kommt, kommen soll oder kann. Die beschriebene stärkere Orientierung der Bildungsinformation und klassischen Bildungsberatung an prozesshaften, manchmal geradezu kursförmig organisierten Settings, wie etwa bei Kompetenzbilanzierungen, kehrt diese junge Entwicklung

² Im Zusammenwirken von Lehrkräften, BeraterInnen, PsychologInnen und ÄrztInnen wäre die optimale Ausschöpfung der Potenziale anzustreben, und zwar im individuellen, schulischen und gesellschaftlichen Interesse.

jedoch scheinbar wieder um. Denn es werden Beratungsorganisationen, in denen Menschen etwas über sich selbst, ihre Entscheidungsstrategien und mögliche Entwicklungspotenziale erfahren (oder anders formuliert lernen), damit in gewisser Weise wiederum selbst zu Weiterbildungseinrichtungen. Diese paradoxe Situation soll zum Anlass genommen werden, die Frage der Klassifikation von professionellen Beratungsdiensten im Bildungswesen einer theoretischen und gleichzeitig einer politik- und praxisrelevanten Klärung zuzuführen. Der Beitrag zeigt dieser Zielsetzung entsprechend eine formal-funktionale Definition von Informations- und Beratungsleistungen als theoretische Fundierung beraterischer Praxis auf, um die Entstehung dieser drohenden Aporie vorzubeugen.

An Definitionen mangelt es nicht, aber ...

Gelungene und breit akzeptierte Definitionen zu „Information“ und „Beratung“ im Zusammenhang mit Bildung und Beruf liegen auf der Policy-Ebene vor. Sie propagieren Beratung im umfassenden Sinne als ein Element des Abgleichs (Matching) von Bildungs- und Arbeitsmarktsystemen mit individuellen Lebensentwürfen (siehe Rat der Europäischen Union 2004; OECD 2004; Sultana 2004). Gleichzeitig lassen sich auch theoretische Fundierungen gegenwärtiger beraterischer Praxis oder Interventionsformen leichter fassen. Definitionen pädagogischer Ansätze (siehe Gieseke/Opelt/Ried 1995; Arnold/Mai 2008; Nittel 2009) und unterschiedlicher Beratungsschulen sind gelungene Beispiele dafür. Dort werden neben der Praxis und ihren konkreten Formaten ideengeschichtliche und theoretische Hintergründe der Instrumentarien und Methoden sowie die Werthaltung der beratenden Personen bewusst herausgearbeitet.

Schwieriger scheint es zu werden, sobald eine formal-funktionale Definition gefunden werden soll, die angebots- oder institutionenübergreifend unterschiedliche Settings und Konzepte von Information und Beratung vergleichbar machen oder gar legitimieren soll. Demzufolge liegt das Manko der Definition von Bildungsberatung offensichtlich auf Ebene ihrer mittleren Definitionsreichweite, nämlich ihrer regionalen oder nationalen Ausdifferenzierung, und zwar zwischen bestehenden und ggf. neuen Beratungssettings, Geschäftsmodellen (siehe

Gieseke 2009) und Institutionen mit ihren jeweiligen gesellschaftlich übertragenen oder souverän übernommenen Aufgaben. Und um diese Komplexität noch zu steigern, muss diese definitorische Leistung jeweils unter Berücksichtigung des relevanten Strukturbruchs hin zu den Erwartungshaltungen und Situationen der (potenziellen) BeratungskundInnen selbst als eine zusätzliche Dimension erfolgen. Aber auch dies scheint auf der Mikro-Ebene (siehe etwa Gieseke/Opelt/Ried 1995) und der Makro-Ebene (als Ziel ausgeformt) leichter zu gelingen.

Wenngleich sich bei der Orientierung an den KundInnen eine bekannte rhetorische Figur wiederholt, die in der Erwachsenenbildung als das „Konstrukt“ Teilnehmer (siehe Arnold 1995) bekannt wurde, signalisiert das Suffix „anbieterunabhängig oder -neutral“ eine Ausdifferenzierung, die den funktionalen und zum Teil institutionellen Kontext von Beratungs- und Informationsleistungen stärker in den Fokus rückt. Wesentlich erscheint aber, auch im Lichte der vielfältigen Interventionsformen, dass gewisse Formen ausschließlich in engster Anbindung an Bildungsprozesse sinnvoll sind bzw. sogar immanente Bestandteile von diesen darstellen (wie etwa die Lernberatung). Prekär werden offensichtlich Beratungs- und Informationsleistungen, die nicht unmittelbar Teile von Lern- und Bildungsprozessen darstellen, aber im Rahmen von Bildungseinrichtungen – oder genauer von didaktisierten Lernarrangements – erbracht werden. Dies betrifft Interventionsformen wie die Kursberatung, Eingangsberatung, Feststellungsverfahren (inkl. eingangsdagnostischer Methoden) und insbesondere Bildungsberatung im engeren Sinn sowie kompetenzorientierte Beratungssettings. Ein weiterer neuralgischer Punkt hierbei dürfte sein, dass die voranschreitende TeilnehmerInnenorientierung, oder allgemeiner formuliert, eine reflexive Institutionalisierung (vgl. Schöffter 2001, S. 333), die Palette der Angebotsformen der Weiterbildungseinrichtungen im Sinne von Marketing im einen oder anderen Fall nahe an die bildungsberaterische Praxis herangeführt hat.

Insofern wird hier vorgeschlagen, eine Objektivierung der Differenzierung von beraterischen Leistungen künftig nicht über eine Unterscheidung der beraterischen Formate im engeren Sinne (die Extension des Beratungsbegriffs), sondern über die Funktionalität im Gesamtgefüge individueller Entscheidungsprozesse herzustellen. Eventuelle

Überprüfungen der Zielerreichung und Qualität dieser Leistungen müssten gegebenenfalls Dysfunktionalitäten identifizieren. Trennscharfe Kriterien wären etwa für folgende Unterscheidungen erforderlich:

- Personenzentrierte vs. institutionenorientierte Leistung
- Kursberatung vs. anbieterübergreifende Leistung
- Didaktisch-pädagogische Formate vs. situative oder biografieorientierte Leistung
- Informationsleistung als an bestehenden Handlungskapazitäten ansetzende Ansätze vs. explorative, ressourcenorientierte Ansätze

Wahrscheinlich lassen sich noch andere Gegensatz- oder Begriffspaarungen finden, die eine Schärfung unserer Begriffsinventare erforderlich erscheinen lassen. Im Folgenden sollen nun unter Annahme gewisser Voraussetzungen Beratungsleistungen für Individuen nach einem durchgängigen Prinzip klassifiziert werden. Diese beiden Annahmen sind:

- Beraterische Leistungen unterstützen Entscheidungsprozesse von souveränen Individuen und diese folgen (prinzipiell) rationalen Kalkülen
- Bildungsberatung stellt eine spezifische Form menschlicher Kommunikation dar und folgt deren Prinzipien

Ausgehend von diesen – wahrscheinlich wenig strittigen – Annahmen wird ein stringenter Definitionsversuch für „Information“, „Bildungsberatung“ und „kompetenzorientierte Beratung“ erfolgen.

Rational handelnde AkteurInnen als Prämisse

Entscheidungstheoretische Konzepte lassen (zumeist als eine Form der angewandten Wahrscheinlichkeitstheorie) unterschiedliche Ausprägungen erkennen.

Die normativen Varianten von Entscheidungstheorien (faktisch oft in mehr oder weniger enger Anbindung an die Rational-Choice-Theorie) gehen von grundlegenden Axiomen (z.B. der Rationalität des Entscheiders/der Entscheiderin, Nutzenkalkülen u.a.) aus. Präskriptive Theorien versuchen, Strategien und Methoden herzuleiten, die Menschen helfen, „bessere“ Entscheidungen zu treffen, indem sie gewisse Modelle der Entscheidungsfindung entwickeln und zur Anwendung bringen. Deskriptive Entscheidungstheorien hingegen untersuchen empirisch die Frage, wie Entscheidungen tatsächlich getroffen werden. Alle drei Stoßrichtungen von Erklärungsansätzen finden wir in Funktionsbeschreibungen von Beratungsleistungen, wie etwa des Matchings von Bildungsangebot und -nachfrage oder den Diskussionen um individuelle Ertrags- oder Nutzenkalküle von Bildungsentscheidungen. Evident ist auch, dass jede Unterstützung, die eine bewusste, rationale Entscheidung gegenüber einem Zufallsprozess der Handlung darstellt, die Selbstbestimmung des Menschen verbessern kann, wenngleich zu Beginn der fachlichen Diskussionen über Berufswahlprozesse auch „Zufallsansätze“ ernsthaft in Betracht gezogen wurden (vgl. Ginzberg et al. 1951, S. 18f.), da es durchaus Hinweise darauf gab, dass konkrete Berufsentscheidungen vielfach durch Zufälligkeiten bedingt werden.³

Nichtsdestotrotz lassen sich – so war die letztlich verfolgte Annahme – Zusammenhänge erkennen, die mit Bildungs- und Berufsentscheidungen systematisch im Zusammenhang stehen oder gebracht werden können. Dies sind gewisslich zumindest das soziale Umfeld, die Neigungen und Interessen sowie zugängliche Informationen. Diese interessierten in der Folge die Forschung mehr als das Prinzip Zufall, denn nicht die Entscheidungsbedingungen, sondern die tatsächlich gefällten Entscheidungen oder Entscheidungsprozesse wurden zunehmend ins Blickfeld der Forschung genommen.

Will man die Souveränität der Individuen für Entscheidungen ihr Leben betreffend wahren und sie nicht strukturell in Abhängigkeit bringen oder sie

³ Im akademischen Umfeld wurden Biografien analysiert, die aufzeigten, dass das Studium des einen oder anderen Werkes den Ausschlag gegeben hätte, sich für die eine oder andere Karriere zu interessieren, und diese Lektüre nicht zwangsläufig einer wissenschaftlichen Recherche entsprang, sondern bestimmten Zufällen zu verdanken war (vorgefundene Bücher in Urlaubsdomicilen etc.). Auch das Argument „ach, das war reiner Zufall damals“, warum eine berufliche Laufbahn sich gewendet hat, lässt sich in unterschiedlichsten Berufsfeldern finden und ist vielfach sicherlich nicht von der Hand zu weisen.

auf den Nachvollzug von prä-determinierten, sozial gültigen Optionen einschränken und gleichzeitig Angebote zur leichteren Orientierung in einer dynamischen Gesellschaft bieten, so rücken jedoch wieder die Entscheidungsbedingungen und -strategien von unipersonalen Entscheidungen⁴ ins Blickfeld. Menschen werden demnach als AkteurInnen in sozialen Situationen wahrgenommen, die eben diese souverän interpretieren und definieren.⁵

Definition und begriffliche Fassung als Klassifikation

Die Frage, die sich von Anbeginn durch diesen Beitrag zieht, wird nun zugespitzt, nämlich: Wie lassen sich nun Unterstützungsleistungen für diese Entscheidungsfindungen klar fassen? Fragen der Definition und begrifflichen Präzisierung sind oftmals mit der Hoffnung der Lösung, wenn schon nicht aller, so doch gewisser Schwierigkeiten durch eine Benennung oder die stabile begriffliche Fassung eines Gegenstandes verbunden. Seit Kindertagen kennen wir das Fixieren, Bannen und Auflösen etwa eines Dämons durch dessen Benennung wie etwa im Volksmärchen Rumpelstilzchen, aber auch in der (psycho-)therapeutischen Praxis und Literatur sind diesbezügliche Hinweise Legion. Wenn auch „Bildungsberatung“ mit Sicherheit kein Unhold oder polternder Geist ist, so finden wir uns im deutschsprachigen Raum gewiss in einer begrifflichen Sprachverwirrung (siehe Arnold/Mai 2008). Das Gewinnen von Sicherheit oder Klarheit durch Nennung wohl definierter Namen und deutlicher Grenzen – sprich einer sauberen Klassifikation – wird wünschenswert und die Schaffung von Klarheit für Nachfragende, FördergeberInnen und AnbieterInnen sogar zunehmend notwendig.

Der Begriff „Begriff“ ist konzeptionell und ideengeschichtlich ein erhebliches Schwergewicht. Es würde den Rahmen sprengen, auf die bisherigen kompatiblen oder inkompatiblen Bestimmungen auch nur hinzuweisen. Grundlegend wird bei Begriffen

(Begriffswörtern) zwischen deren Intension (Begriffsinhalt) und Extension (Begriffsumfang) unterschieden. Um mit dem Leichtereren zu beginnen, können wir sagen, dass der Begriffsumfang der Bildungsberatung durch mehr oder weniger detaillierte Aufzählungen von Leistungen oder Formaten möglich scheint. Worin aber die Gemeinsamkeit aller dieser Gegenstände, die unter den Begriff fallen, besteht, oder die Unterschiede zwischen diesen, also die Intension des Begriffs – damit haben wir unsere liebe Not.

Benennung des Zwecks einer Begriffsbestimmung als Zwischenschritt

Wesentlich scheint für die anstehende Aufgabe, eine Zweckbestimmung zu benennen, die einer zu wählenden inhaltlichen Begriffsbestimmung grundgelegt wird. Was sich im Alltagsverständnis durchaus als plausibel aufdrängt, jedoch hinsichtlich der hier gestellten Aufgabe nicht zielführend erscheint, ist die von Max Weber festgestellte Praxis, Begriffe als „Idealtypen“ anzusehen, die als „fiktional[e] Konstruktionen von Zusammenhängen, [...] unserer Phantasie als zulänglich [...] erscheinen“ (Weber 1985, S. 192). Vielmehr müsste ein Begriffsverständnis im Dienste des „Mehr-wahrnehmen-Könnens“ (vgl. Blumenberg 2007, S. 26) stehen und damit nicht ausschließlich im Dienste der Abbildung von Vorfindbarem oder Imaginierbarem. Sucht man in anthropologischem Sinne eine Funktionalität von Begriffen, wissenschaftlich oder nicht, so könnte man diese ebenfalls nach Hans Blumenberg als „actio per distans“, als „Fallen stellen“ betrachten, die es ermöglichen, räumlich oder zeitlich nicht Verfügbares fassbar zu machen (vgl. ebd., S. 10). Dieses heuristische Bild hilft in der Folge auch, die Leistungen, die von Begriffen zu erbringen sind, oder auch das mögliche Zurückbleiben hinter diesen Erwartungen zu bewerten. „Die Falle handelt für den Jäger in dem Augenblick, in dem er selbst abwesend, das Beutetier aber anwesend ist, während die Herstellung der Falle die umgekehrten Verhältnisse erkennen lässt. Sie ist dinglich gewordene Erwartung“ (ebd., S. 14). Aber

4 Eine zunächst unipersonale Entscheidung über eine mögliche Aufnahme eines Bildungsprozesses kann, sofern etwa andere Familienmitglieder betroffen sind, zu einer multipersonalen Entscheidung werden. Inwiefern und zu welchem Zeitpunkt in diesem Fall der/die PartnerIn oder andere in eine definitive Entscheidungsfindung mit einbezogen werden, ist jedoch wieder eine unipersonale Entscheidung.

5 Die diesbezüglich intensive Diskussion zwischen dem symbolischen Interaktionismus und der Rational-Choice-Theorie gibt noch viel an Substanz zur Reflexion und Analyse.

auch eine weitere Dimension von „Begriff“ gilt es zu berücksichtigen, nämlich jene der Intersubjektivität in Form von Objektivität. – Jene höchste Vorhersehbarkeit und Validität als Mittel, um bei aller räumlichen und zeitlichen Distanz gemeinsam handeln und leben zu können. Wesentlich dabei war und ist, ideengeschichtlich gesehen, dass wir uns hiermit grundlegend in der Welt von Sprache und in Diskursen befinden.

Definitionen sind Elemente von Diskursen und müssen formal korrekt sein

Saubere und klare begriffliche Ausdifferenzierungen, Klassifikationen, dürfen nicht gegen grundlegende Regeln von (formalen) Diskursen verstoßen. Weder durch fehlerhaftes Vorgehen, was weniger problematisch ist, weil grundsätzlich korrigierbar, aber noch weniger durch prinzipielle Fehlerhaftigkeit des Diskurses selbst. Wesentliche Regeln hierbei sind etwa Widerspruchsfreiheit und die Vermeidung von Antinomien. Damit im Zusammenhang steht seit Mitte des 19. Jahrhunderts der Versuch, eine axiomatische Klassenlogik als widerspruchsfreie Erweiterung der Prädikatenlogik, die seit der Antike in Anwendung ist, zu entwickeln. Eine über mehrere Meilensteine führende Entwicklung (u.a. George Boole 1847, Giuseppe Peano 1889, Bertrand Russell 1902, Ernst Zermelo 1907, Russel & Whitehead 1910) hat zur Mengenlehre geführt, wie wir sie im Schulunterricht kennen gelernt haben. Ein solcher formaler Fehler ist es, wenn Mengen – eigentlich Klassenbezeichnungen – gleichrangig neben Elementen, die sie umfassen, gesehen werden. Eine unzulässige Vermischung von Beschreibung und Beschriebenem also. Wenn man es ganz konkret werden lässt, zeigt sich die Plausibilität sofort, wie an einem sehr illustrativen Beispiel von Bateson gezeigt werden kann. So beinhaltet etwa die Beschreibung der Menge der Speisen eines Restaurants nicht die Speisekarte selbst, die jene Menge beschreibt, denn diese ist keine Speise und damit nicht Teil der Menge. Wissenschaftshistorisch bedeutsam wurde dieser Zusammenhang der Russel'schen Antinomie als ein Paradox der nativen Mengenlehre⁶. Wenn aber in der „*abstrakten Welt der Logik gezeigt werden kann, dass*

eine Kette von Aussagen eine Paradoxie hervorbringt, dann wird die Gesamtstruktur negiert und aufgelöst“ (Bateson 1985, S. 364). Die von Russel daraus abgeleitete Typentheorie hatte zum Ziel, durch eine klare Trennung von unterschiedlichen Typen (Element, Klasse) derartige Antinomien auszuschließen. In seinem wirksamen Aufsatz zu logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation aus dem Jahr 1964 hat Bateson (vgl. ebd., S. 362) diese Typenlehre konsequent auf den Lernbegriff angewendet und damit eine neuartige Sichtweise des Lernens als Grundlage menschlicher Kommunikation zu Tage gefördert.

Lerntypologie nach Bateson

Bateson versucht eine formale Beschreibung menschlicher Kommunikation als Grundlage aller Verhaltenswissenschaften zu entwickeln (vgl. ebd., S. 362). Aufbauend auf den Regeln einer klaren und Paradoxien vermeidenden Klassifikation von Phänomenen gleicher oder veränderter Verhaltensweisen entwickelt er eine Typologie von Lernen. Lernen ist für ihn nichts anderes als beobachtete Veränderung (Bewegung im umfassenden Sinne wie Ortsveränderung, Reaktion etc.). *Lernen null* ist in diesem Verständnis das basale Element des umfassenden *Lernphänomens*. Lernen null zeichnet sich dadurch aus, dass auch im Wiederholungsfall nur unwesentliche Änderungen der individuellen Reaktion auf einen Reiz bzw. eine gegebene Situation erfolgen und nahezu durchgängig die gleichen Entscheidungen oder Reaktionen erfolgen. Diese hohe Stabilität kann durch technische, natürliche (etwa genetische) oder soziale Determinierung erklärbar sein. Diese Reaktion in gleicher Situation unterliegt – zu Recht oder zu Unrecht – keiner Korrektur. Vorausgesetzt, man will akzeptieren, dass menschliche Entscheidungen dennoch immer mit einem gewissen Grad an Freiheit verbunden sind und damit auch Elemente von Versuch und Irrtum bzw. Probehandeln enthalten, schlägt Bateson vor, eine hierarchische Klassifikation von Irrtumstypen zu entwerfen, die durch Verhaltensänderungen (= Lernen) modifiziert werden.

Die Veränderung der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion des Lernens null durch Korrektur von

⁶ Wobei, ohne hier auf allzu viele Facetten der dortigen Begrifflichkeit eingehen zu wollen, der Begriff der Menge und der Klasse zur Vermeidung gewisser unerwünschter Phänomene diente.

Irrtümern der Auswahl innerhalb einer gegebenen Anzahl von Alternativen wäre der hierarchisch nächst höhere Typus, nämlich *Lernen eins*. Im Wiederholungsfall werden ggf. andere Alternativen gewählt. Hier spielt die Erfahrung mit dem entscheidungsrelevanten Kontext maßgeblich herein. Kontexte müssen demnach zumindest in den zentralen Elementen wiederkehren oder wiedererkennbar sein. Anders wäre das Phänomen des Lernens und des Transfers von Lernen (in vergleichbare oder vermeintlich gleiche Kontexte) hinfällig.

Der logisch wiederum nächst höhere Typus, nämlich *Lernen zwei*, ist somit die erfahrungsgestützte Modellierung des Lernens eins. Dies kann sich in einer korrigierenden Veränderung in der Menge der Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, manifestieren oder in einer Entscheidungskette, welche die Abfolge der zu treffenden Entscheidungen anders ordnet.

Die weiteren Stufen: *Lernen drei* (eine korrigierende Veränderung des Lernens zwei) und *Lernen vier* (eine Veränderung des Lernens drei) weisen für Bateson schon weit über die Erfahrungsfelder individueller Menschen hinaus, zumindest im Regelfall. Er bringt sie zum Teil mit onto- und phylogenetischen sowie sozialen Entwicklungen in Zusammenhang bzw. mit Erleuchtungs- oder pathogenen Phänomenen.

Perspektivwechsel und Typologie beraterischer Interventionen

Im Analogieprinzip soll nun im Folgenden die beschriebene Typologie von Lernen auf den Entscheidungsprozess und, damit verbunden, auf die Rolle der beraterischen Intervention in diesem Prozess umgelegt werden.⁷ Dies scheint zulässig, da jede Leistung im Zusammenhang mit Information und Beratung jedenfalls mit Lernen – im Sinne Batesons – zu tun hat. Problematisch wird die Verknüpfung von

Beratung und Lernen scheinbar allein dann, wenn der Lernbegriff allzu umfassend und damit kategorial unsauber verstanden oder zu eng als intensionaler Lernprozess in Form der Teilnahme an organisierter Weiterbildung verstanden wird. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, eine Klassifikation von Informations- und Beratungsleistungen zu erbringen, die klar und formal korrekt ist.

Einfache *Interventionen des Typs 0* lösen – mit Blick auf den/die Rezipienten/in – eine in gegebenen Situationen verhältnismäßig stabile, aus unterschiedlichen Gründen weitgehend determinierte Reaktion/Entscheidung aus; neuerliche Interventionen dieser Form lösen eine vergleichsweise ähnliche Entscheidung aus.

Eine *Intervention des Typs 1* wäre eine solche, die potenziell eine Änderung von bisher aus- oder eingeübten Verhaltens-/Entscheidungsreaktionen auslöst oder auslösen kann, etwa dadurch, dass zusätzliche Handlungsoptionen gleicher Reichweite entstehen oder dass die Abfolge einer Entscheidungskette revidiert wird. Die bisherige Praxis der Reaktion auf Typ 0 wird ggf. verändert oder führt trotz gleicher Bedingungen zu einem anderen Ergebnis oder auch nicht. Eine grundlegende Gemeinsamkeit, die sich bei den Typen 0 und 1 von Interventionen erkennen lässt, ist jene, dass grundsätzlich an bestehende Handlungskapazitäten des Individuums angeknüpft wird.

Bei einer *Intervention des Typs 2* wird die Wirksamkeit der Intervention des Typs 1 dahingehend verändert, als eine aktiv korrigierende Veränderung des Repertoires an Alternativen stattfindet, unter denen die Auswahl getroffen wird bzw. die für die Entscheidung als relevant eingestuft werden.⁸ Eine zusätzliche Qualität in einem Entscheidungsprozess gewinnt die typologisch-hierarchische Interventions-ebene 2 dadurch, dass hier zusätzliche Ressourcen für Entscheidungen entwickelt werden, nämlich die Reflexion des jeweiligen Entscheidungsprozesses selbst.

7 Eine von der Denkfigur vergleichbare Beschreibung bieten John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel vor dem Hintergrund einer Klassifikation von Kompetenztypen, die sie als Kompetenzen erster und zweiter Ordnung anführen (siehe Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Als Kompetenzen erster Ordnung bezeichnen sie solche Kompetenzen, die für Selbststeuerungsprozesse unter Zielkenntnis erforderlich sind, vielfach als fachlich-methodische Kompetenzen identifiziert. Kompetenzen zweiter Ordnung sind solche, die für Selbstorganisationsstrategien bei Zieloffenheit angezeigt sind, zumeist als personale, und sozialkommunikative Kompetenzen bezeichnet.

8 Wesentlich zu beachten ist, dass hier ein Perspektivwechsel weg vom Angebot an Beratungsleistung hin zum individuellen Verhalten als Reaktion auf beraterische Leistung erfolgt. Kommunikation ist das Medium der Verknüpfung, Lernen unterschiedlicher Form die Reaktion der BeratungskundInnen.

Es wird nicht verwundern, dass diese Interventionsvarianten auch wesentlich mit unterschiedlichem Zeitaufwand in Verbindung zu bringen sein werden. Je höher der Interventionstyp ist, umso länger werden die Verarbeitungs- und Bearbeitungsdauer veranschlagt werden müssen bzw. wird die Interventionsform nicht in einer ausschließlich punktuellen Form möglich sein.

Versuch einer Zuordnung von Beratungsformaten

Der nun noch ausständige Schritt ist jener, diese unterschiedlichen Typen von Interventionen im Rahmen von individuellen Entscheidungsprozessen den aktuell vorfindbaren Beratungsformaten und -settings gegenüberzustellen und einen ersten Versuch einer Zuordnung vorzunehmen. Es wird nicht verwundern, dass dies nicht völlig passgenau wird erfolgen können, da die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen dieser Formate ganz anderen rationalen und institutionellen Gegebenheiten entwachsen sind. Auch kann dies aktuell nur aus der Perspektive der Fremdsicht erfolgen. Inwiefern dies auch mit dem Selbstbild in Übereinstimmung gebracht werden kann, gilt es in weiterer Folge mit den Praktikerinnen und Praktikern zu diskutieren.

Der *Typ 0* hat weitgehende Deckung mit der Wirkung einer einfachen Informationsleistung durch automatisierte Systeme oder Auskunftspersonen. Bildungsinformation eröffnet (vielfach) keine zusätzlichen Handlungsoptionen, sondern bietet Antworten auf Fragen, die selbst zunächst nicht thematisiert werden.

Der *Typ 1* deckt sich in seinen Effekten vielfach mit dem Ergebnis einer beraterischen Intervention, wie wir sie in der klassischen (Weiter-)Bildungsberatung oder Laufbahnberatung finden. Die Handlungsoptionen und der Grad der Begründetheit von Entscheidungen steigen hier gegenüber der Informationsleistung markant an.

Der *Typ 2* hat den umfassendsten oder tiefst greifenden Effekt, der die Ausgangslage und die damit begründete Entscheidungsstrategie selbst zum Gegenstand werden lässt. Diese Interventionsform können wir vielfach in den ressourcenorientierten Beratungsformaten erkennen, die oftmals in einer Kompetenzorientierung operationalisiert sind. Inwiefern diese Verfahren auch zu intersubjektivierten Identifikationen und Feststellungen – etwa von Kompetenzen – führen, macht in diesem Zusammenhang keinen kategorialen Unterschied.

Fazit

Plausiblerweise kann Folgendes ausgesagt werden: Nicht dass beraterische Leistungen als menschliche Kommunikation zum Lernen bei BeratungskundInnen führen, gilt es zu problematisieren. Sondern es gilt zu identifizieren, welche Art des Lernens und damit des veränderten Verhaltens intendiert ist und welche Funktion im Entscheidungsprozess des Individuums die beraterische Intervention übernehmen soll. Danach lassen sich die beschriebenen drei funktionalen Interventionsformen identifizieren, und zumindest formal sauber differenzieren.

Was damit nicht geklärt werden kann, ist, wie professionelle Interventionsformate unter der Dachmarke Bildungsberatung, die in sich schlüssig und begründet abgegrenzt ist, einem oftmals diffusen Nachfrageverhalten der KundInnen gegenüber kommuniziert werden können. Das wäre Sache einer abgestimmten und kongruenten Öffentlichkeitsarbeit der BeratungsanbieterInnen.

Auch muss im Sinne der Autonomie und Eigenverantwortung von Organisationen festgehalten werden, dass konkrete Umsetzungen, angewendete Methoden und Instrumente sowie deren Wirksamkeit (eventuell differenziert nach Zielgruppen) in der professionellen oder institutionellen Eigenständigkeit zu entscheiden und zu verantworten sein werden, insbesondere hinsichtlich der Sicherung von Qualität und der Effizienz der Zielerreichung.

Literatur

Verwendete Literatur

- Aurin, Kurt/Gaude, Peter/Zimmermann, Kurt (Hrsg.) (1973):** Bildungsberatung. Hamburg: Moritz Dienstweg (= Internationale pädagogische Studien. 31).
- Bateson, Gregory (1985):** Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (2007):** Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ginzberg, Eli/Ginsburg, Wol W./Axelrad, Sidney/Herma, John L. (1951):** Occupational Choice. An Approach to a General Theory. New York: Columbia University Press.
- Härtel, Peter/Krötzel, Gerhard (2008):** Kurzübersicht „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf – IBOBB“. In: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ IBOBB. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum lebenslangen Lernen. K. u. K. S. V. G. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, S. 6-16. Online im Internet: [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/\\$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/791E04069FE27F74C12575530041887B/$file/LLG_LLL_Bericht%20Graz_G_FINAL.pdf) [Stand: 2010-01-10].
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider.
- Weber, Max (1985):** Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf (1995):** Der Teilnehmer als Konstrukt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 35, S. 17-23.
- Arnold, Rolf/Mai, Jürgen (2008):** Formen der Bildungsberatung. Sprachverwirrung klären. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5, S. 26-29.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003):** Einführung. In: Dies.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Gieseke, Wiltrud (2009):** Bildungsberatung als öffentliche Strukturaufgabe. Organisationsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION). In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009: Bildungsberatung, S. 29-40.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Ried, Sabine (1995):** Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Univ. Kaiserslautern.
- Nittel, Dieter (2009):** „Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2009: Bildungsberatung, S. 5-18.
- OECD (Hrsg.) (2004):** Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: OECD.
- Orthey, Frank Michael (2007):** Beratung, Coaching & Co GmbH. Guidance mit beschränkter Haftung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Hannes: Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, S. 64-74.
- Rat der Europäischen Union (2004):** Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf [Stand: 2010-01-25].
- Sultana, Ronald G. (2004). Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung:** Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des CEDEFOP. Thessaloniki: CEDEFOP.



Foto: Medienst.com

Mag. Peter Schlögl

peter.schloegl(at)oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783839153802

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

HerausgeberInnen der Ausgabe 9, 2010

Mag.^a Marika Hammerer (Gastherausgeberin)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON,
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>