Teil I Erfahrung und Wissen im Kontext beratenden Handelns

1 EINLEITUNG

Zwei Topoi finden sich in der Literatur zu pädagogisch oder psychologisch fundierter Beratung immer wieder: der Gedanke von der Alltagsnähe von Beratung bzw. vom Gegensatz alltäglicher und professioneller Beratung sowie der Verweis auf die Korrespondenz zwischen der Entwicklung professioneller Beratung und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Diese Topoi fehlen auch nicht in der vorliegenden Arbeit, sie können helfen, einleitend an die Thematik heranzuführen.

Im alltäglichen menschlichen Zusammenleben hat „Beraten“ einen festen Platz, als spezifische Form sozialer Interaktion dient es der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung (und ist zumindest z. T. altruistisch motiviert). Zugleich wird in den unterschiedlichsten Lebensbereichen Beratung zunehmend als professionelle Dienstleistung angeboten. Professionelle Beratung ist aus einer modernen Gesellschaft nicht wegzudenken. Dass sie sich zu einer Profession entwickelt hat und als solche an Bedeutung gewinnt, ist auch auf gesellschaftliche Prozesse zurückzuführen. In diesem Zusammenhang wird gerne auf die vielfältigen Veränderungsprozesse verwiesen, die die gesellschaftliche Entwicklung (in immer rascheren Tempo) spätestens seit dem 20. Jahrhundert kennzeichnen. In dem Maße, in dem tradierte Lebensformen und -entwürfe nicht mehr allgemein verbindlich sind und biographische Entwicklungen vielfältig verlaufen können, wächst die persönliche Freiheit des Einzelnen und er sieht sich pluralen Wahlmöglichkeiten gegenüber. In gleichem Maße steigen die Anforderungen an seine Kompetenzen und der Zwang, sich (richtig) zu entscheiden. Denn je weniger die Identität des Einzelnen von vornherein festgelegt ist, je weniger Lebensverläufe planbar und je unsicherer gesellschaftliche Entwicklungen sind, desto weniger können Handlungsalternativen und Handlungsfolgen in vollem Maße überblickt oder antizipiert werden. Um so vielfältiger werden die Gefährdungen. Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen bringen es mit sich, dass traditionelle Instanzen der Unterstützung, im pädagogischen Zusammenhang beispielsweise Lehrer oder Eltern, nicht immer beratend helfen können und zuweilen selbst der Unterstützung bedürfen. Der gesellschaftliche Bedarf an Beratung wächst seit Jahrzehnten, was sich u. a. am Ausbau des psychosozialen Beratungswesens bis in die 80er Jahre und an der anhaltenden Differenzierung und Diversifizierung unterschiedlicher Formen professioneller Beratung zeigt. (Allerdings ist es einseitig,

diese Entwicklung nur durch die „Gefahren“ moderner Gesellschaften bedingt zu sehen; genauso ist sie Ausdruck des „emanzipatorischen“ Anspruchs aufgeklärter Gesellschaften, welche dem Einzelnen zur Wahrnehmung seiner Chancen und Rechte verhelfen will.)

Trotz des offensichtlichen Zusammenhangs zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Ausbau professioneller Beratung ist nicht zu übersehen, dass auch in traditionellen Gesellschaften verschiedenste Formen von Beratung von unterschiedlichen Instanzen angeboten werden (Bond et al., 2001), auch wenn diese beraterischen Aktivitäten nicht immer als „Beratung“ bezeichnet werden.

Sind es in traditionellen Gesellschaften Personen mit viel (persönlicher oder Lebens-) Erfahrung, die beraten, so wird in „modernem Kontext“ Wissen und Kompetenz mehr und mehr zum zentralen, zum geforderten Merkmal von Beratern. Erfahrung hingegen wird im Blick auf die kaum übersehbaren, oben angedeuteten Veränderungen oft für weniger wichtig erachtet.

Die Vielfalt beraterischer Aktivitäten wie auch der unterschiedliche Stellenwert, der Erfahrung und Wissen zugemessen wird, weisen auf eine Problematik hin, an dem vorliegende Arbeit ansetzen will. Denn es gibt viele Formen des Beratens, und mit ihnen variiert die Bedeutung von fachlichem Wissen, von professioneller und persönlicher Erfahrung; nicht nur in traditionelleren Kulturen gibt es ein Nebeneinander beratender Aktivitäten und eine „unentwirrbare“ Vielfalt an Bezeichnungen dafür. Dies zeigt ein Blick auf aktuelle Entwicklungen:

So ist eine zunehmende Ausweitung und Überschneidung beraterischer Aktivitäten auszumachen. Dieser Trend ist v. a. im Kontext schulischer Beratung zu beobachten: hier führte das Streben nach Integration, nach einer Überwindung der strikten Aufteilung des Schulsystems in Regel- und Förderschulen zu vielfältigen neuen Formen der Beschulung und damit zu neuen Erziehungsproblemen, die die Installierung neuartiger Beratungsprozesse erforderten (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1996; Werning, 1999). Eine ähnliche Diversifizierung ist auch im Bereich der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe festzustellen - ein Bereich, der durch die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) entscheidenden Auftrieb erhielt (Wiesner & Zarbock, 1991). In diversen Projekten wird, insbesondere in ambulanten Maßnahmen mit präventiver Absicht, Beratung in unterschiedlicher Gestalt neu implementiert (Christ, 1998; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Hartke, 1998). Hier zeigen sich in der Praxis begriffliche Unschärfen, so dass Beratung, gegenseitiger fachlicher Austausch, Kooperation oder etwa Supervision nur schwer unterscheidbar werden (Strasser & Gruber, 2003).

Die „babylonische Sprachverwirrung“ in der Praxis korrespondiert mit Unklarheiten auf der theoretischen Ebene - insbesondere gibt es keine interdisziplinären Bestrebungen der Begriffsklärung. In der Pädagogik etwa wird versucht, Beratung als genuin pädagogisches Handeln zu fassen (z. B. Aurin, 1984). Im Kontext einer fortgeschrittenen pädagogischen Professionalisierung, zu deren „Schrittmachern“ gerade auch Beratung gezählt werden kann, erwiesen sich derartige Konzeptionen als ungenügend (Combe & Helsper, 1996; Dewe, 1995). In der Psychologie gibt es hingegen eine Tradition, Beratung nach dem Vorbild klinisch-psychologischer Therapiemodelle zu konzipieren (Dietrich, 1987; Friedel, 1993) und gelegentlich das Eigene von Beratung ganz aus dem Auge zu verlieren oder aber Beratung von anderen Formen der Beeinflussung wie Erziehung und Therapie abzuheben (Esser, 1986; Hundsalz, 1995; Textor, 1987). Als hilfreicher bei dem Versuch, das Proprium beraterischen Handelns zu ergründen, erweisen sich Ansätze, die das konkrete Beratungsgeschehen fokussieren, indem sie nach den tatsächlich stattfindenden Interaktionen, nach anzuwendendem Wissen und subjektiven Theorien fragen (Breuer, 1991; Sowarka, 1991; Strasser & Gruber, 2003).

Will man Beratung klarer fassen, so viel bleibt fürs erste festzuhalten, so muss man das Spezifische beraterischen Handelns in den Blick nehmen. Dies ist nicht möglich, ohne den Blick auch auf die Person des Beraters zu richten. Worauf sich sein Handeln gründet, wie er Kompetenz erwirbt und welchen Einfluss Erfahrung hat, sind dabei wichtige Fragen. Sie vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur zu präzisieren und - zum Teil durch eigene Untersuchungen - zu beantworten, ist Zielsetzung dieser Arbeit. Mit ihr werden demnach Grundlagen professioneller Beratung thematisiert. Der oben skizzierte „neue Beratungsboom“ hat diese Thematik virulent gemacht: denn mit der Ausweitung beraterischer Aktivitäten in Zeiten knapper öffentlicher Kassen wird die (teure) Professionalität von Beratung immer wieder infragegestellt bzw. zu unterlaufen versucht, beispielsweise wenn festgestellt wird, dass „Beratung in der Schule [...] keine Domäne von Gruppen, die sich bezüglich inhaltlicher Wissenskompetenz oder methodischer Handlungskompetenz von anderen abheben“, ist (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1996, S. 21). Professionalität wird jedoch in der Regel durch den Rückgriff auf wissenschaftlich fundiertes Wissen sichergestellt. Professionell kann Beratung demnach nur sein, wenn ihrem Handeln gesicherte Erkenntnisse zugrundeliegen (Berg, 1999). Diese Kennzeichnung professioneller Beratung ist nicht unumstritten. Es finden sich Gegenpositionen, die auf die Bedeutung von Praxiserfahrung abheben und die subjektiven Sichtweisen erfahrener Beratungspraktiker betonen (Danzer, 1992).

In welchem Verhältnis grundlegendes bzw. theoretisches Wissen und Erfahrung im Bereich professioneller Beratung zueinander stehen, was wem vor- oder nachgeordnet ist, daran entzündeten sich immer wieder Diskussionen, und dazu werden die unterschiedlichsten Positionen eingenommen, ähnlich wie übrigens auch in der Ausbildung von Lehrern (Tillema, 2004). An diesem Punkt setzt vorliegende Arbeit an. Ihr geht es darum, die Bedeutung von Wissen und Erfahrung in der beruflichen Entwicklung von Beratern und Beraterinnen¹ zu klären. Dieses übergeordnete Ziel soll in zwei Schritten erreicht werden: einer am Forschungsstand ansetzenden und ihn durchleuchtenden theoretischen Analyse und einer daran anknüpfenden empirischen Untersuchung.

Im einzelnen werden hierbei folgende Gesichtspunkte behandelt:

Der theoretischen und empirischen Analyse des Zusammenspiels von Wissen und Erfahrung ist ein einführender, klärender Teil vorangestellt (Kap. 2). In ihm wird professionelle Beratung als ein Anwendungsfeld der Pädagogik bzw. der Psychologie vorgestellt. Die Klärung der Kennzeichen und Bedingungen pädagogisch-psychologisch fundierter Beratung ist insofern angesagt, als das Thema den Transfer theoriebezogenen, wissenschaftlich fundierten Wissens in die (eine) Praxis impliziert. Es geht demnach nicht um Wissen an sich, um dessen erkenntnismäßige Gültigkeit, sondern um Wissen in einem konkreten Handlungszusammenhang. Anwendungsfelder von Pädagogik und Psychologie sind vielfältig, die Praxisbedingungen variieren und mit ihnen variieren die Funktionalität, damit auch die Anwendbarkeit, der Transfer oder die Rezeption wissenschaftlich begründeten Wissens. Erfahrung entsteht in einer bestimmten Praxis, gelerntes Wissen muss auf diese bezogen werden und sich in ihr bewähren. Die Frage nach Wissen und Erfahrung, nach der Anwendung von Wissen (im Kontext praktischer Erfahrung), ist somit nicht dichotom zu stellen und zu beantworten im Sinne von Anwendung: ja oder nein bzw. Transfer: ja oder nein. Relevantes Handlungswissen entsteht im Laufe des Kompetenzerwerbs durch die Reflexion in ganz bestimmter Praxis gemachter Erfahrung im Lichte „subjektiver und objektiver“ Theorien. Die spezifischen Merkmale und Bedingungen pädagogisch-psychologischen Beratens dürfen daher nicht übersehen werden; sie werden im ersten Teil der Arbeit herausgearbeitet: Beratung wird als professionelles pädagogisches Aufgabenfeld gekennzeichnet, dessen Gegenstand und Determinanten seiner Professionalität werden geklärt. Genauer wird hier beraterisches Handeln, seine Merkmale und Voraussetzungen fokussiert. Es zeigt sich, dass beraterisches Handeln

¹ Wenn im folgenden nur von „Beratern“ die Rede ist, geschieht dies der sprachlichen Einfachheit halber. Soweit nicht anders vermerkt, sind immer Beratungspraktiker beiderlei Geschlechts gemeint.

zwischen den Polen Anwendung und Neukonstruktion pendelt und stark durch die spezifische Beratungsdomäne bestimmt wird (Kap. 3). Da pädagogisch und psychologisch fundierte Beratung eher eine Disziplin mit vielen unterschiedlichen Domänen, die alle verschieden relevante Wissens- und Handlungsgrundlagen erfordern, denn eine konkrete Beratungsdomäne darstellt, beschränkt sich die Arbeit im weiteren Verlauf auf eine „klassische“ Domäne pädagogisch-psychologischer Beratung, nämlich die Erziehungsberatung. Deren Kennzeichnung steht am Ende des ersten Teils.

Die Analyse und Kritik bisheriger Forschung steht im Zentrum des zweiten großen Teils der Arbeit. Es zeigt sich hier, dass empirische Forschung zur Rolle von Wissen und Erfahrung für die professionelle Entwicklung von Beratern sehr dünn gesät ist. Angesichts des spezifischen Handlungsprofils von Erziehungsberatung werden für einen Überblick über relevante Ergebnisse auch Arbeiten, die sich nicht speziell auf Beratung bzw. Erziehungsberatung, aber auf Aspekte von Professionalisierung in verwandten psychosozialen Feldern beziehen, berücksichtigt. Ebenso werden relevante Aspekte und Erkenntnisse der Psychotherapieforschung referiert. Sichtet man die derart „erweiterte“ Forschungsliteratur, kann man verschiedene relevante Themenfelder identifizieren. So gibt es zum einen Studien, die die Bedeutung von Ausbildung, d. h. von Ausbildungsstand, Qualifikationsgrad und spezieller Zusatzausbildungen in den Blick nehmen (5.4). Insbesondere wurde der Beitrag professioneller Ausbildung für die Effektivität beratend-therapeutischen Handelns untersucht (5.4.1). Weniger Arbeiten finden sich, in denen Ausbildung weniger global gefasst wurde, sondern spezifische Ausbildungsprogramme beschrieben und in ihrer Wirkung evaluiert wurden (5.4.2). Zum anderen finden sich Arbeiten über unterschiedliche Auswirkungen beruflicher Erfahrung. So wurden generelle Effekte von Erfahrung auf das Kompetenzerleben des Beraters oder auf dessen Arbeitsstil (5.1) ebenso thematisiert wie Zusammenhänge zur Wirksamkeit beratend-therapeutischen Handelns (5.2) oder zu einzelnen Komponenten und Fertigkeiten dieses Handelns, insbesondere zur klinischen Urteilsbildung (vgl. 5.3).

Der Blick auf die Forschungsliteratur fällt ernüchternd aus: es gibt kaum Hinweise darauf, dass erfahrene Beratungspraktiker über eine Form der Expertise (im Sinne hohen Leistungsvermögens) verfügen. Dies widerspricht der Annahme, dass umfangreiche praktische Erfahrung mit einer Vielzahl unterschiedlicher Fälle zu hoher Kompetenz führt. Dies jedoch war zu vermuten gewesen, da fachliches Wissen nur das Fundament professioneller Beratung darstellen kann, denn über viel Fachwissen zu verfügen ist für beraterischen Erfolg nicht hinreichend. Damit es in unterschiedlichsten

Beratungssituationen tatsächlich handlungsleitend wird, bedarf es umfangreicher domänenspezifischer Erfahrung - nur so wäre zu vermeiden, dass die Besonderheiten beraterischen Handelns, zu der insbesondere hohe persönliche Involviertheit und der Umgang mit komplexen und dynamischen Problemstellungen zählen, sich störend auf den Prozeß der Wissensanwendung auswirken. Diese Vorstellung liegt den meisten Aus- und Weiterbildungsprogrammen zugrunde, in denen beraterische und/oder therapeutische Kompetenz vermittelt werden soll. Der Forschungsstand spricht allerdings auf den ersten Blick dafür, Erfahrung ihre Bedeutung abzusprechen und am Sinn bestehender Ausbildungskonzepte zu zweifeln. Unterzieht man die Forschung einer näheren Betrachtung, so offenbaren sich jedoch konzeptuelle und methodische Schwächen (5.6). So ist bspw. festzustellen, dass die in den zugrundeliegenden Studien verwendeten experimentellen Aufgaben, bei denen kein oder nur ein geringer Einfluss von Erfahrung und Ausbildungsstand festzustellen war, nur in ungenügendem Maße die berufsfeldspezifische Kompetenz von Berater erfassen können. Die vorhandene Literatur basiert demnach weitgehend auf eher unspezifischen und wenig reflektierten Vorstellungen bezüglich Erfahrung und Expertise. Diesem Umstand kann man begegnen, indem man Konzepte, Designs und Themen aus der Expertiseforschung verstärkt berücksichtigt. Welche Modelle es hier gibt und welche Bedeutung ihnen für die Erforschung der professionellen Entwicklung von Beratern zukommt wird im abschließenden Kapitel des zweiten Teils aufgezeigt (Kap. 6).

Dabei wird deutlich, dass neuere Ansätze der Expertiseforschung ein besseres Verständnis beruflicher Erfahrung und ihrer Rolle beim Kompetenzerwerb befördern. Konzipiert man Erfahrung als Informationsverarbeitung in als relevant eingeschätzten Episoden, ergeben sich weitreichende Folgerungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Erfahrung und fachspezifischem Wissen. Annahmen und Hinweise darauf, wie Erfahrungswissen im Verlauf beruflicher Entwicklung entsteht, verarbeitet und angewendet wird, liefert insbesondere die Enkapsulierungstheorie (6.2). Derartige theoretische Ansätze können die weitere Forschung anleiten. Entsprechende Konsequenzen werden aufgezeigt. Sie dienen auch als Orientierungspunkt für den empirischen Teil der Arbeit. Denn das bisherige Resümee der Arbeit ist zwiespältig: einerseits wird in theoretischen Analysen zwar die Bedeutung fachlichen Wissens und beruflicher Erfahrung für die Professionalität beraterischen Handelns herausgestellt, andererseits haben empirische Untersuchungen wenig Belege für die Bedeutung von Erfahrung oder das tatsächliche Anwenden von Wissen gebracht, noch haben sie überhaupt den Zusammenhang bzw. das Verhältnis zwischen beruflicher Erfahrung

und Wissen erhellt. Diese Thematik fokussiert der empirische Teil der Arbeit. Die zentrale Fragestellung lautet dabei: Wie entwickelt sich das beruflich relevante Wissen von psychologischen Beratern? Es soll insbesondere geklärt werden, welche Rolle Erfahrung in diesem Entwicklungsprozess spielt und wie sich Veränderungen im Wissen beschreiben und deuten lassen. Damit soll der Einfluss konkreter beruflicher Erfahrung auf die Entwicklung professionellen Wissens in der Beratung beleuchtet werden. Um den Einfluss von Erfahrung geht es dabei in doppelter Hinsicht: zum einen in quantitativer Hinsicht, wenn das Ausmaß der beruflichen Erfahrung (in Jahren) als unabhängige Variable fungiert, zum anderen in qualitativer Perspektive, wenn untersucht wird, inwieweit von Beratern auf Episoden Bezug genommen wird und sich diese Erfahrungen in den „Wissensstrukturen“ widerspiegeln. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass semantisches und episodisches Wissen nicht getrennt voneinander zu sehen sind, sie vielmehr in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen und es durch die Reflexion bedeutsamer Episoden zu einer narrativen Anreicherung professionellen Wissens kommt.

Diese aus neueren Ansätzen der Expertiseforschung abgeleiteten Annahmen werden durch eine Studie überprüft, in der Berater mit unterschiedlicher beruflicher Erfahrung, alle in der Erziehungsberatung tätig, untersucht wurden. Sie wurden in einem *prompting* - Verfahren mit zwanzig unterschiedlichen Problematiken aus ihrer Praxis konfrontiert. Zu den ihnen vorgelegten Stichpunkten (Diagnosen, Beratungsanlässe) sollten sie ihr Wissen darlegen. Die Aussagen der Probanden wurden qualitativ und quantitativ analysiert. Dabei wurde fokussiert, inwieweit sich Berater mit unterschiedlicher Erfahrung hinsichtlich ihres grundlegenden Wissens unterscheiden (9.1.), welche Rolle episodisch definiertes Wissen spielt (9.2.), inwieweit es im Verlauf professioneller Entwicklung zu einer zunehmenden Kontextualisierung und Konditionalisierung des Wissens kommt (9.3.) und wie reflexive Prozesse mit den beobachteten Veränderungen zusammenhängen (9.4.). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse den vermuteten Entwicklungsprozess von Wissensstrukturen und beleuchten die fortschreitende narrative Anreicherung beruflichen Wissens. Dies zeigt sich etwa am Anteil kontextueller und episodischer Information, in welchem sich die Aussagen der Probanden in Abhängigkeit von tatsächlicher Erfahrung mit authentischen Fällen unterscheiden. Die individuelle professionelle Wissensbasis scheint dabei stark von „fallbasiertem Lernen“ beeinflusst zu sein.

Die Ergebnisse zeigen, dass Erfahrung im Sinne kontinuierlich reflektierter Praxis für die professionelle Entwicklung von Beratern bedeutsam ist. Um zu diesen

Ergebnissen zu gelangen, war es jedoch unumgänglich, zumindest zwei Folgerungen aus der aktuellen Expertiseforschung zu berücksichtigen: zum einen, die jeweilige Domäne genau festzulegen (hier: Erziehungsberatung), um dann zum anderen den Bezug zu konkreten und relevanten Aufgaben und Problematiken der täglichen Beratungspraxis herstellen zu können. Genügt man diesen Anforderungen, dann zeigt sich, dass Erfahrung wesentlich zur Wissensentwicklung beitragen kann und letztlich „Erfahrungswissen“ entsteht.

Ob und wie dieser Entwicklungsprozess gefördert werden kann und welche instruktionalen und pädagogischen Konsequenzen vorliegende Untersuchung für die Gestaltung von Ausbildungsprogrammen impliziert, wird abschließend diskutiert.

2 BERATUNG

2.1 Beratung: begriffliche Bestimmung und erste pädagogische Annäherungen

„Beraten“ kann im Deutschen auf zweierlei Weise verwendet werden, reflexiv als „sich beraten“ und transitiv im Sinne von „jemanden beraten“. In seiner reflexiven Form bezeichnet Beraten ein (eher symmetrisch angelegtes) kommunikatives Handeln zweier oder mehr Personen, das auf gemeinsam akzeptierte Entscheidungen oder auf die Verständigung in der Beurteilung von Sachverhalten zielt. Transitiv beinhaltet Beraten die Weitergabe eines Ratschlags, von Informationen, Deutungen und Empfehlungen und impliziert eher eine asymmetrische Verteilung von relevantem Wissen. Beratung erfolgt in der Regel unverbindlich, d. h. der Ratschlag kann, muss aber nicht befolgt werden. Auch reflexive Beratung ist nicht bevormundend (ggf. Dewe & Scherr, 1990).

Ausgehend von dieser sprachlichen Bestimmung lassen sich allgemeine Kennzeichen von Beratung ableiten. Beratung ist demnach:

- ein Typus kommunikativen Handelns zwischen
- zwei oder mehr Personen; es zielt auf
- die Bewältigung von Problemen und basiert auf
- ungleich verteiltem Wissen (bzw. Kompetenzen); es wird
- freiwillig initiiert und kann jederzeit vom Ratsuchenden abgebrochen werden.

Derart allgemein lassen sich sowohl alltägliche Formen des Beratens wie auch in sozial-, wirtschafts-, naturwissenschaftlicher oder technischer Kompetenz gründende Formen der problembezogenen Wissensvermittlung kennzeichnen. „Beratung hat das primäre Ziel, einen als problematisch erlebten Zustand zu klären und die aktuell bestehende Entscheidungsunsicherheit zu reduzieren. Die Zielstellung des Beratungsanlasses kann neben der Optimierung einer problematischen Entscheidung auch darin liegen, die Informationsbasis zu verbessern oder sich bei der Realisierung einer Maßnahme helfen zu lassen“ (Schwarzer & Buchwald, 2001, 569).

Solch alltagsnahe und allgemeine Konnotationen von Beratung hatten auch erste pädagogische Bestimmungen von und Auseinandersetzungen mit Beratung im Blick. Von Autoren wie Bollnow (1959), Mollenhauer (1965) oder Sprey (1968) wird Beratung als ein Moment innerhalb eines erzieherischen Verhältnisses gesehen. So rechnet Bollnow (1959) Beratung den „unstetigen Formen“ der Erziehung zu, die