

# Beratung in der Weiterbildung

## zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Spannungsfelder

### GERI THOMANN

Prof., Dr., Leiter ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der PH Zürich, dipl. Supervisor/Organisationsberater  
Kontakt: geri.thomann@phzh.ch

Beraten innerhalb einer Lehrfunktion ist möglich, wirksam und bereichernd. Aber nicht immer und nicht überall. Beratung repräsentiert in der Regel einen freiwilligen Dialog zwischen nicht immer gleichen Partnern auf gleicher Augenhöhe. Mit Teilnehmer/innen ist das eher möglich als mit Kunden oder Kundinnen. In nicht zertifizierenden Weiterbildungsangeboten treten weniger Rollenkonflikte auf als in zertifizierenden.

Beratungskompetenzen sind jedoch grundsätzlich für jede Lehrtätigkeit in der Weiterbildung notwendig und hilfreich. Noch notwendiger ist es jedoch, dass Weiterbildungslehrpersonen in der Lage sind, sich in Spannungsfeldern zwischen differierenden Rollenerwartungen zu bewegen und dabei Prioritäten zu setzen, indem sie zwischen eigenen Rollenvorlieben und den Rollenerwartungen von Institution und Teilnehmenden verhandeln.

### Rollen von Inanspruchnehmenden von Weiterbildungen – drei Metaphern

Angeregt durch die Arbeiten von Jenert und Fust (2012) sowie von Reinmann und Jenert (2011) werden im folgenden drei Metaphern und damit verbundene Rollen Inanspruchnehmender von Weiterbildungen unterschieden, um danach damit zusammenhängende Dilemmata zu beschreiben.

#### Lernende

Die Idealvorstellung des konstruktivistischen Lernparadigmas versteht Lernen zunehmend als aktiven und konstruktiven Prozess; Lehren soll dabei Lernen ermöglichen, Lernende werden in diesem Sinne vor allem angeregt, begleitet und beraten. Der ideale Lernende ist nicht Konsument, sondern aktiver Mitgestalter von Lernprozessen und «Co-Konstrukteur» von Wissen in Lernprozessen.

#### Teilnehmende

Die so genannte Teilnehmerorientierung verlangt als erwachsenenpädagogisches Prinzip eine konsequente Ausrichtung an den Interessen, Wünschen und Erfahrungen der Teilneh-

menden. Diesem Konzept kommt im Bereiche der Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu. Im Rahmen einer so genannten Bedingungsanalyse werden Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen abgeklärt, die Teilnehmenden werden in Zielformulierungen sowie in die Gestaltung von Bildungssituationen miteinbezogen. Hier lässt sich auch eine Schnittstelle zum Konzept der Anerkennung von Kompetenzen im Rahmen des Lifelong Learning erkennen.

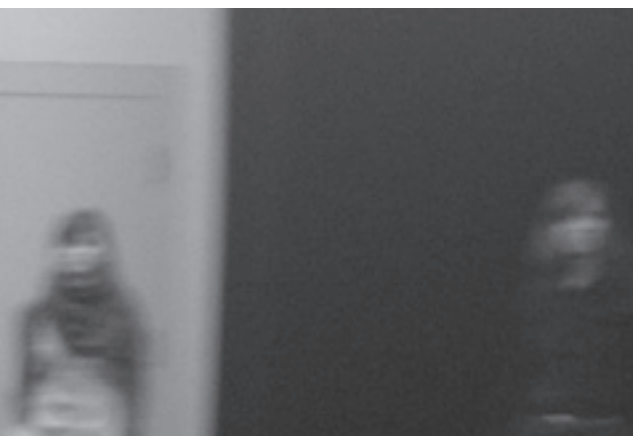
#### Kundinnen/Kunden

Ansprüche aus Kundensicht treten umso stärker auf, je mehr ein Bildungsangebot von ihnen selbst finanziert wird und je grösser die Auswahl an äquivalenten Bildungsangeboten ist (Marktsituation). Kundinnen und Kunden bezahlen die Weiterbildung und beurteilen die Investition danach, inwiefern sie sich gelohnt hat und ob sie nützlich für den Berufsalltag ist. Die Anbieterinstitution ist auf der anderen Seite auf zufriedene Kundinnen und Kunden angewiesen, weil sie zur Existenzsicherung von Weiterempfehlungen ihrer Angebote abhängig ist.

Keine der drei Metaphern kann für sich in Anspruch nehmen, das Verhältnis von Inanspruchnehmenden und Anbietern «besser» zu veranschaulichen als die übrigen.

Vielmehr sind Teilnehmende immer auch zugleich Lernende und Kunden.

Zudem deckt sich das Selbstbild (von Inanspruchnehmenden) nicht immer mit dem Fremdbild (der Anbieterorganisation).



«Der ideale Lernende ist nicht Konsument, sondern aktiver Mitgestalter von Lernprozessen und <Co-Konstrukteur> von Wissen in Lernprozessen.»

Die Schwierigkeiten, die sich hier für das Handlungsfeld der Beratung ergeben, lassen sich an folgenden, exemplarisch ausgewählten Spannungsfeldern verdeutlichen

### **Beraten von Lernenden – das Beurteilungsdilemma**

Trotz der vorgesehenen Co-Konstrukteur-Rolle der lernenden Person bleibt das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem zwangsweise auch asymmetrisch: Die lehrende Person ist Expertin, führt, wählt Inhalte aus, gestaltet das Lehr-/Lerngeschehen und beurteilt schliesslich den Lernerfolg.

Dies widerspiegelt einen der grössten alltäglichen Rollenkonflikte von Lehrenden in zertifizierenden Weiterbildungsangeboten: Der prozessberaterisch orientierten Begleitung folgt in der Regel die summative Beurteilung von Leistungen; einer scheinbar symmetrischen Beziehung kann der asymmetrische Bruch folgen. Die Nähe der beratungsorientierten formativen Beurteilung wird durch die Distanz der summativen Beurteilung in Frage gestellt, Enttäuschungen können auf beiden Seiten entstehen.

### **Beraten von Teilnehmenden – das Individualisierungsdilemma**

Gerade in Weiterbildungen sind die Teilnehmenden altersheterogen, gelegentlich auch berufsheterogen zusammengesetzt und verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen und Kompetenzen. Im Sinne einer Teilnehmerorientierung ist diese Differenz zu berücksichtigen; erwartet werden Vorabklärungen und eine Individualisierung der Veranstaltung, um diese den unterschiedlichen Zielen und Vorerfahrungen anzupassen. Dieser Anspruch kann Lehrende gerade bei grossen Gruppen vor Ressourcenprobleme stellen, wenn am Schluss eines Bildungsganges ein einigermaßen standardisierter Kompetenzstand anzustreben ist. Individuelle Beratung stösst hier an Grenzen.

### **Beraten von Kunden – das Verantwortungsdilemma**

Eine zeitgemässe Didaktik und das Prinzip einer erwachsenenpädagogischen Teilnehmer/innen-Orientierung setzt eigentlich Selbstverantwortung und Eigenaktivität von Lernenden oder Teilnehmenden voraus. Gerade in berufsbegleitenden Weiterbildungen sehen sich Lehrende häufig durch Kundinnen oder Kunden, aber auch durch ihre Arbeitgeber mit der Forderung nach einem unmittelbaren Praxisnutzen ihrer Veranstaltung konfrontiert. Zeitknappheit oder hohe Orientierung an Leistungsnachweisen in engmaschig modularisierten Bildungsgängen führen unweigerlich zu Phänomenen des «Nürnberger Trichters» und zur Verantwortungsdelegation an Lehrende. Beratung wird dann häufig zu schneller Empfehlung.

### **Rollenerwartungen an Weiterbildner/innen**

Es wird noch komplizierter: Weiterbildner/innen sollen ja nicht nur beraten, sie agieren in ihrer Fachexpertise, inszenieren Lehr-/Lernveranstaltungen, beurteilen Kompetenzen, führen und moderieren Gruppen und dienen als Modelle. Die Komplexität dieses «Rollenstrassens» erhöht sich zudem durch die spezifischen und divergierenden Rollenerwartungen der zu Beratenden. Zu lösen sind solche Dilemmata nicht, bewältigbar sind sie alleweil – zum Beispiel durch Klärung von gegenseitigen Erwartungen und einem differenzierten Contracting zwischen den Beteiligten. ■

#### **Literatur:**

Jenert, T. & Fust, A. (2012). Studierende als Kunden?! Zum Umgang mit einer herausfordernden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In T. Zimmermann und F. Zellweger (Hrsg.), *Lernenorientierung*. Bern: hep-Verlag, S. 63-86

Reinmann, G. & Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (2), S. 106-122

Thomann, G. (2011). Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre. In G. Thomann, M. Honegger & P. Suter (Hrsg.), *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2 (S. 12-32). Bern: hep.