Bernd Dewe

Einheit – Differenz – Übergänge

Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie

In theoretischen Begründungen der Erwachsenbildung wird die Rekonstruktionsperspektive zu eng angelegt und Erwachsenenbildung voreilig von strukturell ähnlichen Interventionsformen getrennt betrachtet. Gemeinsamkeiten und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie werden vernachlässigt mit negativen Folgen für die theoretische Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildung selbst. Kommunikationstheoretisch betrachtet konstituieren sich diese Kommunikationsformate und das mit ihnen eingehende Handeln jeweils in konkreten Interaktionssituationen, wenngleich in institutioneller Hinsicht bisweilen scheinbar eindeutige Unterscheidungen hervortreten. Es ist beabsichtigt, Einheits- und Differenzpostulate zu prüfen und der Frage nach fließenden Übergängen und deren Besonderheiten nachzugehen im Kontext einer integrativen Theorieperspektive.

1. Ausgangspunkt

Grundsätzlich gesehen stellen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als institutionalisierte Formen hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften ein Entwicklungselement des sozialen Wandels sowie der individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zugleich dar. Sie zählen zu den zentralen Interventionsformen im privaten und beruflichen Alltagsleben Erwachsener. Die institutionalisierten Interaktionsweisen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie lassen sich des Weiteren als die grundlegenden Formen der Lebens- und Entwicklungshilfe bezeichnen, die heute ihren festen gesellschaftlichen Platz gefunden haben. Für alle drei Interventionsformen gilt, dass sie im Sinne eines Moratoriums eine mehr oder weniger intensive Unterbrechung des Handlungs- und Entscheidungsflusses im Alltag gesellschaftlicher Akteure bedingen bzw. ermöglichen. Sie konstituieren sich über jeweils differente Anlässe, Interaktionsstrukturen, Aufgaben, Ziele, Instanzen und Teilnehmer- bzw. Gruppenstrukturen. In diesem Sinne lassen sie sich als Foren zur Erzeugung äußerer Bedingungen der Entlastung von Handlungsdruck verstehen in der Perspektive der Schaffung von Bedingungen, die erst eine Explikation der in routinisierten alltäglichen Handlungspraktiken angelegten latenten Sinnstrukturen erlauben. Wissenstransformation, Kompetenzentwicklung, aber auch Inklusion/Exklusion und soziale Kontrolle und die damit verbundenen Vermittlungsleistungen stellen für diese Kommunikations- und Interventionsformen eine zentrale Aufgabe dar.

Mittels einer Analyse typischer Anlässe, Interventionsabsichten und Adressatenerwartungen sind Strukturen, aber auch Gemeinsamkeiten und Differenzen der erwähnten Formen intervenierenden Umgangs mit Erwachsenen rekonstruierbar. Meine Überlegungen beschäftigen sich mit der Frage, welche sozialwissenschaftlich erklärbaren Strukturen innerhalb erwachsenenpädagogischer, beratender und therapeutischer Prozesse das Handeln der darin involvierten Personen orientieren bzw. irritieren.

Mit Blick auf die Handlungslogik der Erwachsenenbildung sowie der Beratung und Therapie interessiert vor allem, welche Handlungsentwürfe die jeweiligen Prozesse strukturieren und wie die involvierten Personen mit den sich ihnen bietenden Handlungsentwürfen umgehen. Die These ist, dass hier sehr spezifische Muster von Handlungsentwürfen zur Auswahl stehen, deren subtile Nutzung für das Gelingen beziehungsweise Scheitern der jeweiligen Intervention ausschlaggebend ist.

2. Einheit

Es kann mit einigem Recht von einer „erwachsenenpädagogischen Beziehung“ und einer „beratenden Beziehung“ gesprochen werden – ähnlich wie man von einer „therapeutischen Beziehung“ spricht. In psychotherapeutischen Interaktionen sind bekanntlich immer wiederkehrende Handlungsentwürfe mit spezifischem Charakter, so zum Beispiel die Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung wirksam. Ähnlich typische Strukturen sind in erwachsenenpädagogischen und beratenden Beziehungssystemen zwar nicht mit vergleichbarer Eindeutigkeit zu identifizieren, aber auch hier gibt es charakteristische Muster, wie zum Beispiel die Verteilung von Laien- und Expertenrollen oder die die gegenseitigen Erwartungen prägenden impliziten Lerntheorien der Beteiligten. Solche Strukturen des erwachsenenbildnerischen, beratenden und therapeutischen Handelns durch eine theoretisch angeleitete Beobachtung zu erfassen und zu explizieren, hat den praktischen Nutzen, dass damit Zusammenhänge sichtbar werden, die den darin involvierten Personen oft gerade wegen ihrer Involviertheit, teilweise oder ganz verborgen bleiben, obwohl sie das Handeln orientieren.

Die Vorstellung einer Einheit von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie kommt darin zum Ausdruck, dass mit ihrem Wirksamwerden stets das Einschreiten von Instanzen (Institutionen, Professionen) in Lebenszusammenhänge einhergeht, zwecks Teilhabemöglichkeiten gesellschaftlicher Akteure an einem aktiveren Leben zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten oder aber um im schlimmsten Fall Devianz zu vermeiden (vgl. Schmidt 1985, Dewe 1999; Dewe/Winterling 2005). Geht man – systemtheoretisch betrachtet – davon aus, dass das moderne Individuum mit dauerhaften Gefahren, wenn nicht sogar dauerhaften Prozessen der Exklusion konfrontiert ist, da die Transformation einer stratifizierten Ordnung in Richtung auf funktionale Differenzierung das Problem der Individualität dergestalt löst, dass gewissermaßen von Inklusion auf Exklusion umgestellt wird, so ist leicht zu erkennen, dass die Voraussetzungen für Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie in der Exklusionsindividualität liegen,

allerdings jeweils einen unterschiedlichen Fokus haben (vgl. Krebs/Uecker 2004, S. 375 f.).

Wenn sich in modernen Gesellschaften Individualität nur noch als Exklusionsindividualität (Luhmann 1989) begreifen lässt im Sinne einer Teilhabe bzw. eines Ausschlusses von Personen an den Leistungskreisläufen der Gesellschaft, dann sind die Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie gewissermaßen Anschlussstellen, Abfangseinrichtungen bzw. institutionelle Interventionsformen (vgl.

Abbildung 1: Beratung, Erwachsenenbildung und Therapie als Einheit

Interventionsform	Pädagogisch-therapeutische Intervention
Typische Praktiken	Therapie/Rehabilitation/ambulante Pflege, Bildungsangebote/ Erwachsenenbildung, Beratung
Voraussetzung Wirkungsweise	Exklusionsindividualität Wirkt auf die Vermittlung sozio-kultureller Bestände an Personen; inhaltliche Beeinflussung von Lernprozessen; Verknüpfung von Wissen und Motivation
intendierte Hauptwirkung	Erhöhung bzw. Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit von Personen mit Bezug auf legitime gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten; Hervorbringung von Qualitäten im Handeln; Ermöglichung von Lernen; Entwicklung und Beförderung spezifischer Handlungskompetenzen; Steigerung bzw. Wiederherstellung von Problemlösefähigkeiten
Folgewirkungen	Unterstützung von Selbsthilfeaktivitäten; Stärkung der Selbstheilungskräfte; Professionalisierung
Hauptprobleme der Realisierung	Interpersonelle Kommunikation als Wirksamkeitsbedingung
Generalisierbarkeit von Regelungen	Niedrig, fallbezogen, nicht standardisierbar
Methodisches Prinzip	Stellvertretende Deutung
Implementierbarkeit	Dezentral, schwierig
Akzeptanz	Schwer kontrollierbar/umstritten
Bezugsebene	Direkt (auf beeinträchtigte bzw. interessierte Person oder Dritte); unmittelbar sowie mittelbar
Bezugspunkt	Personenbezogen und handlungs-/verhaltenszentriert
Voraussetzungen für den Erfolg	Mitwirkungsbereitschaft; Inanspruchnahmemotivation
Gefahren	Normativer und/oder effektivitätsbezogener Art

Fuchs 1999; Wilke 1989) zur Bearbeitung von Exklusionsrisiken bzw. Hilfen, die eine Chance zur Re-Inklusion bieten. In seinem Entwurf einer Theorie der sozialpolitischen Intervention, genauer formuliert: der Sozialpolitik als Intervention in die sozialen Verhältnisse von gesellschaftlichen Akteuren, beschreibt Kaufmann (1982) derartige Interventionen als einen mehrstufigen Prozess beruhend auf dem Prinzip der Inklusion. Die beobachtbaren Interventionsformen, der jeder für sich ein hohes Maß an Ambivalenz anhaftet, unterscheidet er nach vier Typen damit verbundener bzw. anzustrebender Wirkungen, konkret: nach Wirkungen, die eine Verbesserung des rechtlichen Status von Personen; eine Verbesserung der Einkommensverhältnisse von Personen, eine Verbesserung der materiellen und sozialen Umwelt von Personen und die Verbesserung der Handlungskompetenz von Personen bewirken, ermöglichen oder nach sich ziehen. Auf die Erzeugung der zuletzt genannten Wirkungen zielt die pädagogische Interventionsform, die Kaufmann als direkt wirkende bezeichnet und von rechtlichen, ökonomischen und ökologischen Interventionsformen als indirekt wirkenden Vorkehrungen differenziert.

3. Differenz und Übergänge

Die Differenzen zwischen den Kommunikationsformaten treten vor allen Dingen aus der pragmatizistischen Perspektive problemlösenden Handelns in den Focus der Betrachtung. Dabei wurden bestimmte theoretische Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln gemacht (vgl. Dewe 1999). In interaktionstheoretischer Logik muss jeder Handelnde versuchen, seine subjektive Deutung einer Situation möglichst nahe mit dem in Verbindung zu bringen, was „jeweils“ der Fall ist, weil nur dann sozialakzeptables Handeln und Verhalten möglich ist. Was aber der Fall ist, erweist sich in der gelungenen Reziprozität von Interaktionen, also in der kommunikativen Einigung zwischen den Interaktanden, die zugleich die in der Situation gültigen äußeren Normierungen und Bewertungen zu beachten haben. Dieser Zustand muss immer wieder neu hervorgebracht werden, und es kann nicht unterstellt werden, dass der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektiver Wirklichkeit im Regelfall misslingt. Im Gegenteil kann davon ausgegangen werden, dass diese Annäherung regelmäßig so weit glückt, dass akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden und dass eine erfolgreiche Bewältigung des privaten und/oder beruflichen Alltags möglich ist. Alltagskonzepte können so gesehen nicht als „naiv“ oder als „falsch“ abgetan werden, die gegenüber wissenschaftlichen Deutungen zu vernachlässigen wären, sondern sie enthalten die Essenz der gedeuteten Erfahrung aus der erfolgreichen Bewältigung vorangegangener Situationen (vgl. Dewe/Schmitz 1984). Unterstellt wird in einem solchen Handlungsmodell ein Akteur, der mit Hilfe eines sozial, institutionell und biographisch strukturierten Wissensrepertoires interessengeleitet seine Wirklichkeit konstruiert und die so gedeutete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt von zielgerechten Aktionen macht. „Wahrnehmen“, „Deuten“, „Wahrnehmen, wie die bedeutsamen anderen deuten“ (=kommunizieren), und „Handeln“ wären die Grundkategorien eines solchen Handlungsmodells.

Abbildung 2: Differenzen und Übergänge zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie

	Analytische Differenzierungen institutionalisierter Kommunikationsformate/ Interventionsformen praktischer Lebens- und Entwicklungshilfe		
für alle Formen gilt	Erzeugung eines Moratoriums im Prozess problemlösenden Handelns durch Unterbrechung des Handlungs- und Entscheidungsflusses in Alltag und Beruf		
	ERWACHSENENBILDUNG	BERATUNG	THERAPIE
Anlässe	Bildungsinteresse, Wissens- und Informationsdefizite	eingeschränkte Entscheidungsfähigkeit, Problemdruck	Störung der lebenspraktischen Primärbeziehung; Leidensdruck
Interaktionsstruktur	Variables Beziehungsgeflecht	Schwache Intensität der Beziehung Berater Klient	Intensive Zweier- oder Gruppenbeziehung
Bezugspunkt	Welt	Situation	personale Identität
Aufgabe	Abstraktes Wissen themenbezogen zugänglich machen; Steigerung von Kompetenzen	Bearbeitung der Inkongruenz der Perspektiven; Angebot von Beobachtungs- u. Handlungsalternativen	Neuaufbau bzw. Wiederherstellung / Heilung des personalen Geltungssystems
Rolle des Adressaten	Teilnehmer	Klient	Patient
Ziel	Differenziert zwischen Teilnehmer intra- und interpersonell (Erwerb von Fachwissen, soziale Kontakte und Erwachsenenbildner etc.); konsens- und wahrheitsfindungsorientierte „Welterschließung“	Förderung der Selbsthilfe-, Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit; Begründung von lebenspraktischen Entscheidungen	Veränderung defizienter Selbststeuerungsfähigkeiten bzw. innerpsychischer Realitäten in einer Situation massiver Störung
Wissen	Themenbezogenes Wissen	Problembezogenes Wissen	Identitätsbezogenes Wissen
Gruppenstruktur	Sekundärgruppenstruktur mit primärgruppenhaften Methoden (z. B. Arbeitsgruppen)	Sekundärgruppenstruktur = spezifisch	Künstlich erzeugte Primärgruppenstruktur = diffus
Interventionseigenschaften, Methoden	Animativ; prospektiv; innovativ; generierend; kompetenzsteigernd; aufbauend	Situationsbewältigend; stützend je nach Art der Beratung mehr oder weniger direktiv	Substitutiv; retrospektiv; rehabilitativ; integrierend; kompensatorisch; aufdeckend

Grundformen päd. Handelns

juristisch voneinander abgegrenzt

Problemlösefähigkeit erhöhen

Das zur Deutung einer Situation herangezogene Wissen kann nun differenziert werden in *situationsbezogenes* Wissen, das sich insbesondere auf die Kontextbedingungen der aktuellen Situation bezieht; in *berufsbezogenes* Wissen, das die in der jeweiligen Berufskultur (Profession) gültigen Werte und Normen enthält; und in *subjektbezogenes* Wissen, das Erfahrungen mit und die Entwürfe über die eigene Identität zusammenfasst. Den drei, zumindest analytisch unterscheidbaren Wissensformen sind die erwähnten drei Interventionsformen zuzuordnen, die sich zugleich durch einen unterschiedlichen Rekurs auf Wissenssegmente unterscheiden und jeweils unterschiedliche Lösungsformen implizieren. Diesen Interventionsformen liegt gemeinsam das Problem der *stellvertretenden Deutung* zugrunde, allerdings in jeweils differenten Fokussierungen und in Bezug auf jeweils unterschiedliche Wirklichkeitsebenen sozialen Handelns. Schmitz' Vorschlag, thematisch nach Moral, Identität und Wahrheit zu differenzieren, erweist sich hier als anschlussfähig.

Es geht um den interaktionslogischen Kern, der den Kommunikationsformaten „Erwachsenenbildung", „Beratung", „Therapie" gemeinsam ist, ohne jedoch differenzlos in einem Interventionstyp aufzugehen.

Beratung konzentriert sich – typisierend ausgedrückt – auf das situationsbezogene Wissen. Der Klient, der eine Beratung aufsucht, oder dem eine Beratung im Zuge der sozialstaatlichen Vorsorge aufgenötigt wird, hat ein konkretes Problem, vor dessen Lösung seine lebenspraktischen Fähigkeiten versagen oder versagt haben. Ziel der Beratung ist die Lösung des konkreten Problems/Falles, womit der Vorgang als beendet anzusehen wäre. Beratung ist ähnlich wie Erwachsenenbildung eine gesellschaftlich bereitgestellte „Antwort auf die Kopplungsprobleme, welche im Verhältnis Individuum/Kommunikation entstehen können" (Uecker/Krebs 2004, S. 376), wobei die Probleme sowohl durch das Individuum selbst wie durch die Folgen funktionaler Differenzierung der Gesellschaft evoziert werden. Die Chance von Beratung liegt darin, dass Dauerunsicherheiten, mit denen die Individuen konfrontiert sind (neuer Job, neue Wohnung, Ausbildungs- u. Weiterbildungsangebote etc.) befristet unterlaufen werden können (vgl. Schmitz 1983).

Therapie bezieht sich auf das subjektbezogene Wissen und reagiert auf die Schwierigkeit des Individuums, mit seiner eigenen Subjektivität bzw. mit Problemen seines Identitätsentwurfes, seiner Identitätsformation zurechtzukommen. Therapie legt den Fokus auf die Biografie des Individuums und ist bemüht, bewusste und unbewusste Motive aufzudecken und zu bearbeiten. Die Intervention besteht darin, Orientierungsdilemmata und Wahrnehmungsverzerrungen, die auf biographische Konstellationen zurückgeführt werden, aufzuhellen bzw. aufzulösen. Der Gegenstand therapeutischen Handelns ist die beschädigte psycho-soziale Integrität. Ziel ist die Heilung von damit verbundenem Leiden und die (Wieder)herstellung von Gesundheit (vgl. Schiedeck/Schäfer 1990). Diese Leiden resultieren aus dem Unvermögen der Primärbeziehungen, entsprechende Äquivalente für die Beeinträchtigung ihrer Mitglieder zur Verfügung zu stellen und Problemlösungen zu entwickeln, in denen heilende Funktionen wirksam

werden können. In diese Situation greift therapeutisches Handeln ein. Stellvertretend reguliert es die naturwüchsig nicht zu lösenden Probleme und restituiert die Selbststeuerung des Subjekts (vgl. Schaeffer 1992).

Erwachsenenbildung hingegen bezieht sich zum einen auf den Anteil des berufsspezifischen Wissens, das in dem gemeinsamen Repertoire eines Berufsstandes enthalten ist, auf den Stoff also, aus dem die Berufskultur gemacht ist. Im engeren Sinne wird auf das kognitive Handwerkszeug des Berufstätigen gezielt und darauf, Werkzeuge (Mittel) und Zwecke auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen. Erwachsenenbildung zielt zum anderen auf die Reflexion, Rationalisierung und Innovation des zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem aber auch auf die Explikation der Wissensanteile, die als „tacit knowledge" die soziale Grammatik des beruflichen Handelns bestimmen. Bei diesen Wissensbestandteilen kann es sich um noch nie verbalisierte, direkt von Handlungsmodellen abgelesene und einverleibte Bestandteile handeln, die aus ihrer Latenz herausgeholt und für den Handelnden subjektiv verfügbar gemacht werden sollen. Beim pädagogischen Handeln, zu dem aus dieser Sicht sowohl das beratende wie auch das erwachsenenpädagogische Handeln zählt, geht es nicht um Restitution des biografisch jeweils einmal erreichten Handlungsvermögens, sondern um Optimierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts. Anliegen pädagogischen Handelns ist die Hilfestellung bei Lernprozessen mit dem Ziel, die Befähigung zu selbstbestimmter Lebenspraxis zu erweitern. Pädagogisches Handeln begleitet und strukturiert Lernprozesse und will gleichzeitig zum gezielten Lernen befähigen. Es begreift sich als Mittel zur Erschließung und Aneignung der Realität, doch gleichermaßen zur Förderung der Fähigkeiten zur Gestaltung und Bewältigung der sozialen Wirklichkeit. Pädagogisches Handeln ist so gesehen auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen eines Individuums ausgerichtet und zielt auf die Bereitstellung von Handlungsdispositionen für ein Handeln in zukünftigen Situationen.

4. Übergänge

Die Adressaten von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie erscheinen in aller Regel als „Akteure", deren lebenspraktische Kompetenz in der einen oder anderen Weise aufklärungsbedürftig, wenn nicht problematisch geworden ist. In der Interaktion dominiert das Muster der stellvertretenden Problemdeutung, die jeweils themen-, situations- oder subjektbezogen dem Adressaten zur Reflektion angeboten wird. Es ließ sich zeigen, dass sich therapeutisches als auch pädagogisches Handeln den Handlungsvoraussetzungen des Subjekts widmen, dieses jedoch mit unterschiedlichen Intentionen und auch auf unterschiedliche Bereiche zielend.

Die Unterscheidung zwischen Beratung, Erwachsenenbildung und Therapie differenziert Komponenten, die in der Realität alltäglichen Handelns nur verbunden vorkommen. Dementsprechend ergibt sich eine erhebliche Schwierigkeit, die jeweils gewählte Interventionsform auf den ihr zugeordneten Fokus zu konzentrieren. Die Gefahr,

dass aus Bildung Therapie wird, weil von dem subjektbezogenen Wissen zumal in einer Situation der Deinstitutionalisierung von Orientierungen ein Sog ausgeht auf Unterstützung bei der Identitätsformation, kann nicht unterschätzt werden. Umso wichtiger ist die Präzisierung und Differenzierung der Interventionsmodi für die zukünftige Forschung.

Literatur

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen

Dewe, B./Schmitz, E. (1984): Experten wider Willen – Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungszusammenhängen. In: Angewandte Sozialforschung, H. 1, S. 93–101

Dewe, B./Winterling, J. (2005): Pädagogische Beratung oder das Pädagogische in der Beratung. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, S. 25–32

Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Fuchs, P./Mahler, E. (2000): Form und Funktion von Beratung. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 349–368

Kaufmann, F. X. (1982): Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention. In: ders. (Hrsg.): Staatliche Sozialpolitik und Familie. München/Wien, S. 49–86

Krebs, M./Uecker, H. (2004): Warum Sozialberatung? In: Neue Praxis, 4.4, S. 370–380

Luhmann, N. (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a.M.

Schaeffer, D. (1992): Tightrope walking. In: Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern . Opladen

Schiedeck, J./Schäfer, Th. (1990): Therapie – eine Pädagogik höherer Ordnung. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, H. 2/3, S. 27–48

Schmidt, H. H. (1985): Wohlfahrtsstaatliche Interventionen und individuelle Schicksale. Zur Erwachsenenbildung intermediärer Sozialisationsagenturen. Frankfurt a.M./Bern/New York

Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, F. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialarbeit. Bad Heilbrunn, S. 87–98

Willke, H. (1989): Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart/Jena