

**Prof. Dr. Gertrud Siller, Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich
Sozialwesen**

Vortrag BWB, 11.3.2015

Just listen! Zur Bedeutung von Bildungsberatung im Migrationskontext

Bereits im Jahr 2004 legte der Rat der Europäischen Union die Grundlage dafür, dass Beratung zum strukturellen Bestandteil des Leitbildes „Lebenslangen Lernens“ wird. Er forderte die EU-Staaten auf, ihre jeweiligen Beratungssysteme zu bündeln und zu vernetzen. Ziel ist es dabei, „die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu (zu) befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, (...) selbst in die Hand zu nehmen“ (Europäische Union 2004, 2). Mit Beratung als eine Art „Schmieröl“ wird europaweit gezielt auf eine individualisierte und kollektive Unterstützung von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung gesetzt.

Faktisch kann bisher jedoch von einer systematisch zu nennenden Umsetzung dieser Vorstellungen keine Rede sein. Beratung für Bildung und Weiterbildung wird in Deutschland von einer Vielzahl von Anbietern auf der Grundlage unterschiedlicher gesetzlicher Regelungen geleistet. Ohne ausreichende Vernetzung sind Zuständigkeiten zersplittert, ein das Bildungs- und Berufsleben begleitendes Beratungssystem ist bisher nicht erkennbar (vgl. Nationales Forum Beratung 2009). Der Aufbau eines leicht zugänglichen, transparent strukturierten Beratungsangebotes im Bildungskontext bleibt ein angestrebtes, aber bisher unerreichtes bildungspolitisches Ziel.

Mehr oder weniger unbeleuchtet bleiben in der Forschungslandschaft bisher auch konkrete Bedarfsfragen. Wie stellen sich Bedürfnisse aus der Perspektive derjenigen dar, die diese bildungsbezogene Beratung in Anspruch nehmen sollen? Welche Qualifikationen brauchen Bildungsberaterinnen und -berater, um bedarfsadäquat beraten zu können? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, haben wir in einem qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekt an der FH Bielefeld an einer zielgruppenbezogenen Bedarfsorientierung für Bildungsberatung angesetzt. Wir sind speziell der Frage nachgegangen: Welche Interessen entwickeln Frauen und Männer mit Migrationsgeschichte im Verlauf ihrer Bildungsbiografie an einer Bildungsberatung in Deutschland?

Die Untersuchungsgruppe setzt sich zusammen aus vier Männern und sechs Frauen mit Migrationsgeschichte aus der Türkei, Russland, dem ehemaligen Jugoslawien, Italien und Griechenland. Sie waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 34 und 64 Jahre alt. Diese Heterogenität des Samples entspricht der Entwicklung der Zuwanderung in Deutschland, die in den letzten 25 bis 30 Jahren von einer deutlichen Diversifizierung gekennzeichnet ist. Acht der Befragten, die sich zu einem Interview bereit erklärten, haben in Deutschland Abitur gemacht, ein Studium absolviert und sind heute beruflich integriert. Zwei Befragte haben einen Hauptschulabschluss und sind zum Zeitpunkt des Interviews erwerbslos.

Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials ist darauf konzentriert, durch die strukturelle Systematik der Einzelfälle einen Zugang zu biografisch relevanten Bildungs- und Beratungserfahrungen und ihrer Bedeutung für den Bildungsweg zu bekommen. Mein Ziel ist es dabei, aus der Sicht der Befragten zur Sprache zu bringen, welche Unterstützung in Bildungsfragen sie tatsächlich brauchen und was somit auch bei ihnen „ankommen“ kann. Ich möchte Ihnen dazu nun fünf zentrale Ergebnisse der Studie vorstellen.

Ein erstes Bildungsberatung übergreifendes Ergebnis lautet:

1. Flexibel an individuelle Voraussetzungen anzuschließende Strukturen im deutschen Bildungs- und Weiterbildungssystem sind Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse.

Auffällig ist, dass fast alle von uns Befragten Bildung als „Tor zur Welt“ erfahren oder als persönliches „Glück“, durch das sich ihnen viele Wege zur gesellschaftlichen Integration und zum sozialen Aufstieg öffnen.

Diejenigen, die mit ihren Eltern nach Deutschland kamen und in Deutschland eingeschult wurden (Immono, Völter, Dijan), erfahren rückblickend vor allem Zugänge und Übergänge zwischen den Schulformen als unterstützungsrelevant. Sie benötigen Fürsprache von den Eltern oder auch von einzelnen Lehrkräften, um eine leistungsadäquate Einstufung für eine weiterführende Schulform zu bekommen. Auch bei guten Voraussetzungen in der Herkunftsfamilie werden Schwierigkeiten vor allem an drei Übergängen deutlich:

- Zunächst mit Beginn der Grundschule. Die Unsicherheiten während dieses ersten Überganges kennzeichnen in erster Linie Sprachprobleme.

- Danach setzt mit dem Wechsel auf eine weiterführende Schule zunehmend ein Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern ein. Dieser Vergleich richtet sich aus an Leistungen und sozialem Ansehen. Zentrale Themen sind Unsicherheitsgefühle in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit.
- Zum dritten potenzieren sich Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeiten noch einmal beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. ins Studium. Zentrale Fragen sind auch hier: „Weiß ich so viel wie die anderen? Ist mein Bildungsstand so auf demselben Niveau wie bei den meisten (...) hier?“

Grundsätzlich sehen es die von uns Befragten ganz im Sinne europäischer Bildungspolitik in erster Linie als eine Frage ihres eigenen Wollens und eigener Bewältigungsfähigkeit, die selbst gesetzten Bildungs- und Weiterbildungsziele auch zu erreichen.

Das Motto „hier kann jeder etwas werden, der sich anstrengt“ (Wauler 2,2), lässt sich jedoch nicht von allen realisieren und entlarvt sich als trügerisch vor allem für diejenigen, die als Erwachsene ins deutsche Weiterbildungssystem kommen. Insbesondere der Anspruch an ein selbst verantwortliches und selbst gesteuertes Lernen, der im Rahmen des Lebenslangen Lernens gefordert ist, erweist sich als eine große Bürde. Diejenigen, deren Bildungssozialisation nach traditionellen Lehr-Lern-Praktiken stattfand und die sich jetzt als Erwachsene hier weiterbilden möchten, stehen ganz grundsätzlich vor der Herausforderung, dieses selbstverantwortliche Lernen für eigene Perspektiven nutzen zu lernen. Sie sind auf Unterstützung angewiesen und machen die Erfahrung, von Lehrkräften mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen wenig wahrgenommen zu werden. Geschieht dies doch, wird es besonders positiv erwähnt.

Professionelle Bildungsberatung ist konfrontiert mit dieser vielfältigen Bedürfnisstruktur und muss ihr begegnen. Es zeigt sich jedoch in den Fallanalysen, dass dies nur eingeschränkt der Fall ist. Damit komme ich zum zweiten Ergebnis.

- 2. Bildungsberatung hilft denjenigen, für die Bildung eine wichtige Form gesellschaftlicher Selbstkonstruktion darstellt und die institutionalisierte Beratung als Hilfeform nutzen können.**

Beratung im professionellen Sinn ist nicht voraussetzungslos. Das gilt auch für Bildungsberatung. Sie setzt bei den zu Beratenden ein Bildungsinteresse voraus, die Fähigkeit zur selbstreflexiven Situationsbewältigung und zur Entscheidungsfindung. Damit besteht die Gefahr, dass die Zielgruppe für Bildungsberatung von vorn herein begrenzt ist. Auch für das Sample meiner Studie ist es kennzeichnend, dass Bildung, vor allem hohe Bildungsabschlüsse sowohl für das eigene Selbstbild als auch als Indiz für eine gelungene gesellschaftliche Integrationsleistung eine große Bedeutung haben.

Für Menschen in riskanten Lebenssituationen, die sich nicht in erster Linie über Bildung und Weiterbildung identifizieren können oder wollen, stellt sich die Frage, inwieweit Bildungsberatung durch ihre Praktiken Ausschlüsse noch verstärkt und wie sie ihnen aktiv entgegen wirken kann.

Unsere Untersuchungsgruppe nimmt Bildungsberatung als spezifisches Beratungsformat insgesamt als wenig greifbar wahr. Diejenigen, die sie nutzen, erfahren sie als hilfreich, wenn sie individuell auf sie zugeschnitten wird. Vor allem drei Gründe führen aber zur Skepsis:

1. die Erfahrung, dass Bildungsberatung nach einer standardisierten Vorgehensweise angeboten wird, in der individuelle Bedürfnisse und Interessen wenig Platz haben. Hier entsteht Misstrauen, von der Beraterin bzw. dem Berater nicht ernst genommen zu werden. Bildungsberatung wird dann zwar als Informationsdienst genutzt, nicht aber als Hilfe bei persönlich wichtigen Entscheidungsprozessen.
2. die umgekehrte Erfahrung, dass sich in einer Beratungssituation spezifische Weiterbildungsmaßnahmen als individuell sinnvoll herauskristallisieren, die jedoch aufgrund rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen nicht entsprechend umgesetzt werden können.
3. die Vorstellung, dass eine Inanspruchnahme von institutionalisierter Beratung Ausdruck für die Unfähigkeit zur selbständigen Lebensführung ist und deshalb vom Ansatz her kategorisch abzulehnen. Hintergrund ist hier der gesellschaftliche Stellenwert von Beratung im Herkunftsland.

In allen drei Punkten wird deutlich: Soll Bildungsberatung nicht nur eine kleine Gruppe von Bildungswilligen erreichen, dann muss sie sich in ihrem begrenzten Einflussbereich konzeptionell subjektbezogen flexibilisieren.

Damit komme ich zum dritten Ergebnis:

3. Bildungsberatung sollte niedrigschwellig, lebensweltbezogen, alltagsnah, unbürokratisch sein und eine Kontinuität in der Beratungsbeziehung ermöglichen.

Bildungsberatungsanliegen erweisen sich als sehr unterschiedlich. Die beiden erwerbslosen Interviewpartnerinnen erfahren eine auf Weiterbildung bezogene Beratung durch die Agentur für Arbeit mit dem Ziel der Reintegration in den Arbeitsmarkt. Sie erleben diese Beratung als existentiell bedeutsame Unterstützung, wobei ein zentrales Bedürfnis jedoch nicht erfüllt wird: eine Kontinuität in der Beratungsbeziehung. Es wird als problematisch erfahren, ich zitiere, „ständig neue Berater“ zu haben und „immer wieder (zu) erklären, was man will und sucht“ (Wauler 7, 20-26). Sie suchen in der Beratung für ihr konkretes Problem ein konkretes Ergebnis, das praktisch direkt umzusetzen ist.

Ganz anders gestaltet sich ein Bildungsberatungsanliegen, wenn damit das Bedürfnis einhergeht, Begleitung zu bekommen, die eine Art Mentoring, Supervision oder Coaching darstellt. So im Fall Völter, auf den ich hier exemplarisch etwas näher eingehen möchte. Im Kontext seiner russisch-mennonitischen Tradition im Vorschulalter hat er keinen Zugang zu Print- und Bildmedien. In der deutschen Schule, in die er dann geht, ist dies jedoch eine Normalitätserwartung. Er macht eine Defiziterfahrung, die ihn verunsichert in Bezug auf das eigene Leistungsvermögen im Vergleich mit den gleichaltrigen Anderen. Diese Unsicherheiten abzubauen, wäre für ihn rückblickend das wichtigste Anliegen an Bildungsberatung gewesen, hätte es sie für ihn als Schüler gegeben (6, 8-14). Er stellt sich einen älteren Berater vor, der zum einen hilft die Wissenslücken zu füllen, aber zum anderen auch die Funktion eines Vermittlers zwischen den Welten seiner Schule und seiner Eltern erfüllt. Ihm selbst ist es dabei als Schüler nicht möglich, seine gefühlten Defizite als einen konkreten Hilfebedarf zu formulieren. Er nimmt zwar wahr, dass er unter seiner Situation leidet, verfügt jedoch über keine konkrete Vorstellung darüber, wie er sie verbessern kann und wer ihn dabei unterstützen könnte. In einer Bildungsberatung wünscht er sich deshalb vor allem jemanden, ich zitiere,

„der irgendwie einen Zugang zu dir, zu deiner Sprache, zu deinen Bedürfnissen hat. ...“ (6, 22-7, 2).

Bildungsberatung soll – dafür steht dieser Fall exemplarisch – am „*Menschen*“ orientiert sein. Berater ohne dieses Verständnis könnten ihn über ein an der Oberfläche bleibendes Gespräch hinaus „*nicht so richtig*“ erreichen. Eine gleiche kulturelle Zugehörigkeit der Beratenden oder eine sehr genaue Kenntnis des sozial-kulturellen Lebenskontextes scheint dabei erleichternd zu sein, aber nicht zwingend notwendig. Wichtiger ist es, dass Beraterinnen und Berater professionell mit Empathie und beziehungsorientiert arbeiten. In der Beratungsbeziehung muss Nähe und Vertrautheit entstehen können, die es ermöglichen, an sensiblen Punkten zu arbeiten. Der subjektive Vergleichsmaßstab sind hier Gespräche mit Freunden und Bekannten.

Eine solche lebensweltnahe „*Bildungsbegleitung*“ kann auch eine örtliche Nähe zum Alltag bedeuten, die dazu beiträgt, Beratung als professionelles Angebot zu enttabuisieren. Dieser Aspekt wird im Fall „*Vanakis*“ in Bezug auf Beratungsangebote für Studierende exemplarisch konkretisiert. Zitat:

„Wenn diese Beratung in der gleichen Ebene wäre, also vom Stockwerk her, wie alle Studenten vorbeilaufen, so wie irgendwelche Versicherungen da irgendwo sich eingenistet haben und Buchläden und alles Mögliche. Ich fänd's gut, wenn die Beratung öffentlich und normal da auch mit dabei wäre, dass die Leute das als etwas Normales [betont] empfinden, dass die da mal reingehen und sich mal beraten lassen, ne, und nicht irgendwo versteckt in irgendeinem Zahn da ganz weit oben und dann, so als Tabuthema, so, ne. Hoffentlich sieht dich keiner, wenn du da hingehst, oder so, ne. Also, da in der Hinsicht muss unbedingt was gemacht werden“ (Vanakis 13, 26–37).

Subjektive Zugangsbarrieren zu einer institutionalisierten Bildungsberatung sind bei dieser Bedarfsstruktur hoch. Selbst wenn jemand gesucht wird, der in Bezug auf Bildungsfragen hilft, scheint die Information an sich, dass und wo es eine entsprechende Beratung gibt, wenig Relevanz zu haben. Anreize entstehen erst durch positive Berichte und Erfahrungen mit dieser Beratung aus dem eigenen näheren sozialen Umfeld, das feststellt, ich zitiere: „dass das hilft“, „geh mal hin“.

In einem weiteren Fall wird professionelle Bildungsberatung gezielt aufgesucht, weil es in der Familie bereits positive Erfahrungen mit anderen Beratungsformen gibt. Wird dann ein solcher Schritt gemacht, entscheidet sich das Zustandekommen einer Beratung auch noch am formal-bürokratischen Zugang zu der Institution, also an Fragen wie: Wo ist die

Beratungsstelle angesiedelt? Wie weit ist sie entfernt? Muss im Vorfeld ein Termin gemacht werden? Wie lange sind Wartezeiten?

Aus meinen bisherigen Ausführungen ergibt sich ein viertes Ergebnis:

4. Bildungsberatung hat neben der Informationsfunktion vor allem eine Orientierungsaufgabe, die die jeweilige Bildungsbiografie der Ratsuchenden aufnimmt.

Die bildungsbiografischen Orientierungsmuster unserer Fallanalysen weisen auf zwei Achsen von Bedarfskonzentrationen hin, die mit Beratung in Zusammenhang gebracht werden:

Um die erste Achse konzentriert sich ein Bedarf an *konkretem Wissen* zum Aufbau und zur Nutzung des deutschen Schul-, Hochschul- und Weiterbildungssystems. Wissen um mögliche individuelle Bildungswege, um situations- und sachbezogene Fragen im Hinblick auf ein bestimmtes Bildungsziel und um Fragen zu dazu notwendigen Voraussetzungen. Zugang und Eintritt in das deutsche Bildungssystem bringen Fragen mit sich, die sich auf seine mehrgliedrige Struktur beziehen. Im Rahmen der jeweils spezifischen soziokulturellen Hintergründe der Einzelnen werden diese Fragen in unterschiedlicher Weise relevant.

Ein Kernpunkt der auf Wissen konzentrierten Bedarfsstruktur besteht darin, dass es sich um *punktuell zu klärende Anliegen* handelt, für die kein längerer Beratungsprozess angestrebt wird. Dieser Bedarfstypus zielt auf eine Bildungsberatung, die als „Informationsberatung“ (Arnold/Mai 2009) oder als Typus der „informativen Beratung“ (Gieseke 2000) in Deutschland schon länger diskutiert und umgesetzt wird. Wir finden diesen Bedarfstypus, unabhängig von der Heterogenität der konkreten Bildungsbiografien, in allen unserer Untersuchung zugrunde liegenden Fällen.

Um die zweite Achse bildet sich ein Bedarfsmuster ab, bei dem eine *Orientierung gebende Begleitung im Bildungsprozess* im Mittelpunkt steht. In Ansätzen wurde sie eben schon sichtbar. Dieses Bedarfsmuster lässt sich vom informationsbezogenen nicht trennscharf abgrenzen, weil auch Informationen eine Orientierungssuche erleichtern können. Der Fokus geht hier jedoch in eine andere Richtung. Zentral ist der Wunsch nach einer *prozesshaften persönlichen Unterstützung*. Es geht um die Unterstützung von Kommunikations- und Orientierungssicherheit im deutschen Bildungs- und Weiterbildungssystem, auch im Hinblick auf mögliche Erwerbswege.

Fragen zu Bildung und Weiterbildung sind eingebettet in generellere Probleme, die Einschnitte oder Übergänge im Lebenslauf betreffen. Dabei geht es bei der hier im Mittelpunkt stehenden Gruppe von Menschen mit Migrationsgeschichte nicht nur um Übergangssituationen im Bildungssystem oder um Weiterbildungsentscheidungen. Immer wieder spielt auch die Balancierung von Unsicherheiten in Bezug auf eigene fachlich-inhaltliche Kompetenzen eine Rolle, die von den Befragten selbst auf soziokulturelle Brüche zwischen Herkunftstraditionen und aktueller sozialer Lebenswelt zurückgeführt werden.

Auffällig ist in beiden Bedarfsmustern, dass sie nur dann beratungsrelevant werden, wenn durch persönliche soziale Netzwerke keine oder keine ausreichende Unterstützung erfahren wird. Alle Befragten suchen Beratung gleichermaßen zunächst und vorrangig im informellen Rahmen des eigenen sozialen Lebenskontextes. Zwei Interviewpartner, die der ersten Zuwanderergeneration aus der Türkei angehören, erfahren die für sie notwendige Unterstützung ihres Bildungsweges ausschließlich in ihrem sozialen Umfeld. Die jüngeren Befragten können darauf nicht mehr selbstverständlich zurückgreifen. In einem inzwischen vielfältig ausdifferenzierten deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem erweisen sich informelle Hilfeleistungen im Bekannten- und Familienkreis als begrenzt. Professionelle Beratung wird für sie also wichtiger.

Aus allen bisherigen Ausführungen resultiert mein fünfter und letzter Punkt:

5. Die subjektiven Bedarfsstrukturen der Adressatinnen und Adressaten von Bildungsberatung erfordern aufgrund ihrer Komplexität eine systematische Professionalisierung dieses Beratungsformates.

Für eine professionelle Bildungsberatung, die Orientierungshilfe im Rahmen eines biografisch-lebensweltlichen Bezugs sein will, bedarf es besonderer Voraussetzungen.

Diese Voraussetzungen sind aus der Perspektive der unserer Untersuchung zugrunde liegenden Fälle differenziert zu betrachten. Zum Teil wird Bildungsberatung in einer Beratungsstelle aufgesucht, zum Teil innerhalb einer bestehenden Lehr-Lernbeziehung in Schule oder Ausbildung. In beiden

Settings wird Wert gelegt auf eine professionelle Haltung der Beratenden in einem geschützten Raum. Wichtig ist das Neutralität sichernde Setting, das aufgesucht und wieder verlassen werden kann. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung muss gewährleistet sein.

Daneben ist die Begründung dafür interessant, wann Bildungsberatung im Rahmen bestehender Lehr-Lern-Beziehungen in der Schule und in der Ausbildung für individuelle Bildungswege als subjektiv maßgebend erfahren wird. Dies ist dann der Fall, wenn den Beziehungen zu einzelnen Lehr- und Ausbildungskräften und ihren Einschätzungen vertraut wird. Damit rückt die Beziehungsebene in der Bildungsberatung noch einmal in den Mittelpunkt.

Konkret deutlich machen lässt sich dieser Aspekt an der subjektiven *Bedeutung von Ungewissheit*, die mit Orientierungsfragen zum persönlichen Bildungsweg verbunden ist: Die eigene zukünftige Entwicklung kann nicht sicher vorhergesagt werden, sie liegt nicht im Bereich des exakten Wissens, sondern ein persönlicher Bildungsweg kann nur im Prozess entwickelt werden. Eigenen Potentialen angemessene Bildungs- und Berufsziele zu stecken, ist deshalb abhängig von realistischer Einschätzung und entsprechend glaubhaftem Zuspruch von – ich zitiere – „Personen“, die „maßgebend“ sind, denen also mit anderen Worten zugetraut wird, eine Richtschnur für das eigene Handeln darstellen zu können, ohne es genau zu wissen.

Das Bedürfnis nach einem solchen leicht zugänglichen, verständigungsorientierten Kommunikationsraum in einer professionellen Bildungsberatung resultiert vor allem aus einer als emotionale Not erfahrenen Handlungsunsicherheit in der Ausrichtung der eigenen Bildungs- und Berufswege. Hierbei spielen migrationsspezifische Erfahrungen eine unterschiedlich große Rolle. Entscheidende Voraussetzung für eine Bildungsberatung als Orientierungshilfe scheint es zu sein, dass eine Kommunikationsform angeboten wird, die an einer Verständigung über individuelle Bewältigungsstrategien ausgerichtet ist, aus der konkret realisierbare Perspektiven Schritt für Schritt entwickelt werden können.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse scheinen mir folgende konzeptionelle Überlegungen für das Format Bildungsberatung wichtig:

Beraterinnen und Berater im Bildungskontext benötigen neben fundierten Kenntnissen im Bildungs- und Weiterbildungssystem und interkulturellen

Kompetenzen eine hohe *Professionalität in der Gestaltung von Beratungsprozessen*. Vor allem für den Bedarfstypus, der Bildungsberatung als persönliche Orientierungshilfe benötigt, geht es in der Beratungsbeziehung um den Umgang mit Erfahrungen von Abhängigkeit und Scheitern. Eine individuelle Selbstbestimmungsfähigkeit des eigenen Bildungsweges kann hier nicht vorausgesetzt werden, sie wird gerade gesucht.

Um dieser Bedarfsstruktur zu begegnen, scheint mir eine ausschließliche Konzentration auf eine „spezifisch pädagogische Funktion von Bildungsberatung“ verkürzt. Unsere Ergebnisse zeigen: Persönliche Entwicklungen sind Teil der individuellen Bildungsprozesse und aus Bildungsberatungsprozessen nicht auszuschließen. Bildungsberatung als Orientierungshilfe bezieht sich zwangsläufig sowohl auf die Weiterentwicklung von Wissen und fachlichen Kompetenzen als auch auf eine Entwicklung personaler Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung, zu Kritik- und Urteilsvermögen.

Notwendig erscheint mir deshalb ein Konzept von Bildungsberatung, das von mehreren Analyseperspektiven geleitet wird. Es geht darum, das Zusammenspiel individueller, sozialer und institutioneller Einflussfaktoren auf die je spezifische Situation der Einzelnen im Bildungssystem im Blick zu haben. Zu berücksichtigen sind sowohl persönliche Lebenszusammenhänge und ihre lebensweltlichen Bezüge als auch strukturelle und institutionelle Bedingungen des Lernens.

Ein solcher mehrperspektivischer Beratungszugang liegt bei den Beratungsformaten Supervision, Coaching und Mentoring vor. Ihre Tradition liegt nicht im Bildungskontext, sondern in der Arbeitswelt. Aber ihre konzeptionelle Ausrichtung auf die Person in ihrer Lebenswelt ist – so meine These – auf das Format Bildungsberatung gewinnbringend zu übertragen. Bildungsberatung ist bisher existenziell weitgehend abhängig von bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen, gerade auch im Hinblick auf ihre Finanzierung. Der *Bedarf* an Bildungsberatung, gerade in ihrer Orientierungsfunktion, rechtfertigt diese fragile strukturelle Situation dieses Beratungsformates nicht. Seine systematische Professionalisierung macht an dieser Stelle Sinn.

Eine konkrete Verknüpfung der Formate Bildungsberatung, Supervision und Coaching auszubauen, ist dabei m.E. ein durchaus vielversprechender Weg. Im Rahmen eines bereits praktizierten Bildungscoachings wird die

pädagogische Verkürzung von Bildungsberatung aber erst dann überwunden, wenn die Förderung von Handlungs- und Bewältigungskompetenzen im Hinblick auf Bildungs- und Berufswege persönliche und soziale Kontexte *interessenneutral* miteinbezieht.

„Just listen“ war das Leitprinzip, dem ich bei den Fallanalysen gefolgt bin, um aus der Sicht der Menschen mit Migrationsgeschichte zur Sprache zu bringen, welche Unterstützung in Bildungsfragen sie tatsächlich brauchen und was somit auch bei ihnen „ankommen“ kann. Ihnen zuzuhören ermöglichte mir diese Art der differenzierten Bedarfswahrnehmung, die ich jetzt an Sie weiter gegeben habe. „Just listen“ sollte m.E. ebenso ein zentraler Zugang in der Bildungsberatung selbst sein – im Wissen darum, dass Menschen einen „Eigensinn“ brauchen, um sich zu bilden.

Ausführlicher sind die dargestellten Ergebnisse nachzulesen in:

Siller, Gertrud (2014): Bildungsberatung und Migration. Die Bedeutung der Bildungsbiografie. Opladen, Berlin, Toronto