



Open Access Repository
www.ssoar.info

Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive

Fernkorn, Elisabeth; Merbach, Martin; Volger, Ingeborg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fernkorn, E., Merbach, M., & Volger, I. (2011). Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 1, 40-43. <https://doi.org/10.3278/FEB1101W040>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64929-7>



Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive

von: Fernkorn, Elisabeth; Merbach, Martin; Volger, Ingeborg

DOI: 10.3278/FEB1101W040

Erscheinungsjahr: 2011
Seiten 40 - 43

Schlagerworte: Bildungsberatung, Fallarbeit

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch- orientierten Bildungsberatung an einem Fallbeispiel illustriert.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Fernkorn, E./Merbach, M./Volger, I.: Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive. In: forum erwachsenenbildung 01/2011. Bildungsberatung im Lebenslauf, S. 40-43, Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/FEB1101W040

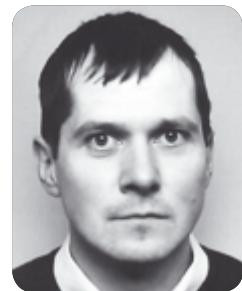
Elisabeth Fernkorn, Martin Merbach und Ingeborg Volger

Bildungsberatung aus tiefenpsychologischer Perspektive



Elisabeth Fernkorn

Diplom-Pädagogin, Supervisorin (DGSw/EK-FuL); Mediatorin; Schwerpunkte: Supervision und Coaching, Fortbildung für Leitungskräfte, Team- und Organisationsentwicklung, Mediation von Arbeitskonflikten



Martin Merbach

Dr. rer. med., Diplom-Psychologe, Systemischer Berater und Familientherapeut; Schwerpunkte: Theorie und Methodik der Einzel- und Paarberatung, Interkulturelle Beratung Auguststraße 80, 10117 Berlin merbach@ezi-berlin.de

Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Verständnis von Bildung werden die Grundideen einer tiefenpsychologisch orientierten Bildungsberatung vorgestellt und an einem Fallbeispiel illustriert. Anhand der Diskussion der Fälle wird deutlich, dass ein biografisches und psychodynamisches Konfliktverstehen die Bildungsberatung bereichert sowie eine Vernetzung von Bildungs- und Lebensberatung zu Synergieeffekten führt.

1. Bildungsberatung allgemein

Angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Beschleunigungsprozesse, gebrochener Berufsbiografien, einer stabilen Anzahl von Langzeitarbeitslosen sowie der Ausdifferenzierung der Studien- und Berufsabschlüsse gewinnt die Bildungsberatung immer mehr an Bedeutung. Bildungsberatung findet dabei in verschiedenen Aufgabefeldern und daraus entwickelten Beratungsformaten wie Professionsberatung, Lernberatung, Berufslaufbahnenentwicklung, Karriereberatung und Weiterbildungsberatung statt. Von den Beratungsinhalten lassen sich informative, situative und biografieorientierte Beratung unterscheiden (Gieseke & Opelt 2004). Dabei geht es bei der informativen Bildungsberatung um die Bereitstellung von Informationen für den Ratsuchenden. Ziel dieses Angebots ist, dass sich der Ratsuchende zwischen alternativen Wahlmöglichkeiten (in der Aus- oder Weiterbildung oder Berufswahl) entscheiden kann. Der Berater besitzt in diesem Kontext hohe informative Kompetenz, kennt sich beispielsweise mit den Inhalten von Weiterbildungen gut aus. Bei der situativen Bildungsberatung geht es eher um die aktuelle Situation des Ratsuchenden, in der dieser ein Bedürfnis nach Weiterbildung hat, aber noch keinen konkreten Wunsch formulieren kann. In der biografieorientierten Bildungsberatung liegt der Schwerpunkt auf der Verbindung der persönlichen Lebensperspektive mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen. Diese Form konzentriert sich darauf, Ambivalenzen in der Entscheidungsfindung, Brüche und Sprünge in den Berufskarrieren erkennbar und verstehbar zu machen.

Wie aus den Beschreibungen dieser drei Typen von Bildungsberatung bereits deutlich wird, sind die Übergänge fließend. So können sich bereits in der Frage nach Informationen zu einem Weiterbildungsangebot Themen der aktuellen Lebenssituation sowie biografische Aspekte verbergen. Für alle drei Fälle braucht der Berater/die Beraterin daher ein Verständnis, dass die Bildungs- und Berufsentscheidungen eines Menschen konflikthafte Lebenssituationen darstellen. Einige Aspekte eines solchen Verstehens werden nun erörtert.

2. Bildung im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklung

Wer sich bilden will, hat Freude am Lernen. Neue, unbekannte Themen lösen bei dem Betreffenden Neugierde und Interesse aus; sie motivieren ihn, sich mit dem Stoff zu beschäftigen, ihn zu erkunden und zu durchdringen, bis er ihn verstanden und sich angeeignet hat. All dies geschieht mit einem Gefühl positiv gestimmter Erwartung und dem Erleben von Befriedigung, wenn es gelungen ist, das Thema zu beherrschen. Es sind viele positive Assoziationen nötig, damit Bildungsangebote als attraktiv wahrgenommen und in Angriff genommen werden können.

Leider provoziert Lernen bei vielen Menschen eher unangenehme und bedrohliche Gefühle wie Anstrengung, Angst, Versagen, Beschämung und Scheitern. Es ist naheliegend, dass vor dem Hintergrund derartig widersprüchlicher Assoziationen Bildungsangebote nicht aufgesucht werden bzw. ihre Durchführung starken Beeinträchtigungen ausgesetzt ist und nicht selten scheitert. Lernen und das Bedürfnis nach Kompetenzerwerb ist demnach keine unabhängige Funktion des Intellekts, sondern ist eingebettet in einen emotional getönten innerpsychischen Kontext, der den Prozess des Lernens ebenso beeinflusst wie das Ergebnis. Insofern muss nachhaltig wirksame Bildungsberatung zuvörderst diese emotionalen Prozesse im Blick haben und sie bei der Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen berücksichtigen.

Woher rühren nun diese unterschiedlichen Einflussfaktoren eines jeden Aneignungsprozesses? Lernen beginnt am Anfang des Lebens. Das Neugeborene kommt in eine Welt, in der ihm zwar schon einiges vertraut ist, weil es vieles bereits intrauterin kennengelernt hat wie z. B. die Stimme der Mutter oder ihren Bewegungsrhythmus sowie unmittelbar nach der Geburt ihren Geruch. Insgesamt jedoch ist es konfrontiert mit einer Unmenge neuer Informationen, deren Bedeutung es im Laufe seiner Entwicklung erst noch erlernen muss. Wie sich dieser Lernprozess gestaltet, ist abhängig von den Erfahrungen, die das Kind im Zusammenhang mit seiner Umwelt, insbesondere seinen relevanten Bezugspersonen, sowie seiner Triebentwicklung und der Entwicklung seiner Ich-Funktionen macht. Er ist eingebettet in einen sozialen Prozess, der sich über Internalisierungs- und Abwehrprozesse zu einem zentralen Aspekt seines Selbstkonzeptes verdichtet. In der Folge werden innerpsychische Haltungen und unbewusste Strebungen als Antwort auf neue und zukünftige Lernaufgaben mobilisiert. Dabei ist die Qualität der Beziehungen, in deren Kontext frühes Lernen stattfindet, von besonderer Bedeutung. Eine sichere Bindung zwischen dem

Säugling und seinen Bezugspersonen ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung seines Explorationsbedürfnisses: In dem Maße, in dem das Kind sich sicher gebunden fühlt, kann es seinen explorativen Bedürfnissen in einer lustvollen Weise nachgehen und sich die Welt durch Erkundung und Erfahrung aneignen. Unter der Voraussetzung einer sicheren Bindung wird das Kind bei auftretender Angst oder Spannung dann die Möglichkeit haben, sich Hilfe und Unterstützung zu suchen, um so gestärkt sein Explorationsbedürfnis fortsetzen zu können.

Um sich die Welt anzueignen, bedarf es aber nicht nur einer sicheren Bindung, sondern darüber hinaus auch positiver Erfahrungen im Kontext der Triebentwicklung. Im Zusammenhang mit dem oralen Partialtrieb macht das Kind Erfahrungen mit oral-rezeptiven ebenso wie mit oral-kaptativen Erlebensweisen, die bei positiver Gefühlstönung das „Aufnehmen“ und „sichaneignen“ von (auch intellektueller!) Nahrung zu einer lustvollen Betätigung werden lassen. Umgekehrt können wiederholte Mangelereignisse dazu beitragen, dass das Kind der Welt gegenüber resigniert und sich verschließt, nicht zugreifen kann und nichts Neues mehr in sich aufnehmen möchte, da es keine „gute Nahrung“ mehr erwartet. Im späteren Leben ist die Leistungsfähigkeit dann oft dadurch beeinträchtigt, dass es für den Betreffenden schwer ist, ein dauerhaftes Interesse an Themen zu entwickeln oder sich so mit einem Stoff zu beschäftigen, dass dieser intellektuell erfasst und verarbeitet werden kann.

Die Erfahrungen im Zusammenhang mit der analen Phase sind für die Entwicklung von Lernmotivation von besonderer Bedeutung, als das Kind hier erstmals mit Leistungsanforderungen der Erwachsenenwelt konfrontiert wird, denen gegenüber es sich durch „Retentivität“, d. h. Zurückhaltung bzw. Verweigerung, zur Wehr setzen kann. So kann es passieren, dass sich aus Protest gegenüber zu hohen und rigiden Leistungsanforderungen während dieser Entwicklungsphase spätere Arbeitshemmungen und chronische Lernstörungen entwickeln. Wird die Übernahme von Leistungsanforderungen als ein Akt der Unterwerfung erlebt, kann im schlimmsten Fall eine chronische Verweigerungshaltung jeglicher Leistung gegenüber die Folge sein; sie wird dann zur einzigen Form der Aufrechterhaltung von Autonomie, womit ein eigenständiges und lustbetontes Interesse an weiteren Lern- und Aneignungsprozessen konterkariert wird.

In der darauffolgenden phallischen und ödipalen Entwicklungsphase werden insbesondere Fragen bezüglich der persönlichen Identität und des

Geschlechts- und Generationsunterschiedes thematisiert. Die in diesem Zusammenhang auftauchende Neugier des Kindes konfrontiert die Bezugspersonen mit einer Unzahl von Fragen, deren Beantwortung dem Kind eine latente Akzeptanz bzw. Abwehr gegenüber seinen „neugierigen“ Interessen vermittelt. Hier erfährt das Kind eine wesentliche Haltung seiner Wissbegierde gegenüber, die in späteren Jahren Lernprozessen förderlich ist oder aber zu der Überzeugung führt, dass das Erwerben von Wissen zu mühsam ist und stattdessen z. B. Ersatzbefriedigungen bevorzugt werden.

Unter beziehungs-dynamischem Aspekt spielen aber nicht nur die frühen Bezugspersonen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung einer produktiven Leistungsmotivation, sondern ebenfalls die Erfahrungen, die ein Kind im Klassenverband mit den Mitschülern und Lehrern macht. Findet ein Kind seinen Platz in der Gruppe der Gleichaltrigen und erlebt seine Lehrer im Prinzip als annehmend, unterstützend und konstruktiv, so wird es Lernen als befriedigenden sozialen Austausch erfahren. Umgekehrt machen viele Kinder sowohl im Klassenverband als auch mit Lehrerpersönlichkeiten traumatische Erfahrungen von Angst, Beschämung und Entwertung, die ein Leben lang dazu beitragen können, Lernsituationen mit entwürdigenden Erfahrungen und Gefühlen der Erniedrigung zu assoziieren und in der Folge zu meiden.

¹ Die KJHG-JH-Statistik z. B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegründe in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in Psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

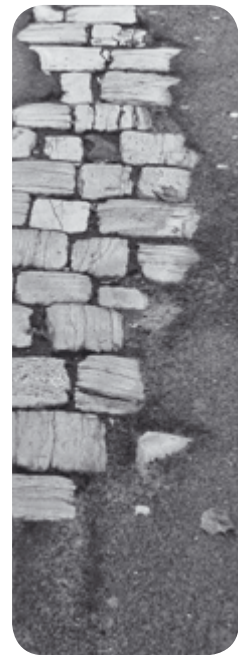
Diese Überlegungen verdeutlichen, dass das Bedürfnis nach Bildung eingebettet ist in einen innerpsychischen Prozess, der immer auch konflikthafte Aspekte beinhaltet. Selbst unter der Voraussetzung einer großen Leistungsbereitschaft ist in jedem Lernprozess mit Ambivalenzen, Blockaden und Frustrationen zu rechnen, die, soll es zu einem erfolgreichen Ergebnis kommen, durch die Aktivierung vieler Ich-Funktionen bearbeitet und überwunden werden müssen. So gehört eine große Frustrationstoleranz, eine gute Affektkontrolle und eine ausgeprägte Angstbewältigung bereits bei ungestörter Lernmotivation zu den wesentlichen Voraussetzungen für das Durchhalten von Lernprozessen. Ist das Bedürfnis nach Wissen und Kompetenz hingegen durch die oben skizzierten



Ingeborg Volger

Dr. phil., Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Psychoanalytikerin, Paartherapeutin; Schwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitspsychologie, tiefenpsychologisch orientierte Therapie und Beratung

² Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbildungsinstitute der unter diesem Dach zusammengeschlossenen Verbände (DAJEB; EKFuL; BAG) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmenordnung realisiert.



Prozesse beeinträchtigt, kommt es innerpsychisch zu einem schweren konflikthaften Geschehen, ohne dessen Auflockerung die erwarteten bzw. geforderten Lernprozesse in der Regel nicht initiiert oder durchgehalten werden können und langfristig zum Scheitern verurteilt sind.

3. Praxisbeispiel: Frau A

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht, in welchem Umfang Bildungsthemen oder -probleme durch innerpsychische Konflikte determiniert sind und wie mithilfe psychologischer Beratung eine Bearbeitung dieser Themen möglich wird.

Frau A ist 23 Jahre alt und meldet sich zur Beratung in einer kirchlichen Beratungsstelle an, weil sie vor entscheidenden beruflichen Weichenstellungen stehe und sie ohne Unterstützung wieder mit einem Scheitern ihrer Lebenspläne rechnen müsse. Sie habe den großen Wunsch, sich eine berufliche Perspektive aufzubauen, doch habe sie bisher immer dann, wenn sich ein beruflicher Einstieg geboten habe, es nicht geschafft, diesen zu Ende zu führen. Nach der mittleren Reife habe sie eine Ausbildung zur Kauffrau für Bürokommunikation begonnen, habe sie aber infolge von Panikattacken abbrechen müssen. Auf Nachfrage wird deutlich, dass sie diese Ausbildung langweilig und „öde“ gefunden habe und sich vom ersten Tag an sicher war, niemals in diesem Beruf arbeiten zu wollen. Diese Ausbildung habe ihr verdeutlicht, dass sie lieber Abitur machen wolle, was sie zwar geschafft habe, aber mit einem so schlechten Notendurchschnitt, dass sie nichts damit anfangen könne. Überhaupt habe sie keine guten Erinnerungen an ihre Schulzeit, es sei schon damals für sie oft kaum möglich gewesen, regelmäßig zum Unterricht zu gehen. Diese Schwierigkeiten hätten nach einem Umzug in der 8. Klasse begonnen, der aufgrund der Scheidung der Eltern notwendig wurde. Nach diesem Umzug habe ihr das Leben keinen Spaß mehr gemacht. Sie sei nur noch in schwarzer Kleidung herumgelaufen, habe sich abgeschottet und sei in der neuen Schule sofort eine Außenseiterin gewesen. Das habe sie sehr belastet, zumal sie auch zu Hause niemanden hatte, an den sie sich hätte wenden können. Ihr Vater sei früh gestorben, und ihre Mutter sei seitdem mit ihr und den beiden älteren Geschwistern völlig überfordert gewesen. Aus dieser Einsamkeit heraus habe sie sich dann einer Kiffergruppe angeschlossen und zu den „Coolen“ gehört. Damit habe sie zwar von den ganzen familiären Problemen nicht mehr viel bemerken müssen, sie habe sich aber auch nicht mehr für die Schule interessiert. Nun befinde sie sich nach verschiedenen Praktika in einer Maßnahme für Jugendliche, die an verschiedene Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten

heranführen solle, und schaffe es nicht, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren. Meist werde sie nach spätestens drei Stunden nervös und müsse dann ins Freie gehen. Wenn das nicht möglich sei, bekomme sie ein Gefühl von Enge, was sich häufig zu regelrechten Angstgefühlen steigere. Sie habe inzwischen den tiefen Wunsch nach einer befriedigenden beruflichen Tätigkeit, wisse aber überhaupt nicht, wie sie dies realisieren könne. Sie habe „totale Panik, wenn ich mein Leben allein in die Hand nehmen soll“. Gleichwohl wünsche sie sich nichts mehr, als ihre Lebensziele selbstständig verfolgen zu können.

Während die Geschwister beide sehr früh die Familie verlassen haben, hatte Frau A als Kind stets den Auftrag, sich um die Mutter und deren Sorgen zu kümmern. Besonders nach der Scheidung war sie konfrontiert mit der Ohnmacht und Unfähigkeit der Mutter, für sie in angemessener Weise zu sorgen und für sie als zuverlässiges und Halt gebendes Gegenüber zur Verfügung zu stehen. So hatte Frau A einerseits sehr früh ein hohes Maß an Verantwortung, blieb aber gleichzeitig intensiv an die überforderte Mutter gebunden und identifizierte sich mit ihrem Autonomiedefizit. Zugleich mobilisierte aber der chronische Mangel an altersgerechter Resonanz eine maßlose Enttäuschung und in der Folge entsprechende Wutgefühle, die dazu führten, dass sie sich ein „cooles“ Auftreten zulegte und sich immer wieder mit Lehrern und Ausbildern anlegte oder sich Leistungsanforderungen gegenüber verweigerte. Damit entwickelte sich im Laufe ihres Lebens eine autodestruktive Haltung, die sie daran hinderte, die beruflichen Entwicklungsschritte zu initiieren, die sie sich wünscht. Aber nicht nur autoaggressive, auch viele Größenfantasien und unerreichbar hohe Ziele führen immer wieder dazu, dass Frau A zunächst zwar sehr motiviert an eine Aufgabe herangeht, bei den ersten auftretenden Hindernissen allerdings keine Möglichkeit hat, mit der sich dann einstellenden Enttäuschung umzugehen. Anstatt derartigen Frustrationen gegenüber eine gewisse Toleranz zu besitzen, eine Fähigkeit, die Menschen bei gelingender altersgemäßer Konfliktbewältigung im Laufe des ersten Lebensjahrzehnts lernen, hatte Frau A immer das Gefühl, „ins Bodenlose“ zu stürzen, wenn sie an ihre Grenzen stieß. In solchen Situationen traten dann Panikattacken auf, die dazu führten, dass sie die jeweilige Aufgabe abbrechen musste. Es wird deutlich, dass hier ein innerpsychisches Geschehen in Gang gesetzt wurde, das bei Frau A trotz ihres bewusst erlebten und formulierten Wunsches nach beruflicher Entwicklung eine unbewusste Dynamik auslöste, die bisher autonome Schritte und damit auch die Berufsfindung konterkarierte. In dem nun aufgenommenen Beratungspro-

zess ging es zunächst darum, die Ich-Funktionen der Klientin zu stärken, indem mit ihr z.B. an der Entwicklung einer größeren Angst- und Frustrationstoleranz gearbeitet wurde. Nachdem dies in Ansätzen gelungen war, konnte die Klientin beginnen, sich mit ihrem destruktiven Mutterintrojekt zu beschäftigen, das die Hinwendung zu ihren Autonomiewünschen immer wieder blockierte und ihr Bedürfnis nach einer beruflichen Bildung verhinderte. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung konnte nun eine konstruktive Begleitung ihrer begonnenen Ausbildung einsetzen, die die Klientin bei den wiederholt auftretenden inneren Konflikten stützte und produktive Lösungsansätze entwickelte.

4. Diskussion

In dem vorgestellten Fall ist eine Bildungsentscheidung der Anlass zum Aufsuchen von Lebensberatung.

Die Überschneidung von Lebensberatung und Bildungsproblemen, die psychologischer Hilfe bedürfen, ist keine Seltenheit, wie ein Blick in die Bundesstatistik für Sozialwesen zeigt: Die KJHG-JH-Statistik z.B. weist aus, dass ein Viertel der Anmeldegründe in der Erziehungsberatung Bildungsfragen, Schulleistungs- und Ausbildungsprobleme sind. So wurden beispielsweise in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts jährlich ca. 75.000 Fälle von Bildungs- und Leistungsproblemen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 3 und 27 Jahren in Psychologischen Beratungsstellen erfolgreich beraten, Tendenz steigend.

Aus diesen Zahlen wird deutlich, dass sich die psychologische Beratung zum einen bereits den Bildungsthemen stellt, sich zum anderen jedoch flächendeckender mit den informativen Angeboten vernetzen und wenn es um Informationsvermittlung geht auch an die informative Bildungsberatung weiter verweisen muss.

Das Fallbeispiel illustriert aber auch anschaulich, dass die psychologische Beratung aus einem tiefenpsychologischen Blickwinkel heraus den Auftrag hat, biografische Hintergründe und Konflikte in den Blick zu nehmen, die fast immer mit unzureichend gelösten Konflikten in früheren Lebensphasen verbunden sind und nachhaltigen Lösungsmöglichkeiten den Weg verstellen.

Für die Bildungsberatung als „unabhängiges“ Angebot separiert von psychologischer Beratung bedeutet dies, dass selbst bei Klienten mit einem „einfachen“ Wunsch nach Information ein biografisches und konflikthafte Verstehen des Beraters sinnvoll ist, da jeweils fallabhängig zu prüfen ist, inwieweit innere Themen des Ratsuchenden in den Fokus gerückt und mit Priorität bearbeitet werden müssen. Somit ist für den Bildungsberater auch eine Kompetenz in einem psychodynamischen Fallverstehen sinnvoll und wünschenswert. Solche Kompetenzen und ihre Aneignungsprozesse werden durch die bundesweit gültigen Qualitätsstandards des Deutschen Arbeitskreises für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (DAKJEF) beschrieben. Sie werden in den Weiterbildungen der Ausbildungsinstitute der unter diesem Dach zusammengeschlossenen Verbände (DAJEB; EKFuL; BAG) nach den Richtlinien einer gemeinsamen Rahmenordnung realisiert.

Ein weiterer Weg wäre eine verstärkte institutionalisierte Vernetzung und Kooperation dieser Beratungsformate etwa durch die Verzahnung der Bildungsberatung mit den in diesen Verbänden vertretenen über 1.000 Beratungsstellen, die zu fruchtbaren Synergieeffekten führen werden.

Literatur

Gieseke, W. & Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.