

Wiltrud Gieseke  
Maria Stimm

# Praktiken der professionellen Bildungsberatung

Innensichten auf die Entscheidungs-  
findung im Beratungsprozess



Springer VS

---

# Praktiken der professionellen Bildungsberatung

---

Wiltrud Gieseke • Maria Stimm

# Praktiken der professionellen Bildungsberatung

Innensichten auf die Entscheidungs-  
findung im Beratungsprozess

Wiltrud Gieseke  
Maria Stimm  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Berlin, Deutschland

ISBN 978-3-658-10877-9      ISBN 978-3-658-10878-6 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-10878-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Katharina Gonsior

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

# Inhalt

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis . . . . .	IX
Vorbemerkung . . . . .	XI
<b>1 Berufs- und Weiterbildungsberatung unter professionellem Anspruch . . . . .</b>	<b>1</b>
1.1 Begriffliche Einordnung von Bildungsberatung mit ihren verschiedenen Varianten . . . . .	1
1.2 Konzepte und Qualitätsvorstellungen . . . . .	6
1.2.1 Qualitätssicherung und Kompetenzprofile als Instrumente pädagogischer Qualität . . . . .	6
1.2.2 Konzeptarbeiten zur Beratung im Kontext von Förderungsprogrammen . . . . .	9
1.2.3 Theoretische und empirische Auseinandersetzungen zur Berufsberatung . . . . .	12
1.2.4 Detailanalysen zur Weiterbildungsberatung und ihre Ergebnisse . . . . .	15
1.2.5 Empirische Befunde und Konzepte zur ausgewählten Zielgruppe Frauen in der Berufs- und Weiterbildungsberatung . . . . .	19
<b>2 Berufs- und Weiterbildungswahl – Entscheidungstheoretische Grundlegungen . . . . .</b>	<b>27</b>
2.1 Grundannahmen zu präskriptiven und deskriptiven Entscheidungstheorien . . . . .	27
2.2 Subjektivität, Erfahrungen und Deutungen als Einflussgröße auf Entscheidungen . . . . .	32
2.3 Heuristiken und Entscheidungslogiken . . . . .	37

2.4 Neurobiologische Befunde als Grundlage für Bildungsentscheidungen . . . . .	39
2.4.1 Das vernetzte Gehirn . . . . .	40
2.4.2 Der freie Wille . . . . .	41
2.4.3 Das Zusammenspiel von Kognitionen und Emotionen als Erkenntnisfortschritt . . . . .	46
2.5 Bildungsentscheidungen als Ergebnis von erfahrenem, subjektivem Leben . . . . .	50
Zusammenfassung . . . . .	55
<b>3 Berufs- und Weiterbildungsberatung als professionelle Praktik . . . . .</b>	<b>57</b>
3.1 Forschungsanforderungen zur Sichtbarmachung pädagogischer Praktiken in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung . . . . .	57
3.2 Zum genutzten Praktik-Begriff . . . . .	60
3.3 Realisierte Praktiken der Berufs- und Weiterbildungsberatung . . . . .	63
3.4 Beratung als Dialog – eine Interventionspraktik . . . . .	65
<b>4 Theoretische und konzeptionelle Vorschläge für die Gestaltung des Beratungsprozesses . . . . .</b>	<b>69</b>
4.1 Theoretische Neuorientierung – die Suche nach Grundlagen . . . . .	69
4.2 Systematische Vorschläge zur Spezifik von Beratungsgesprächsverläufen . . . . .	72
Zusammenfassung . . . . .	85
<b>5 Erschließung der Prozessverläufe von Berufs- und Weiterbildungsberatung – Forschungsmethodische Ausrichtung . . . . .</b>	<b>91</b>
5.1 Empirische Anlage der Untersuchung . . . . .	92
5.2 Untersuchungsansatz . . . . .	93
5.2.1 Praktikenerschließung . . . . .	94
5.2.2 Alternative Möglichkeiten als Abgrenzung zum gewählten Untersuchungsansatz . . . . .	98
5.3 Vorgehensweise in der Arbeitsgruppe zur Praktikenerschließung . . . . .	101

---

<b>6</b>	<b>Berufs- und Weiterbildungsberatungspraktiken aus verschiedenen Perspektiven – Analytische Betrachtungen</b>	103
6.1	Erschließung der kommunikativen Teilziele der Berufs- und Weiterbildungsberatung im Prozess	103
6.1.1	Dialogmusterspezifische Ziele der Berufs- und Weiterbildungsberatung	108
6.1.2	Dialogmusterunspezifische Ziele der Berufs- und Weiterbildungsberatung	151
	Zusammenfassung	177
6.2	Zusammenspiel von dialogmusterspezifischen Zielen und dialogmusterunspezifischen Zielen	183
6.2.1	Berufs- und Weiterbildungsberatung am Beispiel: Unerfüllter beruflicher Aufstiegswunsch – Suche nach alternativen Wegen	184
6.2.2	Berufs- und Weiterbildungsberatung am Beispiel: Berufswünsche in alle Richtungen – Strukturierungsansätze	202
6.2.3	Berufs- und Weiterbildungsberatung am Beispiel: Offenheit im beruflichen Zugang – Zunehmende Fokussierung auf bestimmte Interessen	218
	Zusammenfassung	232
6.3	Betrachtungen von ausgewählten Aspekten im Beratungsgespräch	237
6.3.1	Auswahlprobleme – Aneinanderreihung von Alternativen	238
6.3.2	Rolle der Begleitperson im Beratungsgespräch	242
6.3.3	Genderaspekt zwischen Demotivierung und förderndem Fordern	246
	Zusammenfassung	257
<b>7</b>	<b>Begründungen zur Ausübung der professionellen Praktik Beratung – Gesamtzusammenfassung und Ausblick</b>	261
7.1	Darstellung der professionellen Praktiken in der Beratung	261
7.2	Einschätzungen der empirischen Befunde vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen	265
7.3	Berufs- und Weiterbildungsberatung als „kleines Moratorium“ für Bildungsentscheidungen	268
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	271

---

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung . . . .	8
Abbildung 2	Struktur des Qualitätsentwicklungsrahmens . . . . .	9
Abbildung 3	Medianansicht des menschlichen Gehirns mit den wichtigsten limbischen Zentren . . . . .	41
Abbildung 4	Schematischer Ablauf einer Entscheidung . . . . .	45
Abbildung 5	Phasen mit Arbeitsschwerpunkten . . . . .	73
Abbildung 6	Phasenmodell der dialogischen Beratung . . . . .	77
Abbildung 7	Phasen des Dialogs . . . . .	79
Abbildung 8	Phasen der Beratung als Problemlöseprozess . . . . .	81
Abbildung 9	Darstellung der zehn Strukturelemente des Strukturmodells . . . . .	83
Abbildung 10	Strukturmodell der Beratung . . . . .	84
Abbildung 11	Beispielhafte Untergliederung der Zielstrukturen und Handlungsorganisationen in einem Dialogmuster, hier dialogmusterspezifisches Ziel . . . . .	95
Abbildung 12	Klasse von Zielen und an sie zurückgebundene Handlungsmöglichkeiten in einem Dialogmuster, hier dialogmusterunspezifische Ziele . . . . .	97
Abbildung 13	Beratung im Konglomerat von Einflussfaktoren und einflussnehmenden Betrachtungsebenen als professionelle Praktik . . . . .	264
Tabelle 1	Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs . . . .	36
Tabelle 2	Der lange Weg der Entscheidung . . . . .	50
Tabelle 3	Die vorgestellten Vorschläge zu Beratungsgesprächsverläufen im Vergleich . . . . .	86



Tabelle 4	Dialogmusterspezifische kommunikative Teilziele mit inhaltlicher Schwerpunktsetzung . . . . .	179
Tabelle 5	Dialogmusterunspezifische kommunikative Teilziele mit zugeordneten Sequenzmustern . . . . .	181
Tabelle 6	Übersicht über die herausgearbeiteten neuralgischen Sequenzen der ausgewählten Beratungsgespräche . . . . .	234

---

## Vorbemerkung

In dieser Veröffentlichung berichten wir über ein Forschungsprojekt, welches sich sukzessive neben der Hochschularbeit entwickelt hat. Es kennzeichnet eine mehrjährige theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit Berufs- und Weiterbildungsberatung. Wir bedanken uns zuvorderst bei den Kolleg/inn/en aus der Beratungspraxis, die es uns ermöglichten, Beratungsgespräche digital mitzuschneiden, und dass sie für Interviews zur Verfügung standen. Außerdem bedanken wir uns bei den an der Erhebung und Analyse des empirischen Materials beteiligten Kolleginnen, die inzwischen in der Beratungspraxis oder in Forschungszusammenhängen tätig sind und mit einzelnen Beiträgen, für die sie sich inhaltlich besonders interessierten, die Veröffentlichung unterstützen. Zur Forscherinnengruppe gehörten: Wiltrud Gieseke, Sarah Andersohn, Sabrina Rämer und Maria Stimm. Gemeinsame Anschlussprojekte mit Sylvana Dietel und eine Interessengemeinschaft mit Bernd Käpplinger haben zu einer ersten beschreibenden Veröffentlichung des empirischen Vorhabens geführt. Wieder aufgenommen haben wir den Analyseprozess in der genannten Forschungsgruppe 2010.

Parallel zu dieser Veröffentlichung entstehen zusammenfassende Teilveröffentlichungen in Zeitschriften und Handbüchern. Besonders bedanken möchten wir uns bei Stephanie Freide, die sich an der abschließenden Diskussion der Beiträge beteiligt hat und als Lektorin für diese Veröffentlichung tätig war. Sie ist unter anderem auch diejenige, die in vielen universitären Übungen mit Studierenden ergänzend zu einer einführenden Beratungsvorlesung unsere Auswertungsergebnisse der Beratungsgespräche für die Lehre fruchtbar gemacht hat. In diesem Zusammenhang erfolgte die inhaltliche Evaluierung der Kategorien.

Wiltrud Gieseke und Maria Stimm  
Berlin, Juli 2015

---

# Berufs- und Weiterbildungsberatung unter professionellem Anspruch

# 1

Maria Stimm

---

## 1.1 Begriffliche Einordnung von Bildungsberatung mit ihren verschiedenen Varianten

Beratung ist inzwischen ein Handlungsfeld im Kontext lebenslangen Lernens, dass nach einer erweiterten theoretischen und pädagogischen Grundlegung fragt. Es kann dabei weder um einen alltagstheoretisch formulierten Ratschlag, noch um eine Persönlichkeitserweiternde oder Persönlichkeitsverändernde therapeutische Intervention gehen. Beratung als Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung bearbeitet nicht Defizite und Störungen (vgl. Krause 2003a, S. 23–30), sondern wirkt als komplex angelegte Dienstleistung zur besseren subjektiven Entscheidungsfindung auf den vielfältigen Wegen lebenslangen Lernens. Beratung als pädagogisches Handlungsfeld folgt dabei keinem eindimensionalen Instruktionsmodell, kann sich aber, wenn es das Individuum als handlungsentcheidendes und reflektierendes Subjekt stärken will, auch nicht einer impliziten kontextabhängigen Steuerung überlassen. Das Individuum scheint – anthropologisch gesehen – dazu fähig zu sein, sich steuern zu lassen und ebenso selbstständig entscheidungsfähig zu bleiben. Es gibt hier keine Zwangsläufigkeiten. Am Emanzipationsanspruch und an der Selbstverantwortung des Individuums, über seinen Bildungsweg zu entscheiden, wird daher festgehalten. Basis dafür sind ethische Grundprämissen und freiheitsbezogene Vernunftsgründe in einer Demokratie.

Beratung steht für individuelle Überlegungen, das Finden von Auswegen, die Suche nach neuen Orientierungen, ein aktives Bemühen um die eigenen Entwicklungen, um sich in der Welt besser auszukennen und zu bewegen. Eine Beratung aufzusuchen, verweist auf die Stärken des Individuums. Letzteres gilt allerdings auch bei der Inanspruchnahme von therapeutischer Beratung. Da viele Probleme im Bildungs- und Berufshandeln und ihre entsprechenden Entscheidungen

schwerwiegende Folgen für die Persönlichkeit haben, beschreiben einige Beratungstheoretiker/innen den Übergang zwischen Beratung und Therapie als fließend (vgl. Schiersmann und Thiel 2012). Auf der Handlungsebene weisen beide Schnittflächen auf. Sie können aufeinander verweisen, miteinander kooperieren, parallel zueinander verlaufen, ineinander integriert sein, sich flankieren oder ergänzen. Man geht sicher nicht zu weit, wenn man feststellt, dass eine gute Beratung, das heißt eine gute Unterstützung der Entscheidungsfähigkeit, die Therapie-notwendigkeit reduzieren kann. Dabei folgen diese beiden Interaktionsformen jedoch unterschiedlichen Denkmodellen und Logiken. Beratung stellt eine Hilfeleistung, ein Unterstützungsangebot bei Problemen, Entscheidungen, verschiedenen Anliegen dar. Therapie intendiert die Heilung einer Krankheit und erfordert damit sowohl eine entschieden längere Zeitstruktur als auch andere Kommunikationsformen. Aus professioneller Sicht verlangt dies eine strikte Trennung von Beratung und Therapie.

Besonders wichtig ist es deshalb, die Veränderung von Persönlichkeitsstrukturen nicht zu verwechseln mit Lernen im Sinne der Aneignung von Wissen und Kompetenzen als Anschlusslernen über die Lebensspanne. Wir beschäftigen uns hier mit Bildungsberatung, die auf Anschlüsse zielt, um passende Wissens- und Kompetenzerweiterung im lebenslangen Lernprozess zu erreichen. Profilbildung und prognostisches Arbeiten mit Tests erhalten somit nur dann eine Funktion zur Unterstützung subjektiver Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit über die Lebensspanne, wenn die Beratung eine Vielfalt an Wissen und Selbstreflexionszugängen offen hält.

Wie die Beratungsprozesse ablaufen, das heißt auch, wie Entscheidungen vorbereitet werden, ist über empirische Forschung des täglichen Beratungshandelns zu erschließen. Institutionelle und gesellschaftliche Einflussgrößen können als Anschlussforschung erfolgen. Hier bieten sich z. Zt. qualitative Verfahren an. Die Theoriebildung lässt sich unter diesem Anspruch von den empirisch gewonnenen Auswertungen unter Bezugnahme auf jeweils gegenstandsbezogene Theorien leiten. In die gegenwärtig vorliegenden Qualitätsmerkmale (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) 2011, 2012) sind interdisziplinäre Befunde aus der Beratungsforschung eingegangen. Auch zu den Prozessen der Beratung selbst, also der pädagogischen Auslegung, gibt es bereits Arbeiten, wir sprechen von Detailanalysen. Diese könnten einen größeren Raum einnehmen, um die Komplexität und die anspruchsvolle Tätigkeit des Beratungshandelns sichtbar zu machen, kategorial einzuordnen und um für die Weiterbildung der Beratenen nicht nur normative Türen zu öffnen (siehe dazu auch Kapitel 1.2.1 und Kapitel 1.2.4).

Wenn wir uns im Folgenden der Anforderung an eine neue Theorie pädagogischer Beratung stellen, beschäftigen wir uns mit professionellen Praktiken, dem

dafür vorhandenen Wissen und den Handlungsformen, in denen auch bisherige Theorien bzw. deren Legitimationsfunktionen reflexiv einbezogen werden.

Die Diskurse zu Beratung beginnen in Deutschland und besonders auch in Kanada in den 1970er Jahren (vgl. auch Gröning 2011; Maier-Gutheil 2012). Die definitorische Abgrenzung verschiedener Kommunikationsformen ist bei Dewe und Schwarz für den bildungswissenschaftlichen Diskurs hilfreich (vgl. Dewe und Schwarz 2013, S. 66). Engel, Nestmann und Sickendiek (2004) beschreiben Beratung als eine professionelle Interventionsform mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern (vgl. Engel et al. 2004, S. 34). Ergänzend sieht Sauer-Schiffer (2004) Beratung als vielschichtige zwischenmenschliche Kommunikation, bei der es um Hilfe zur Selbsthilfe, gemeinsamen Austausch, einen Reflexionsprozess und die Bereitstellung von Informationen geht (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 11).

Dabei ist Beratung in die jeweilige Zeit, ihre Herausforderungen und ihre Antworten eingebunden. Vor diesem Hintergrund fassen Engel, Nestmann und Sickendiek (2004) zusammen, dass sich in den letzten Jahrzehnten ein Hilfs- und Unterstützungssystem in sozialen, psychosozialen, psychologischen, gesundheitsberuflichen sowie pädagogischen Arbeitsbereichen institutionalisiert und professionalisiert hat. Demnach hat sich das Feld der Beratung breit ausdifferenziert und spezialisiert. Als eine verbindende Definition von Brem-Gräser (1993), die Krause (2003a) weiterführt, gilt:

„Beratung ist eine professionelle, wissenschaftlich fundierte Hilfe, welche Rat- und Hilfesuchenden Einzelnen und Gruppen auf der Basis des kommunikativen Miteinanders vorbeugend, in Krisensituationen sowie in sonstigen Krisenlagen aktuell und nachbetreuend, dient. Somit darf Beratung keinesfalls bestimmte Entscheidungen dem Ratsuchenden aufdrängen bzw. diese durch offenen oder verdeckten Machtmissbrauch erzwingen. Kennzeichnend für das Spezifische dieses Kontakts ist, dass die Probleme des Ratsuchenden den Mittelpunkt bilden“ (Krause 2003a, S. 22).

In eine Definition von Schober (2004) wird bereits ein Jahr später der Dienstleistungscharakter von Beratung aufgenommen, allerdings mit ausschließlicher Bezug auf die Berufs- und Weiterbildung. Der Beratungsanspruch für das lebenslange Lernen wird also zur orientierenden Begleitung (Gieseke 2013a, 2013b).

Eine alle diese Aspekte umfassende Definition liefert Schiersmann (2011) in Anlehnung an Überlegungen aus dem Projekt „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung für Beratung in Bildung, Beruf & Beschäftigung“:

„Beratung stellt ein Angebot dar, das Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zu erkennen

und weiter zu entwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Sie zielt darauf ab, Individuen darin zu unterstützen, ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten. Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnis-offene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchenden und einer Beraterin oder einem Berater.

Bei Beratung handelt es sich um eine soziale Dienstleistung, die ohne die Mitwirkung der betroffenen Personen nicht gelingen kann. [...] Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wengleich in unterschiedlicher Weise.

Es wird erst dann von Beratung gesprochen, wenn die Interaktion der Beteiligten über Informationsvermittlung hinaus geht und eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten einschließt [...]. Gleichwohl ist Beratung durch das Wechselspiel von Information und Reflexion charakterisiert“ (Schiersmann 2011, S. 429).

Diese Definition bezieht alle Menschen als potentielle Ratsuchende einer Beratung mit ein und fokussiert darauf, Bildungsberatung als Begleitung der Berufsbiographien über die Lebensspanne zu betrachten. Die Eigenverantwortung, der Dialog auf gleicher Augenhöhe, aber auch die gesellschaftliche Situation von Arbeitslosigkeit, anderen Problemlagen und finanzielle Bedingungen werden als „Interessensensibilität“ zur zentralen Grundlage von Beratung (vgl. Schiersmann 2011).

Hinzu treten zudem steuernde Anforderungen an Bildungsberatung, aber auch an andere Beratungsformen, wie u.a. Unternehmensberatung oder Existenzgründungsberatung, die, bedingt durch zu gewährende Unterstützungen oder durch Anpassung und Erhalt der Handlungsfähigkeit großer Organisationen, zunehmend eine bedeutende Rolle gewinnen. Käßlinger und Stanik (2014) beschreiben dieses Charakteristikum als „regulativer Beratung“.

Stark nachgefragt ist auch das Coaching, das sich zwischen individuellen Bedarfen und institutionellen Interessen platziert. Es richtet sich an Individuen und zielt auf psycho-soziale Lernprozesse, die das Handeln besonders im beruflichen Alltag aufklären sollen, Bildungsbedarfe anderer Art können jedoch hineinspielen. Entsprechend versteht Strikker (2007) die/den Coach/in als eine/n moderne/n, zeitgemäße/n und subjektbezogene/n Erwachsenenbildner/in, die/der nicht Inhalte des Lernens in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, sondern u.a. Emotionen, mentale Prozesse, persönliche Ziele und individuellen Lernstrategien der Coachees. „Der/Die Coach wird sich als ein/e Veränderungs-, Entwicklungs-, Change- oder Lernbegleiter/in oder ein/e Supporter/in etablieren“ (Strikker 2007, S. 13). Dominant hierbei ist das Verhältnis von Coach/in, Coachee und Organisation (im Sinne von Arbeitswelt) (vgl. Schreyögg und Schmidt-Lellek 2007). Dabei geht es darum, Antinomien bzw. Widersprüche im konkreten Handeln der Coa-

chees zu bearbeiten, wie z. B. Konkurrenz versus Kooperation, Professionslogik versus Unternehmenslogik, gesellschaftliche Relevanz versus Marktabhängigkeit, Missionsauftrag versus Einkommensverbesserung, Spezialist/in versus Generalist/in (vgl. Buer 2005, S. 288).

Lernberatung folgt der Intention, die lernenden Aktivitäten im lebenslangen Lernen dadurch zu erhöhen, dass Aneignungsproblemlagen bearbeitet werden. Intensiv haben sich damit Pätzold (2004) und Ludwig (2012) beschäftigt. Lernberatung ist nach Pätzold (2004) eine Unterstützung in beliebigen Lernprozessen, aber er formuliert sie auch als eine punktuelle Maßnahme, die einem ähnlichen Reglement wie die Bildungsberatung als Entscheidungsfindung unterliegt (vgl. Pätzold 2004, S. 175). Ludwig (2012) sieht die Lernberatung zwischen Planung, Vermittlung und Evaluation als neue Herausforderung in der Weiterbildung. Sie ist Teil der Vermittlungsarbeit im Sinne eines erweiterten Selbst- und Weltverständnisses. Lernen und die darauf bezogene Beratung wird dabei als soziales Handeln betrachtet, das fachlich-gegenständliche, biographische und situative Aspekte einbezieht (vgl. Ludwig 2012, S. 15–17.). Dabei unterscheidet er zwischen Vermittlungs- und Aneignungslogiken, die jeweils Abstimmungen verlangen. Lernen wird im Anschluss an Holzkamp (1993) als ein über reflexive Lernschleifen vermittelter und begründeter Prozess definiert, der die Emotionsmuster und den biographischen Lernhabitus der lernenden Erwachsenen berührt. Dabei wird die Lernberatung als eine didaktische Interventionsform gesehen, „die immer dann beginnt, wenn Nachfragen vonseiten der einzelnen Lernenden entstehen und individuelle Lernproblematiken ins Spiel kommen“ (Ludwig 2012, S. 33). Ludwig geht davon aus, dass die Erkenntnisbeziehung zum Lerngegenstand sozial kontextualisiert ist und von den Lernenden entsprechend genutzt wird. Sein Ansatz ist damit weder kommunikationstheoretisch fokussiert, noch ersetzt er Vermittlungsarbeit durch Lernberatung. Vielmehr beschreibt er ein Vorgehen, in dem inhaltsbezogene, subjektorientierte und sozialisatorische Wirkungen bisherigen Lernens zentrale Beachtung finden. Diese „rekonstruktive Lernberatung“ (Ludwig 2012, S. 38–42) ist Bestandteil einer neuen Lernkultur, die Lernproblematiken als Normalität begreift und nicht als Defizit diskriminiert. Es geht eher darum, dass jeder Mensch sich in einem kontingenten, aber permanenten Prozess des Lernens befindet, in dem Erfahrungen nur einen kleinen Teil ausmachen und die Vermittlung besonderer Sorgfalt bedarf. Lernberatung hat so gesehen eine spezielle Aufgabe, die sich von den Such- und Findungsprozessen nach/von Angeboten, Projekten und Lernmedien unterscheidet.

In der Vielfalt der aufgezeigten Formen legt sich Beratung wie ein Mantel über die gesamte Lebensspanne um den lernenden Erwachsenen (vgl. Gieseke und Nittel 2016, *i. E.*): vor der Bildungsteilnahme als Entscheidungsfindung, während der Teilnahme als Lernberatung, begleitend zum Arbeitsprozess als Stabilisierung,

aber auch als Modellierung des beruflichen Handelns im Coaching. Stets können dabei Suchprozesse unterstützt werden, wenn ein Interesse daran besteht. Daneben hat sozialpädagogisches Handeln eine spezifische Qualität: Es stabilisiert Individuen in schwierigen Lebenssituationen und hat den Spielraum, aktiv in Lebenszusammenhänge einzugreifen.

Im Folgenden beschäftigen wir uns nur mit der Berufs- und Weiterbildungsentscheidung als dem klassischen Teil einer Beratung am Beginn der Berufsphase sowie während eines aufgenötigten oder gewollten Berufswechsels in der späteren Lebensphase, aber auch kleinteiliger, um neue Lern- und Bildungsanschlüsse über die Lebensspanne zu finden.

---

## 1.2 Konzepte und Qualitätsvorstellungen

### 1.2.1 Qualitätssicherung und Kompetenzprofile als Instrumente pädagogischer Qualität

Beratende aus der Studienberatung, der Berufs- und Weiterbildungsberatung, der Unternehmensberatung, der Supervision, dem Coaching und der Lernberatung haben unter dem Dach des Nationalen Forums *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)* und unter inhaltlicher sowie organisatorischer Führung der Heidelberger Forschungsgruppe um Schiersmann von 2009 bis 2012 im „Offene[n] Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung für Beratung in Bildung, Beruf & Beschäftigung“ zusammengewirkt, um Qualitätsmerkmale guter Beratung und Kompetenzprofile für Beratende bottom-up zu entwickeln. Schiersmann u. a. bezeichnen diesen Prozess als ein offenes Koordinierungsverfahren, bei dem in rekursiven Rückkopplungen Ziele gesetzt werden. Innerhalb dieser Ziele geht es um ein neues Qualitätsniveau zur Weiterentwicklung von Beratungsorganisationen und -netzwerken unter Governance-Anspruch (vgl. Schiersmann und Paulsen 2011, S. 5)<sup>1</sup>. Neben den fehlenden allgemein verbindlichen (Zugangs-) Voraussetzungen für den Beratungsberuf wird darüber die „Inkonsistenz von Konzepten und Begründungen für die inhaltliche Spezifikation von Beratungsqualität“ (Schiersmann und Weber 2013, S. 224) aufgefangen. Eine vielseitige und ganzheitlich qualitative Beratungslandschaft kann über Netzwerkstrukturen gewährleistet werden.

Aus den formulierten 19 Qualitätsmerkmalen, die sich als übergreifende Merkmale sowohl auf den Beratungsprozess und die/den Beratende als auch auf die Be-

---

1 Zu Prozessen der Vernetzung und den strukturellen-organisatorischen Anforderungen an Beratung unter Governance-Anspruch und Marktbedingungen siehe Arnold et al. 2009.

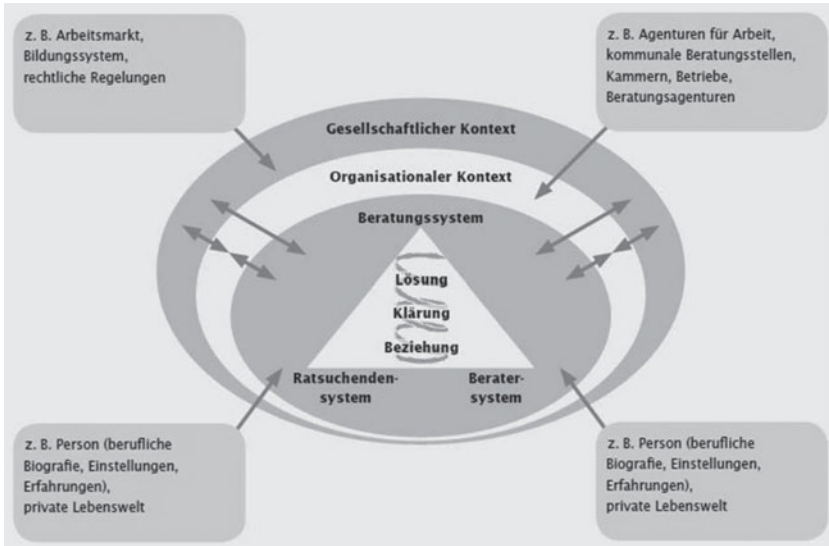


ratungsorganisation und die beeinflussende Gesellschaft beziehen, können sich in der Beratungspraxis Standards entwickeln. Neben den Qualitätsmerkmalen wurden ein Qualitätsentwicklungsrahmen für Beratung sowie Kompetenzprofile für Beratende erarbeitet (vgl. Schiersmann und Weber 2013). Dabei liegen bereits Kompetenzprofile vor, die auf die erarbeiteten Qualitätsmerkmale aufbauen und Tools für die Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen bereitstellen. Im Fortsetzungsprojekt (2012–2014) werden diese erarbeiteten Ergebnisse in regionalen Workshops validiert und implementiert. Das besondere an diesen Qualitätsmerkmalen und Kompetenzprofilen ist, dass sie nicht auf eine Einrichtung bezogen sind, sondern sich als eine Auslegung von Beratungsprofessionalität verstehen und entsprechend durch Professionsvertreter/innen aus verschiedenen Institutionen abgestimmt und bestätigt wurden. Damit ist auch durch die Beratenden ein professioneller Selbstanspruch formuliert worden. Unter Professionalität wird dabei verstanden, dass sich systematisches Beratungswissen durch Forschung und Theoriebildung entwickelt und zur berufsbildenden Grundlage wird, sich Praktiken im Alltag der verschiedenen Einrichtungen herausbilden und Orte der Reflexion und Fortbildung gesichert sind (vgl. Schiersmann et al. 2008; Gieseke 2011).

Das entscheidende bei dem erarbeiteten und bereits erprobten Katalog für „gute Beratung“ nach der Heidelberger Gruppe ist, dass ein gemeinsames Beratungsverständnis der Tätigen erarbeitet wurde, das professionell ausgelegt wird, um im Interesse der nachfragenden Ratsuchenden Verbindlichkeiten zu schaffen. Durch das damit einhergehende systemische Verständnis von Beratung, in welchem das Beratungssystem, bestehend aus Ratsuchende/r/m-System und Beratende/r/m-System, durch den organisationalen Kontext sowie den gesellschaftlichen Kontext ergänzt wird, wird die Komplexität von Beratung, wie in Abbildung 1 dargestellt, erkennbar (vgl. Schiersmann und Weber 2013, S. 224). Dabei unterliegt dieser Prozess der gegenseitigen Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen und Kompetenzprofilen immer wieder Veränderungen und Erweiterungen, die stets durch Forschung und Theoriebildung abzusichern und auszdifferenzieren sind.

Die Forschendengruppe um Schiersmann und die Koordinationsgruppen sehen den Professionalisierungsprozess von Beratung zwar durch Qualitätsmerkmale und Kompetenzprofile über Forschung und Theoriebildung bestimmt, in der Realisierung sei dieser jedoch abhängig von gesellschaftlichen und institutionellen Realisierungsoptionen, auch bestimmt durch Bildungspolitik, für die es auf europäischer Ebene und durch die OECD Unterstützung gibt (vgl. auch Schiersmann et al. 2009). Die jeweilige Qualitätsentwicklung auf organisationaler Ebene stellt somit nach diesem systemischen Modell die individuelle Reaktion der Organisation auf Anforderungen dar, welche nur im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt werden können. Der Qualitätsentwicklungsrah-

**Abbildung 1** Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung (Schiersmann 2013, S. 30)

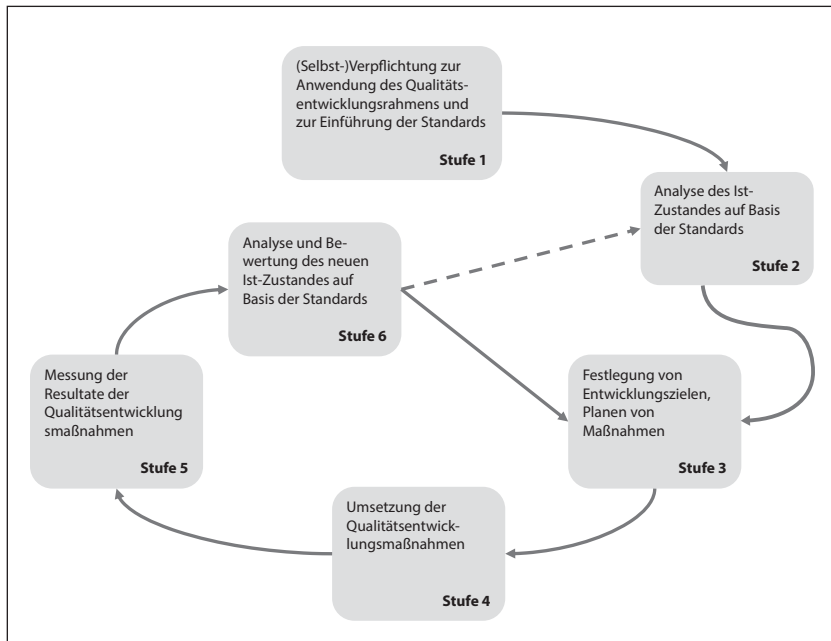


men als Metamodell dient der Etablierung von Standards zur Orientierung, zur flexiblen Verbindung bestehender oder neuer Qualitätsbemühungen und zur Herstellung von Transparenz (vgl. Schiersmann et al. 2009, S. 151). Diese organisationalen Aushandlungsprozesse innerhalb des Qualitätsentwicklungsrahmens werden in Abbildung 2 dargestellt.

Forschung hat dabei im Beratungsfeld sowohl die organisatorischen Rahmenbedingungen zu betrachten, als auch erweiterte grundlagentheoretische Befunde zu nutzen und diese in das praktische Feld zu führen, wenn die faktischen Bedingungen der Ratsuchenden im Sinne von Zeit, Ausbildung und Finanzierung Grenzen setzen. Denn wenn die professionellen Spielräume tätigkeitsbehindernd beschnitten sind, können diese Aushandlungskomponenten letztlich unproduktiv werden.

Qualitätsmerkmale fordern so gesehen dazu heraus, Optimierungen im Sinne der Ratsuchenden zu erreichen. Erst dann können wir von Effektivität im Sinne potentiell wirkungsvoller Beratung sprechen. Dies kann in empirischen Analysen, wie wir sie mit unserer Untersuchung vornehmen, nachvollzogen werden. Qualitätsmerkmale sind daher Bezugspunkte für einen weiterzuführenden Diskurs. Dieses sind sie legitimer Weise schon dadurch, da sie nicht unerreichbar

**Abbildung 2** Struktur des Qualitätsentwicklungsrahmens (nach Mitglieder der Arbeitsgruppe 2 et al. 2011, S. 38)



re idealistische Träume artikulieren, sondern von den Professionellen selbst als handlungsbestimmend ausgelegt werden. Sie treffen immer auf gestaltete Wirklichkeiten, die ein Eigengewicht haben, und auf die Organisationsfokussierungen, die die dort jeweils eingeübten Praktiken sichtbar machen.

### 1.2.2 Konzeptarbeiten zur Beratung im Kontext von Förderungsprogrammen

Durch politisch initiierte Förderungsprogramme sollen neben der Entwicklung von Qualitätsmerkmalen (Arnold et al. 2009; Schiersmann und Weber 2013; Schröder und Schlögl 2014) auch Strukturen für die Weiterbildungsberatung geschaffen werden. Im Anschluss an die Bundesprogramme „Lernende Regionen“ zum Aufbau bildungsbereichs- und trägerübergreifender Netzwerke auf regionaler Ebene sowie „Lernen vor Ort“ zur Entwicklung und Verstärkung eines ko-

härentes Bildungsmanagements vor Ort wird die auf das Beratungshandeln einflussnehmende organisationale Ebene verstärkt in den Blick genommen. Das sich daran anknüpfende Verständnis von Beratung wird anhand von zwei landesspezifischen Projekten aufgezeigt.

In Niedersachsen wurde von 2009 bis 2013 der Auf- und Ausbau von niedrigschwelliger sowie offener Bildungsberatung evaluiert. Die in diesem Zusammenhang entstandenen acht Entwicklungsprojekte mit jeweils individuellen institutionellen Merkmalen wurden im Rahmen des Programms „Orientierungshilfe für Lebenslanges Lernen schaffen – Modellprojekte für Bildungsberatung einrichten“ bildungspolitisch verankert (vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013). Es wurden etablierte Beratungsnetzwerke genutzt, diese regional aber jeweils weiter ausgebaut sowie vernetzt. Hinzu kamen als Projektziele die Professionalisierung des Beratungshandelns und die theoretische Vertiefung der gelebten Beratung, welche durch die Erarbeitung eines Verständnisses von Orientierungsberatung gestützt wird.

Die Orientierungsberatung übernimmt eine spezielle Funktion, unterliegt durch die regionalen Vernetzungsprozesse jedoch einer Neuplatzierung und ist dennoch im Begriffsverständnis eher als zufälliger Ankerpunkt in Beratungsdefinitionen anzutreffen (vgl. Gieseke 2013b, S. 22). Der bildungspolitisch gestützte Begriff im Rahmen von Förderprogrammen bedarf daher einer genaueren theoretischen und empirischen Einordnung, ohne dabei marktförmigen Strukturen anheim zu fallen. Gieseke verweist auf „Orientierung als notwendige anthropologische Grundlage im Lebensvollzug“, welche auf „Sinnmustererarbeitung, Entscheidungsfindung und Handlungsfähigkeit“ (Gieseke 2013b, S. 26) abzielt. Orientierungsberatung ist somit keine Informationsweitergabe, sondern ein dialogischer Prozess, der „Wissensinput, Emotionsregulierung und/oder Öffnung bisheriger Emotionsschemata unter professionellen organisatorischen Rahmenbedingungen“ (Gieseke 2013b, S. 26) unterstützt. Orientierungsberatung übernimmt das Herstellen von Übersicht und Zugängen zu ausdifferenzierten Beratungsformaten und regionalen Spezifika. Die Ratsuchenden werden dabei in ihren Potenzialen und Interessen als verantwortlich handelnde Subjekte angenommen.

Beratung als Begleitung, die im Sinne der Bildungswegeberatung die Stärken der Ratsuchenden fokussiert, wurde im Rahmen des Hessencampus-Projektes Zentren des Lebensbegleitenden Lernens (ZLL) definiert (vgl. Harney et al. 2007). Diese Zentren sind eine Reaktion auf die politischen und gesellschaftlichen (An-)Forderungen des lebenslangen Lernens und auf die Veränderungen der Netzwerkbeziehung zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen. Für die Konzeption der Zentren wurden in Hessen die vielfältigen Übergänge zwischen Schule und Beruf sowie Übergangssituationen in der Erwerbsbiografie zu Grunde gelegt. Trägerübergreifend und bildungsübergreifend soll ein Forum geschaffen

werden, welches neben dem Übergangmanagement besonders die Bildungsberatung in den Blick nimmt. Diese konzentriert sich auf eine individuelle Lernwegeorientierung, welche das eigenverantwortliche Lernen sowie die Ausrichtung auf die Lebensgestaltungskompetenz unterstützen soll (vgl. Kruse 2007). Daher sind Bildungsberatung, Selbstlernzentren und Übergangmanagement übergreifende Aspekt und somit zentrale Gestaltungsfelder für die Zentren des Lebensbegleitenden Lernens (vgl. Kruse 2007). Die regionalen Zentren richten sich dann jeweils an den vorhandenen Bedarfen und gegebene Rahmenbedingungen aus.

Mit Blick auf die Kerntätigkeit der Bildungsberatung definieren Schemmann und Seitter (2013) Orientierungen, Dimensionen und Elemente der Handlungskoordination für das Hessen-Projekt. Durch die Orientierung an der/dem Lernenden rückt die individuelle Bildungsbiografie in den Vordergrund, so dass in der begleitenden Beratung eine Lebensweltnähe hergestellt wird und die Lebensbewältigungskompetenz gestärkt wird (vgl. Schemmann und Seitter 2013, S. 5–6). Über die Bildungsberatung werden im Sinne des Projektes dabei organisationale, regionale und pädagogische Dimensionen miteinander verbunden (vgl. Schemmann und Seitter 2013, S. 6). Die Elemente der Handlungskoordination bewegen sich entsprechend in der Dualität zwischen regionaler Varianz, der Umsetzung vor Ort, und landesspezifischer Einheitlichkeit (vgl. Schemmann und Seitter 2013, S. 6). Diverse Akteure auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen werden in die Beratung als Begleitung miteinbezogen.

Durch die Entwicklung von regionalen Netzwerkstrukturen und der damit einhergehenden Beteiligung vieler Weiterbildungsträger sollen generell stabile Strukturen für Berufs- und Weiterbildungsberatung gewährleistet werden. In den Bundesländern wurden jeweils bottom-up Strukturen entwickelt, die beschriebenen Projekte stehen hierfür exemplarisch. Obwohl der Erhalt der Unabhängigkeit sowie der Professionalität zentrale Ankerpunkte sind, lässt sich ein eher betriebswirtschaftliches Regulativ ausmachen, das auf Zeit und Intensität der Beratung Einfluss nimmt. Dadurch strukturieren sich die Beratungsformate um: Orientierungsberatung oder Beratung als Begleitung werden bildungspolitisch aufgegriffen. Es fehlen jedoch die empirischen Befunde, die den Wert von Kurzzeitberatung über Bildungs- und Berufsentscheidungen differenziert einordnen und Folgewirkungen für eine Strukturentwicklung erfassen. Die hier vorgestellte Detailforschung geht nun den realen Praktiken in der Beratungspraxis nach, um vor diesem Hintergrund die Komplexität subjektiver Entscheidungsbedingungen nachvollziehbar zu machen.

### 1.2.3 Theoretische und empirische Auseinandersetzungen zur Berufsberatung

Um die individuellen Entscheidungslogiken stärker zu berücksichtigen, erarbeiten Ertelt und Schulz (2002) ein integratives Modell der beruflichen Beratung und Informationsweitergabe. Grundlegend dafür ist die Konzentration auf die Informationsstrukturelle Methodik (ISM)<sup>2</sup> als deskriptiver Ansatz, die neben individuellen Entscheidungslogiken auch anerkennt, dass die Informationsaufnahme und die Informationsverarbeitungsmöglichkeiten individuellen Voraussetzungen unterliegen. Aufgrund der damit einhergehenden Komplexität und Emotionalität fokussiert die Anwendung des Modells in der beruflichen Einzelberatung den Ablauf des individuellen Entscheidungsprozesses.

Die besprochenen „[b]erufliche[n] Problemsituationen verlangen vom Individuum Entscheidungen, die oftmals eine existentielle Bedeutung besitzen“ (Ertelt und Schulz 2002, S. 235). Daher muss die Berufsberatung über eine Offenheit im Rahmen des Aufzeigens von Handlungsalternativen, des Abwägens von Realisierungschancen und der grundlegenden Vermittlung von Faktenwissen verfügen. Diese dazu weitergegebenen Informationen und das vermittelte Wissen richten sich an den Interessen, Motivationen, Präferenzen und Eignungsvorstellungen der Klient/inn/en aus und bestimmen die individuellen Entscheidungsregeln, „welche und wie viele faktische und valutive Informationen *wie* miteinander bei der Problemlösung und Entscheidung zu verbinden sind“ (Ertelt und Schulz 2002, S. 235; Hervorhebungen im Original). Während der Berufsberatung gilt es also zu klären, „wie viele Informationen der Einzelne braucht, um eine angemessene Entscheidung zu treffen“ (Ertelt und Schulz 2002, S. 236). Dem liegt die „Vorstellung [eines] heuristischen Entscheidungsverhaltens“ zugrunde, welches ein „tastendes Vorgehen“ und die Suche nach „Vereinfachungsstrategien“ im Beratungsprozess mit einbezieht (Ertelt und Schulz 2002, S. 237).

Für die Übertragung auf die berufliche Beratung stellen Ertelt und Schulz (2002) drei Grundlagen der Informationsstrukturellen Methodik in den Vordergrund: die generelle Orientierung am tatsächlichen Entscheidungsverhalten der Klient/inn/en, die Modellvorstellungen über den individuellen Entscheidungsprozess und die Phasen der Informationsverarbeitung sowie den diagnostischen Charakter des Modells (vgl. Ertelt und Schulz 2002, S. 259). Neben der Problembearbeitung bezogen auf berufliche Situationen steht somit auch eine langfristige

---

2 Die Informationsstrukturelle Methodik (ISM) wurde in den 1970er Jahren erstmalig formuliert und orientiert sich an behavioristischen Vorstellungen kognitiver Informationsverarbeitung.

Verbesserung der individuellen Entscheidungskompetenz im Fokus. „Der Klient wird dabei zunehmend zu einem Lernenden, der Art und Maßstab der Beseitigung von Informationsdefiziten gemeinsam mit dem Berater festlegt und je nach Fortschritt anpasst“ (Ertelt und Schulz 2002, S. 263).

Neben der Erarbeitung des integrativen Modells als Teil des Beratungsprozesses in beruflichen Kontexten ist auch die Ausbildung sowie Weiterbildung der Berufsberatenden für den Beratungsprozess selbst ausschlaggebend. Ertelt (2007) konstatiert dazu eine Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Zusammenhang mit den Qualifizierungsmöglichkeiten für die Berufsberatung. Zielführend müsse die Sicherung einer neutralen, effizienten und effektiven Berufsberatung durch hohe Professionalität der Beratungskräfte sein. Diese unterliege jedoch einer Heterogenität in Qualifizierungsangeboten und nur punktuellen individuellen Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Ertelt 2007, S. 20). Er sieht somit inhaltliche Defizite in der Qualifizierung der Berufsberatenden, die dadurch gestärkt werden, dass die Ausbildungsangebote an Hochschulen selten direkt auf die Berufsberatung fokussiert sind (vgl. Ertelt 2007, S. 24). Daher fordert Ertelt ein einheitliches europäisches, mit Standards über ein modulares Curriculum auf Hochschulniveau unterlegtes Ausbildungsprogramm für Berufsberatende (vgl. Ertelt 2007, S. 21). Kompetenzen im Beratungshandeln sollen eine über den nationalstaatlichen Fokus für Berufsmöglichkeiten hinausgehende transnationale Berufsberatung stützen. Es besteht mit diesem Anspruch ein dringender Bedarf des Wandels der Beratungsperspektive, „weg von der Beratung, die sich fast ausschließlich auf die Einzelperson konzentriert, hin zur Beratung mit größerem Schwerpunkt auf sozialer Integration“ (Ertelt et al. 2010, S. 1) in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Die Entwicklungen der Internationalisierung der Berufsberatung nehmen einige Projekte der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit anderen (inter-)nationalen Hochschulen auf<sup>3</sup>.

Eines der angestrebten Ziele im Beratungshandeln ist neben einer transnationalen Beratung eine gendergerechte Beratung, die in Erhebungen von Osten-

---

3 So zielt das Programm „Development and Implementation of Common Bachelor’s Degree programme in the Europe Context“ (DICBDPEC) auf die von Ertelt (2007) geforderte europäische Ausbildungsstandardisierung für Berufsberatende ab (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Mannheim) 2014a). Zudem hat die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit der Universität Heidelberg und 39 weiteren Universitäten sowie Forschungseinrichtungen aus 27 europäischen Ländern ein „Network for Innovation in Career and Counselling in Europe“ (NICE) gebildet, welches die Zusammenarbeit in Lehre und Forschung im Feld Bildung-, Berufs- und Beschäftigungsberatung fördern soll (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Mannheim) 2014c).

dorf (2005a) als defizitäres Feld für Schulabgänger/innen beschrieben wird (siehe Kapitel 1.2.5). Franzke (2010) entwickelt aufgrund dieser Erkenntnisse jedoch erst einige Jahre später im Rahmen eines Forschungsprojektes der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit eine mehrtägige Weiterbildung zum gendergerechten Beraten. Innerhalb des Trainings werden Beratende dafür sensibilisiert, ihre stereotype Denkweise und die eigenen Geschlechterbilder zu überprüfen. Sie sollen lernen, in der Beratung das breite Spektrum der Berufe aufzuzeigen, auch durch Informationen zu „geschlechtsuntypischen“ Berufen.

Bezugnehmend auf die Eckpunkte des Beratungshandelns im Sinne einer transnationalen und gendergerechten Beratung kann auf die bottom-up entwickelten Qualitätsmerkmale „guter Beratung“ und Kompetenzprofile für Beratende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) in Zusammenarbeit mit Forschenden und Praktiker/inne/n verwiesen werden. Das entscheidende bei diesen bereits erprobten Qualitätsmerkmalen und Kompetenzprofilen ist, dass ein gemeinsames Beratungsverständnis der Tätigen erarbeitet wurde, das professionell ausgelegt wird, um im Interesse der nachfragenden Ratsuchenden Verbindlichkeiten zu schaffen. Der Professionalisierungsprozess ist in der Umsetzung jedoch auch abhängig von gesellschaftlichen und institutionellen Realisierungsoptionen in der Bildungspolitik.

Ergänzt werden daher die Überlegungen zur Stärkung der individuellen Entscheidungslogiken im Beratungsprozess sowie zur Ausrichtung der Ausbildungswege der Beratenden an einem standardisierten europäischen Ausbildungsprogramm durch Forschungsprojekte mit Blick auf die organisationale Ebene der Berufsberatung. Im Rahmen des Projektes „PraeLab – Beratung als innovative Prävention von Ausbildungsabbrüchen“ wird ein „Frühwarnsystem“ zur Identifikation von Jugendlichen mit Ausbildungsabbruchrisiken erarbeitet (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Mannheim) 2014d). Weiterführend werden in einem anderen Forschungsprojekt Selbstevaluationstools zur Erfassung der individuellen Wirkung von beruflicher Beratung für den Personenkreis der unter 25-Jährigen bzw. für die Berufsberatung in der Sekundarstufe I entwickelt (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Mannheim) 2014b). Ziel ist die „Messbarkeit der Wirkung“ beruflicher Beratung in mehreren Dimensionen. Dies ermöglicht im Umkehrschluss – so die These – eine Qualitätsverbesserung der beruflichen Beratung und des individuellen Berufswahlstandes der Jugendlichen (vgl. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (Mannheim) 2014b). Berufsberatung soll als Prävention, aber auch als frühzeitige Interventionsstrategie vor einem Ausbildungsabbruch fungieren.

In den genannten Projekten finden sich die von Ertelt und Frey (2010) zusammengefassten Ansatzpunkte für übergreifende internationale Forschungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in der Berufsberatung wieder:



- Entwicklung des Qualitätsmanagement,
- Entwicklung des internen sowie externen Marketings,
- Erforschung von Entscheidungsheuristiken der Klient/inn/en bei der Berufswahl und der beruflichen Problemlösung mit dem Ziel eines an der Realität orientierten Methodenrahmens,
- Erforschung subjektiver Theorien der Beratenden, welche diese implizit sowie explizit während des Beratungsprozesses beeinflussen sowie
- Entwicklung neuer Theorien zur Berufswahlentwicklung (vgl. Ertelt und Frey 2010, S. 92–93).

Besondere Beachtung verdient neben den genannten Ansatzpunkten auch der Band von Göckler (2009), der sich intensiv mit Beratung im Kontext der Grundversicherung SGB II auseinandersetzt. Die vorliegenden Detailanalysen stellen die individuellen Entscheidungsprozesse der Ratsuchenden in den Vordergrund, verbinden aber die thematisch-inhaltliche Ebene der Beratung mit den notwendigen von der/dem Beratenden eingebrachten beziehungsförderlichen Momenten. Diese dienen als Grundlegung zur Betrachtung der professionellen Praktiken innerhalb des Beratungsprozesses, ohne ein Schema erarbeiten zu wollen, welches den individuellen Aspekt der Beratung aufhebt.

#### **1.2.4 Detailanalysen zur Weiterbildungsberatung und ihre Ergebnisse**

Für pädagogische Grundkategorien gilt, was für Detailanalysen ebenfalls Relevanz besitzt. Sie haben sich als Konstrukte des Denkens und Handelns in einer bestimmten Zeit durch dreierlei auszuweisen: Pädagogische Grundkategorien haben erstens die Aufgabe, pädagogisches Handeln zu umreißen, sie beschreiben damit zweitens ein vorhandenes oder ein zu begründendes Handlungsfeld mit gesellschaftlichem sowie bildungstheoretischem Rückbezug, und betten dieses drittens interdisziplinär ein. Auf dieser Grundlage können differierende Theorien und/oder Teiltheorien für bestimmte Segmente im Handlungsfeld entstehen, die die weitere Entwicklung durch gegenstandsangemessene Forschung fundieren.

Beratung als eine pädagogische Grundkategorie im lebenslangen Lernen beherbergt somit eine große Feldbreite. Da die Vokabel „Pädagogik“ einen schulischen Beigeschmack hat, zählen sich viele Beratungsorganisationen allerdings nicht zum pädagogischen Bereich. Damit wird deutlich, dass die Prozesse lebenslangen Lernens und die Pädagogik als die begleitende, unterstützende sowie fallspezifisch auswertende und aufklärende Dimension noch nicht zusammenge-

dacht werden. Um Beratung aber in diesem umfassenden Sinne als pädagogische Grundkategorie über die Lebensspanne zu definieren, bedarf es Forschungen, die sich mit der Wissensverarbeitung, dem subjektiven Bezug und der Beziehungsrelation im Prozess, verstanden als Beratung im Dialog auf gleicher Augenhöhe, als Hilfe zur Selbsthilfe, als Unterstützung von Selbstreflexion oder als vermittelnde Informationsquelle, beschäftigen.

Eine solche Forschung hat Detailforschung zu sein. Das meint, sie hat sich mit Einzelfragen der Beratung zu beschäftigen, um diese in der Summe als Ausdruck einer bestimmten Praktik von Beratung unter bestimmten Bedingungen zu verstehen. Promotionen bieten die Möglichkeit, diese speziell tiefergehenden Analysen zu leisten. Entsprechende Arbeiten konnten am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin initiiert, ange-regt und unterstützt werden. Die Einzelfragen zu Merkmalen der Beratung konzentrieren sich dabei z. B. auf Fragen zu Instrumenten der Prozessgestaltung von Beratung (Müller 2005), zum Wissen und seinem Einsatz/seiner Nutzung innerhalb von Beratungsprozessen (Enoch 2011) und zu sich ausdrückenden Emotionen im Coaching-Prozess (Schreyögg 2015). Wir begrenzen dabei die Perspektive auf solche Einzelaspekte, damit sich Beratung in Theorie und Praxis mit Detailwissen anreichern kann, um professionellen Gesprächen und Auswertungen eine Basis zu geben. Dieses Detailwissen füllt die Inhalte, Prozesse und Wirkungen, die letztlich die Spezifik von pädagogischer Beratung sichtbar machen und sie für eine weiterführende Theoriebildung öffnen.

Prinzipiell kann bei Detailanalysen auch auf eine induktiv erarbeitete Typologie von Beratungsverläufen zurückgegriffen und an sie angeschlossen werden. Durch Sequenzanalysen von Beratungsmitschnitten einer Weiterbildungsberatungsstelle konnte zwischen informativer, situativer und biographieorientierter Beratung unterschieden werden (Gieseke und Opelt 2004). Die Betrachtungsperspektive ist dabei das Anliegen der Ratsuchenden, der Stand der Eigenbearbeitung und der Beratungsauftrag. In den ausgewerteten Gesprächen zeigte sich, dass sich in den ersten fünf Minuten herausstellt, worauf das jeweilige Beratungsgespräch orientiert ist.

Bei einer informativen Beratung geht es darum, in einem gemeinsamen Prozess für eine von der/dem Ratsuchenden so gut wie getroffenen Entscheidung eine Passung zwischen Ort, Zeit und Finanzierung herzustellen und eine letzte Reflexion zu leisten. Bei der situativen Beratung steht die Lebenssituation der/des Ratsuchenden hingegen noch in einem ungeklärten Verhältnis zu den individuellen Weiterbildungsmöglichkeiten, die man ausloten möchte. Das heißt, der Weiterbildungswunsch ist noch diffus. Bei der biographieorientierten Beratung wird ein Neuanfang über Qualifizierung und/oder Weiterbildung gesucht. In der Regel sind Krisen (u. a. Arbeitslosigkeit, Scheidung) Ausgangspunkt, um eine neue Le-

bensphase durch Bildung, Qualifizierung und/oder Kompetenzentwicklung vorzubringen (vgl. Gieseke und Opelt 2004)<sup>4</sup>.

Diese Typologie von Beratungsverläufen wurde an eine darauffolgende Promotion (Müller 2005) mit dem Interesse gekoppelt, welche Rolle Fragen im Beratungsgespräch spielen und inwieweit eine Beratung nur über die Gesprächstechnik Spiegeln, wie im klientenzentrierten Ansatz ausgeführt, gelingen kann.<sup>5</sup> In ihren Fällen konnte Müller (2005) die situative und biographieorientierte Beratung identifizieren und analysierte, ob in den jeweiligen Beratungstypen bestimmte Fragen bevorzugt werden. Sie unterscheidet zwischen echten (offene/geschlossene Fragen, Spiegelungsfragen, Rangierfragen) und unechten Fragen (Mehrfachfragen, Suggestivfragen, rhetorische Fragen, rhetorische Fragefragmente, Fragen als erzählerische Form). Alle diese Frageformen werden sowohl von der/dem Beratenden, als auch von der/dem Ratsuchenden verwendet. Dabei differiert die Fragetechnik der/des Beratenden je nach Beratungstyp. So überwiegen in der biographieorientierten Beratung im Gegensatz zu den situativen Beratungsgesprächen seitens der/des Beratenden die geschlossenen Fragen, die der Informationsermittlung dienen, neben den Strukturierung ermöglichenden Spiegelungs- und Rangierfragen. Zwischen den zwei Gesprächen mit situativer Reichweite gab es erhebliche Unterschiede im Verhältnis zwischen informationsermittelnden echten und lenkenden unechten Fragen. Dies führt die Autorin auf das jeweilige kommunikative Verhältnis zwischen Symmetrie und Komplementarität zwischen Beratende/r/m und Ratsuchende/r/m zurück. In allen Gesprächen ist der Frageanteil der/des Ratsuchenden im Gegensatz zu der/dem Beratenden gering. Die weiteren differenziert vorliegenden Befunde der Promotion können für Fortbildungen genutzt werden, um die Rolle von Fragen zu besprechen.

Einen weiteren Einzelaspekt von Beratung behandelt Enoch (2011): Er fokussiert in seiner Arbeit über Weiterbildungsberatung den Umgang mit Wissen. Seine sequenzielle Analyse begründet er ethnomethodologisch, ordnet sie in den gesprächs- und konversationstheoretischen Diskurs ein und greift mit diesem Ansatz in seinen Fallanalysen ebenso wie Müller (2005) auf den Korpus unserer erhobenen Fälle zurück. Seine Typenbildung zur Einordnung der von ihm identifizierten Wissensvermittlung nimmt er nach der dokumentarischen Methode vor. Er unterscheidet dabei theoretisch verschiedene Formen des Wissens in der Mo-

---

4 Die informative Beratung hatte nach den Quartalsberichten der Berliner LernLäden die höchste Nachfrage (vgl. LernNetz Berlin-Brandenburg e. V. 2012).

5 Diese Auswahl erfolgte auf Basis einer Studie von Schiersmann und Remmele (2004), in der deutlich wird, dass der klientenzentrierte Ansatz bei den Trägern einen hohen Stellenwert erhält (vgl. Schiersmann und Remmele 2004, S. 76). Das Anliegen an Beratung ist dabei vielfältig: Anpassung an neue Anforderungen, Aufstieg, Reaktion auf Arbeitslosigkeit, beruflicher Wiedereinstieg.

derne und sieht die Beratung darin in einer vermittelnden Instanz. Dabei kann er empirisch vier Formen von Wissensvermittlung unterscheiden: nicht-inputorientierte aushandelnde, inputorientierte aushandelnde, nicht-inputorientierte steuernde und inputorientierte steuernde Vermittlungsdimension (vgl. Enoch 2011, S. 184–186). Enoch (2011) identifiziert also nicht nur eine praktizierte dialogische Form der Beratung bezüglich der Dimension Wissen, sondern grenzt zudem die steuernde von der aushandelnden Wissensvermittlung ab. Damit entkoppelt er die Wissensdimension von der Beziehungsdimension und der Einordnung unter Kommunikation. Das verhandelte Wissen ist demnach eine eigene Dimension, die als Vermittlung im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Aushandlung in der Beratung genutzt wird. Gerade in der Berufs- und Weiterbildungsberatung spielt Wissen über Weiterbildungsmöglichkeiten auf dem unübersichtlichen Angebotsmarkt für das Berufsfeld eine entscheidende Rolle. Dieses Wissen kann von der/dem Beratenden jedoch unterschiedlich genutzt werden. In diesem Sinne wirken Machtfaktoren in die Beratung hinein.

Was die Gesprächsführung und die Beziehungsdimension in der Beratung betrifft, spielen neben der Fragetechnik und dem Wissen die Emotionen eine große Rolle. Hierzu liegt eine Promotion von Schreyögg (2014) vor, die danach fragt, ob Emotionen Gegenstand des Coachings sind, ob dementsprechend Emotionsarbeit passiert und ob es zu identifizierende Muster einer interpersonellen Emotionsregulierung gibt. Diesen Fragen wird an aufgezeichneten Coaching-Gesprächen, die auf Verhaltensmodellierung für die Aufarbeitung eigenen Handelns im Arbeitsprozess und ein teamfähiges Verhalten zielen, nachgegangen. In einer Verbindung von Sequenz- und Musteranalyse identifiziert die Autorin unter anderem folgende Muster: Affekte thematisierendes Fragen, emotionsfokussierende Interaktion, Affekte verstärkendes Nachfragen, subjektives Emotionsspiegeln (vgl. detaillierter Schreyögg 2014, S. 43). Die Emotionsregulierung unterscheidet sich hinsichtlich dessen, ob der Emotionsausdruck im Gespräch gefördert wird oder nicht. Empathie, Nacherleben und Verstehen der Emotionen spielen dabei nicht nur im Coaching, sondern auch in der Beratung eine entscheidende Rolle, um den Verlauf des Beratungsprozesses einzuordnen. Im Coaching kommt speziell hinzu, dass entlang sozialemotionaler Aspekte des Handelns Alltagsrealitäten analysiert werden.

Neben der oben entwickelten Form findet Beratung aber zunehmend in Kontexten statt, in der sie und ihre Ergebnisse an eine Begutachtung gekoppelt sind. In der Regel geht es dabei um Finanzierung, so in der Existenzgründungsberatung (Meier-Gutheil 2009), aber auch in der gesetzlich geregelten, an Beratung gekoppelten Gutscheivergabe für Weiterbildungspartizipation (Käpplinger et al. 2013, Käpplinger und Stanik 2014). Käpplinger, Klein und Haberzeth (2013) konstatieren zwar auch hier Beratungsbedarfe im Sinne von Entscheidungshilfen, ge-

rade bei Lernungewohnten. Sie distanzieren sich jedoch von der offenen Weiterbildungsberatung im beschriebenen Sinne: Zum einen beeinflusst durch bereits vorliegende europäische Erfahrungen. Zum anderen geleitet durch ihre Erhebungsergebnisse, in denen ersichtlich wird, dass die Nachfragenden nach Bildungsgutscheinen zu über 90 % schon wissen, welche Veranstaltung sie besuchen möchten. Jedoch, so die Autor/inn/en, tauchen Nachfragen und damit auch weitergehender Beratungsbedarfe in Nebensätzen auf (vgl. dazu Käpplinger und Klein 2013; Käpplinger und Stanik 2014).

Geht es im zunächst beschriebenen Fall von Weiterbildungsberatung darum, ein biographisch passendes Weiterbildungsmodell zu finden und eine Umorientierung zu ermöglichen, so geht es im eben erläuterten und auch als „regulative Beratung“ (Käpplinger und Stanik 2014) gekennzeichneten Fall darum, dass die Gutscheinvergabe die im Sinne der gesetzlichen Vorgabe „Richtigen“ fördert (Wirkungszusammenhänge) (vgl. Käpplinger et al. 2013). Gerade bei der besonderen Förderpolitik über regulative Beratung stellt sich inzwischen immer dringender die Zielgruppenfrage innerhalb der Beratung.

### **1.2.5 Empirische Befunde und Konzepte zur ausgewählten Zielgruppe Frauen in der Berufs- und Weiterbildungsberatung**

Die Bildungsberichte der einzelnen Bundesländer (u. a. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013) sowie der Bericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) verweisen über die jeweiligen empirischen Erschließungen auf einen bestimmten Aspekt der Zielgruppenfrage: „Vollzeitbeschäftigte Frauen verdienen wesentlich weniger als Männer mit vergleichbarem Bildungsabschluss“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 208), so dass davon auszugehen ist, „dass das Arbeitskräftepotenzial von Frauen in Deutschland nicht ausgeschöpft wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 207). Dieser festgestellte Unterschied hängt „auch mit den Branchen und Berufen selbst, in denen Männer und Frauen tätig sind, zusammen. Gerade in einer Reihe von frauentypischen Berufen herrschen häufig ungünstigere Arbeitsmarktbedingungen vor“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 214). Anzunehmen ist, dass traditionelle Rollenmuster die Berufswahl dominieren (vgl. Vodafone Stiftung 2014, S. 11) und damit auch Einfluss auf die Berufs- und Weiterbildungsberatung nehmen. Betrachtet werden vor diesem Hintergrund in den folgenden Ausführungen Untersuchungen von Ostendorf (2005a) sowie von Mayer (2011), die sich aus divergenten Blickrichtungen innerhalb von institutionellen Strukturen der Beratungszielgruppe Frauen nähern. Während Ostendorf (2005a) auf die geschlechterdifferenzierte Herangehensweise im Rahmen der allgemei-